



## FRONTEIRAS INVISÍVEIS: ALTERIDADE E LUGARES DISCURSIVOS<sup>1</sup>

Joana Sampaio Primo <sup>2</sup>

Miriam Debieux Rosa <sup>3</sup>

### RESUMO

Algumas escolas públicas da cidade de São Paulo vêm se deparando com problemas na escolarização de crianças imigrantes, seja pela barreira linguística, seja pela convivência com culturas distintas. Entendemos que esta convivência possa ser entendida como uma zona de fronteira, isto é, a delimitação nem sempre clara de pertencimentos e não pertencimentos. Dentre os problemas descritos, a escolarização de crianças imigrantes na cidade de São Paulo pode ser caracterizada, sobretudo, por um duplo movimento: evidencia-se pela grande quantidade de queixas escolares e encaminhamentos para processos diagnósticos psicopatológicos e surpreende pelo silenciamento na identificação do problema como algo que diz da condição de ser imigrante. Neste trabalho, baseamo-nos na conceitualização das práticas psicanalíticas *clínico-políticas*, tal como elaborado por Miriam Debieux Rosa (2016), como uma estratégia de investigação da *condição migrante* colocada pelas crianças estrangeiras - de primeira ou segunda geração - no convívio em escolas regulares. Pretendemos, mesmo que como um exercício, colocar-nos à prova do presente, isto é, ter como princípio realizar um trabalho que se coloque no limite de nós (FOUCAULT, 2000) e que, por isso, situe-se na fronteira *entre* uma análise histórica das condições de possibilidade do fortalecimento de determinados discursos e suas materializações nas práticas cotidianas. A partir dessas breves considerações, partimos para aquilo que pretendemos desenvolver neste artigo, a saber, uma análise de *três fragmentos*, recolhidos ao longo dos anos nas escolas que temos sistematicamente acompanhando, com o objetivo de depreender deles as posições que o outro imigrante tem ocupado em algumas unidades escolares da cidade de São Paulo, no intuito de discutir as *versões discursivas da alteridade* (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011), produções que na maioria das vezes criam fronteiras.

**Palavras-chave:** Escolarização, Imigração, Alteridade e Intervenção Clínica-Política.

---

<sup>1</sup> Esse artigo foi escrito a partir do desenvolvimento de nossa apresentação no // SIEM - Seminário Internacional de Educação e Migração (Rondônia, Porto Velho, junho de 2019).

<sup>2</sup> Doutoranda do Programa de Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo.

<sup>3</sup> Professora titular do departamento de Psicologia Clínica da Universidade de São Paulo, onde coordena o Laboratório de Psicanálise, Sociedade e Política e o Grupo Veredas: Psicanálise e Imigração.



## ABSTRACT

Some public schools in the city of São Paulo have been facing problems in the schooling of immigrant children, either because of the language barrier or the coexistence with different cultures. We understand that this coexistence can be understood as a border zone, that is, the delimitation of belongings and not belongings. Among the problems described, the schooling of immigrant children in the city of São Paulo can be characterized, above all, by a double movement: it is evidenced by the large number of school complaints and referrals to psychopathological diagnostic processes and it surprises by the silencing in the identification of the problem as something that says about the condition of being an immigrant. In this work, we base ourselves on the conceptualization of psychoanalytic clinical-political practices, as elaborated by Miriam Debieux Rosa (2016), as a strategy for the investigation of the migrant condition placed by foreign children - first or second generation - in the conviviality in regular schools. We intend, even if as an exercise, to put ourselves to the test of the present, i.e., to have as a principle to carry out a work that places itself at the limit of us (FOUCAULT, 2000) and that, therefore, is situated at the frontier between a historical analysis of the conditions of possibility of strengthening certain discourses and their materialization in everyday practices. Based on these brief considerations, we start with what we intend to develop in this article, namely, an analysis of three fragments, collected over the years in schools that we have systematically monitoring, with the aim of understanding the positions that the other immigrant has occupied in some school units in the city of São Paulo, in order to discuss the discursive versions of the alterity (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011), productions that most of the time create borders.

**Keywords:** Schooling, Immigration, Alterity and Clinical-Political Intervention.

## 1 INTRODUÇÃO

Em geral, porém, Nhinhinha, com seus quatro anos, não incomodava ninguém, e não se fazia notada, a não ser pela perfeita calma, imobilidade e silêncios (GUIMARÃES ROSA).

“O problema é que os pais não falam em português com seus filhos, por isso eles não aprendem a falar”. “Eu até tentei gostar dele, mas a questão do cheiro me incomoda muito”. “Eu não tenho preconceito, mas quem chega num país é quem tem que se esforçar para se adaptar, você não acha?!” (Falas recolhidas em nosso



Dois excertos, um escrito por um escritor literário, outro recolhido nas conversas que temos no cotidiano do campo de nossa pesquisa sobre a escolarização de crianças imigrantes, ou filhas de pais imigrantes, na cidade de São Paulo. Dois textos que apontam para a *visibilidade* ou a *invisibilidade* que indivíduos considerados estranhos ocupam nas relações. O primeiro, no entanto, narra a história de Nhinhinha, uma menina muito singular, diferente, não notada, a não ser por seu silêncio. Já a transcrição traz falas sobre os estranhamentos, hipóteses e posicionamentos de alguns professores da rede municipal paulistana sobre seus alunos imigrantes ou filhos de pais imigrantes. Partimos desse dois pequenos excertos, pois acreditamos que ambos produzem localizações distintas frente à alteridade: o primeiro possibilita reconhecimento das singularidades, o segundo toma o estrangeiro como alguém sob suspeita, atribuindo a ele toda estranheza que o encontro provoca, responsabilizando-o por seus problemas e dificuldades em conviver em um novo país, criando fronteiras baseadas em supostos padrões de higiene, marcadas pelo *cheiro forte* que identifica um grupo étnico.

É exatamente no intuito de problematizar as posições que os alunos estrangeiros ou filhos de pais estrangeiros têm ocupado em sua escolarização na cidade de São Paulo, que elaboramos nosso projeto de doutorado - pesquisa ainda em andamento. Surpreendeu-nos o fato de que muitos filhos de imigrantes, sobretudo de origem boliviana, têm deixado de falar em idade na qual se espera que as crianças falem, sintoma que está servindo para justificar uma série de diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Em recente levantamento bibliográfico, entramos em contato com alguns artigos, teses e trabalhos - (KOHATSU, 2017), (MAGALHÃES; SCHILLING, 2012), (BEZERRA, 2016), (FREITAS; SILVA, 2015) e (CARMO, 2013) - que abordam a escolarização de imigrantes, estes apontam-na como um campo repleto de questões a serem investigadas e ainda pouco pesquisadas. Destacamos que esta problemática também é acompanhada em diferentes países - (NAPUTANO, 2017), (BEECH; PRINCZ, 2012), (MARTÍNEZ, 2012), (LHOMME-RIGAUD; DÉ SIR, 2005) e (CLAVE-MERCIER; SCHIFF, 2018) -, nos



quais há fluxos consideráveis de imigração, fato que nos indica a atualidade de tais análises.

Dentre os problemas descritos, a escolarização de crianças imigrantes em São Paulo pode ser caracterizada, sobretudo, por um duplo movimento: evidencia-se pela grande quantidade de queixas escolares e encaminhamentos para processos diagnósticos psicopatológicos e surpreende pelo silenciamento na identificação do problema como algo que diz da condição de ser imigrante. Dito de outro modo, a convivência de estudantes imigrantes nas instituições escolares, inscreve-se no paradoxal movimento de produzir muitas queixas de aprendizagem e suspeitas diagnósticas, ao mesmo tempo em que é marcada pela falta de estatuto de problema, ou seja, da problematização da condição de imigrante como um atravessamento importante de tais queixas, silenciando aqueles marcados como estrangeiros.

Essa constatação não está descrita apenas na bibliografia pertinente ao tema, partimos, igualmente, de nossas observações de campo do trabalho que vem sendo desenvolvido pelo *Grupo Veredas: Psicanálise e Imigração*, intervenção coordenada por nós desde 2017, quando fomos convidados pela equipe do Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes (CRAI) para, junto com eles, pensarmos uma intervenção em uma Escola Municipal de Educação Infantil, localizada na Zona Norte da cidade de São Paulo, que tem alguns estudantes imigrantes, sobretudo, de origem boliviana. Tal escola mobilizou-se em torno de questões que um de seus estudantes, brasileiro de primeira geração, filho de pais bolivianos, aportava à instituição: ele não falava nenhuma língua, batia em outras crianças e não obedecia aos combinados. Diante dessa situação, a escola e a unidade básica de saúde encaminharam tal aluno para passar por diferentes processos diagnósticos – iniciando pela Derdic (Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação - PUC-SP) e finalizando no CAPS IJ (Centro de Atenção Psicossocial da Infância e Juventude) da região –, chegando ao *Grupo Veredas* com um pedido de acompanhamento do caso, por tratar-se de uma suspeita de Transtorno do Espectro Autista.

Neste trabalho, baseamo-nos na conceitualização das práticas



psicanalíticas *clínico-políticas*, tal como elaborado por Miriam Debieux Rosa (2016), como uma estratégia de investigação da *condição migrante* colocada pelas crianças estrangeiras - de primeira ou segunda geração - no convívio em escolas regulares. Em linhas gerais, as intervenções *clínico-políticas* partem do princípio de que a escuta, em contextos de vulnerabilidade social, implica que o psicanalista, necessariamente, lance mão de estratégias clínicas não convencionais, promovendo uma *psicanálise implicada*, pois atenta a complexidade histórica e social de sua formulação (ROSA, 2016). Um dos pressupostos da intervenção *clínico-política* é promover a circulação das diferenças, permitindo que estas não sejam cristalizadas como signos a serem rejeitados. Portanto, quando falamos em *intervenção clínico-política* propomos situações de escuta, porém de escuta “[...] dos sujeitos situados precariamente no campo social, [que] permite desconstruir os modos como são capturados e enredados pela maquinaria do poder e intervém nos laços sociais que atualizam os processos de exclusão em curso” (ROSA, 2016, p.170).

Ainda em relação às propostas *clínico-políticas*, indicamos que ir à campo para escutar inscreve o psicanalista em outro lugar, num lugar estranho a ele também. Um lugar estrangeiro, no qual a psicanálise é questionada a inventar outras práticas e modos de atuação. Da mesma forma que nos colocamos em situações estrangeiras à clínica dita convencional e que esses encontros mostram-se extremamente frutíferos, acreditamos que o encontro com os estrangeiros, nas escolas, possam passar a ser, com o auxílio da *psicanálise implicada*, entendidos como enigmas e não como certezas, possam suscitar o estranho que habita a todos e não ser localizado e diagnosticado no corpo de alguns.

Pretendemos, mesmo que como um exercício, colocar-nos à prova do presente, isto é, ter como princípio realizar um trabalho que se coloque no limite de nós (FOUCAULT, 2000) e que, por isso, situe-se na fronteira *entre* uma análise histórica das condições de possibilidade do fortalecimento de determinados discursos e suas materializações nas práticas cotidianas. Todavia, apesar de nossa análise levar em conta textos que localizam historicamente o problema que estamos tratando, neste ensaio daremos ênfase



à análise dos fragmentos e dos discursos produzidos neles e a partir deles. Intencionamos praticar aquilo que Foucault (1990, 2000) nomeou de *atitude crítica*: um êthos que tem como princípio “[...] o difícil jogo entre a verdade do real e o exercício da liberdade” (FOUCAULT, 2000, p.343), isto é, um instrumento que remexe o passado em busca de outras formas de estar no presente. Imbuídos destes princípios, afirmamos que analisar esses fragmentos podem nos dar pistas de por onde seguir, tendo sempre em mente a indagação: como nos tornamos o que somos? Indagação foucaultiana por excelência, que nos permite não perder de vista as implicações do pesquisador com seu campo de pesquisa e, mais ainda, as implicações dos sujeitos de serem o que são, indagação que abre espaço para as dúvidas sobre práticas tão arraigadas em nosso cotidiano.

A partir dessas breves considerações a respeito da localização de nosso problema de pesquisa, partimos para aquilo que pretendemos desenvolver neste artigo, a saber, uma análise de *três fragmentos*, recolhidos ao longo dos anos nas escolas que temos sistematicamente acompanhando, com o objetivo de apreender deles as posições que o outro imigrante tem ocupado em algumas unidades escolares da cidade de São Paulo. *Fragmentos*, já que concebemos o caráter fragmentário da realidade, podendo encontrar “[...] sua unidade ao buscá-la através dessas fraturas, e não ao aplainar a realidade fraturada” (ADORNO, 2012, p.35). Artigo, portanto, de caráter ensaístico, isto é, que utiliza a *forma ensaio* como uma maneira própria de produzir pensamentos, maneira que não reduz seu objeto, pelo contrário, amalgama-se com ele, faz jus a suas complexidades, incompletudes e despropósitos (ADORNO, 2012).

Em relação à escolha das passagens a serem analisadas, optamos por recolher *fragmentos* de diferentes épocas, escolas e situações, não para dar conta de remontar um quebra-cabeça, mas para apreender as formas como as alteridades e os lugares do imigrante, compõem-se nos discursos cotidianos. Procuramos recolher situações em que a alteridade foi posicionada como uma marca quase palpável, alteridade que horas serviu como uma zona de fronteira, ou seja, “[...] uma demarcação de lugar que aparece toda vez que alguém



afirma sua identidade com a intenção de não se deixar confundir com “aquele outro” (FREITAS; SILVA, 2015, p.684) e, em outras, variando entre as três posições que o outro ocupa na educação e na cultura, tal como elaborado por Duschatzky e Skliar (2011).

## 2 O PROBLEMA: TRÊS FRAGMENTOS E UMA HISTÓRIA?

Nessa experiência, os conceitos não formam um *continuum* de operações, o pensamento não avança em um sentido único; em vez disso, os vários momentos se entrelaçam como num tapete. (ADORNO, 2012, p.29-30).

Como numa trama de tapete, disporemos os *fragmentos* elegidos. A força viva de nosso ensaio, uma vez que são esses discursos que têm nos permitido indagar sobre as alteridades, apontadas a partir dos encontros com os imigrantes nas instituições de ensino. Muitos deles, sequer são imigrantes, são brasileiros, mas pelo fenótipo acabam figurando como estrangeiros.

Apresentaremos os fragmentos temporalmente: o primeiro foi, literalmente, recolhido em nosso primeiro contato com o campo de pesquisa, os dois últimos, foram pegos depois de dois anos em campo. Primeiro e últimos, talvez por casualidade, talvez por nos chamar atenção que mesmo com intervenções e reflexões já encaminhadas, ainda encontramos aquilo que se apresentou desde o começo: uma lógica que marca, claramente, quem são nossos semelhantes e quem são nossos diferentes. Em outras palavras, escolhemos *fragmentos* em que saltam as fronteiras nos cotidianos das escolas. Mesmo que temporalmente distantes, as tramas se encontram: na identificação de alguns imigrantes como semelhantes e desejáveis, e de outros que ganham uma adjetivação malvista em nossos dias. Paramos aqui, para retomar a análise na sequência.

### ***Fragmento I - setembro de 2017***



Vivenciamos a primeira cena em uma reunião pedagógica, numa EMEI, na qual a equipe do CRAI estava fazendo uma formação sobre **imigração** e **refúgio** para os docentes da escola. A **formação** era menos pautada em conteúdos que estavam sendo transmitidos aos professores - por mais que eles existissem - e mais em provocações que pretendiam instigar os professores a falarem sobre suas **certezas** e **convicções** dos conflitos que enfrentam com os estudantes imigrantes. Cabe colocar que este também era nosso primeiro contato com esta equipe, que iríamos acompanhar desde então.

A reunião estava num momento em que os coordenadores do CRAI haviam indagado os professores se eles tinham **histórias de imigração** na família, apenas aqueles que se identificavam com a **imigração europeia** levantaram a mão. Quando a pergunta se ampliou para o caso de parentes **migrantes** ou **emigrantes**, a maioria levantou a mão. Na discussão sobre as motivações da imigração/emigração, surgiu a seguinte fala dos educadores: “o lixo dos Estados Unidos é melhor do que o lixo do Brasil”. Fala séria, que se referia à certeza de que a vida de lá é muito melhor do que da vida daqui.

Destacaremos mais uma fala, que surgiu depois que os professores começaram a comparar a **cultura boliviana** com a **cultura brasileira**, pontuando que essas diferenças produzem os maiores mal-entendidos, já que a **cultura brasileira**, que tem muita proximidade com a **cultura italiana**, é muito **extrovertida**, diferentemente da **cultura boliviana** que é **introvertida** e **patriarcal**. Neste contexto, uma professora contou que **mal escuta** seus alunos bolivianos, que eles, no geral, são “**mais retraídos, falam pouco e muito baixo**”.

### ***Fragmento II - junho de 2019***

Recolhemos nossa segunda cena, que foi contada pelo assistente de direção de uma CEI, em nosso último encontro nesta unidade escolar. Tratava-se de uma reunião de retomada dos trabalhos, já que no primeiro semestre, por conta da greve, de uma mudança na equipe do Veredas e da coordenação pedagógica na CEI, ainda não tínhamos conseguido conversar sobre a continuidade dos trabalhos. Na análise do assistente de direção, se



indagássemos as professoras sobre a necessidade de um trabalho com os imigrantes, elas falariam que não existe essa demanda nesta CEI. Porém, em sua análise é exatamente este o problema: **os imigrantes, principalmente os bolivianos, passam despercebidos**. Para ilustrar sua análise, contou uma cena vivida que o impactou fortemente. Num dia de chuva, ele estava fazendo a saída e um **jovem boliviano** veio buscar sua irmã: **timidamente**, indagou o assistente de direção se uma mulher havia buscado uma menininha. O assistente disse a ele que muitas mulheres buscam as crianças naquele horário, então o jovem falou “**uma mulher tipo eu, assim**”, referindo-se ao seu **fenótipo**.

### ***Fragmento III - julho de 2019***

Esta cena aconteceu no último encontro de uma sequência proposta por nós e pelas professoras de 2<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental. Nesta sequência, as crianças eram convidadas a refletir sobre o tempo - passado, presente e futuro - a partir de fotos deles bebês, de objetos antigos e de um desenho sobre o bairro que gostariam de morar no futuro. Em uma das salas, quando indagamos as crianças sobre o “bairro do futuro”, uma aluna disse que não queria morar no futuro “aqui na favela. Eu vou morar nos Estados Unidos, o país mais rico do mundo”. A maioria das crianças, depois dessa fala, começou a dizer que também iria morar nos Estados Unidos.

## **3 O FENÓTIPO COMO FRONTEIRA: POR UMA PRIMEIRA GRADE DE ANÁLISE**

Assim como é difícil pensar o meramente factual sem o conceito, porque pensá-lo significa sempre já concebê-lo, tampouco é possível pensar o mais puro dos conceitos sem alguma referência à facticidade. (ADORNO, 2012, p.26).

Como um exercício, neste momento, lançaremos mão de conceitos, sem perder de vista a materialidade de nosso campo, mas nos permitindo tomar a sério às consequências dessas falas. Para tanto, faz-se importante delinear



três campos conceituais de análise que nos atravessam tanto no momento de escolha dos fragmentos, quanto na análise dos mesmos: o primeiro condiz com a localização das falas e dos discursos como um material de análise, discursos no sentido foucaultiano, que pressupõem poderes e saberes constituídos historicamente e reiterados no presente. O segundo, certamente um discurso de poder e saber de nossa época, é o viés psicanalítico da alteridade, sabendo que este não é propriamente um conceito desse campo teórico, mas seguramente pode ser localizada nas concepções de formação da divisão do sujeito, uma vez que nesta divisão sempre resta/insiste o inconsciente, percebido como o *estranho*, como outro. Por fim, como uma espécie de diálogo entre os dois primeiros campos teóricos, tomaremos as proposições de Sílvia Duschatzky e Carlos Skliar (2011) em relação às três posições discursivas sobre a alteridade no campo educacional e na cultura.

Partimos, então, dos *fragmentos*, estes que são compostos de algumas falas, que localizam diferentes discursos, sabemos que empreender uma análise sobre eles, precisa levar em consideração a diferença entre os discursos que “se dizem” e os discursos que “são ditos”, ou seja, os discursos ordinários e cotidianos, e os discursos consagrados por textos e autores (FOUCAULT, 2001). Dessa forma, ainda que as falas não intencionem a composição de textos elas virtualmente se relacionam com as doutrinas que ligam os indivíduos a certas enunciações (FOUCAULT, 2001), estas que podem ser analisadores do contexto que pretendemos destrinchar.

Para iniciar nossa sucinta análise, situamos o campo: trata-se de *fragmentos* que se passam em unidades escolares, portanto, que dizem respeito à educação. Na Modernidade, a educação cumpre a função de ser o instrumento a partir do qual todo indivíduo pode ou não ter acesso a qualquer tipo de discurso, fazendo com que todo sistema de educação seja “[...] uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”<sup>4</sup>. Assim, a chegada de alunos estrangeiros está sujeita, necessariamente, ao embate com a cultura

---

<sup>4</sup> Ibid., p.44.



que o está recebendo, embate que terá singulares desdobramentos a depender de *quem chega* e de *quem recebe*.

Ainda sobre a localização histórica da Modernidade, é fundamental para compreendermos as *zonas de fronteira* no sentido que estamos trabalhando, refletir sobre a *alteridade* no contexto dos Estados nacionais. A formação do Estado-nação, configuração relativamente recente em nossa história, funda-se, dentre outras coisas, a partir da ideia da natalidade, articulando o território à população: “Estado-nação significa: Estado que faz da natividade, do nascimento (isto é, da vida nua humana) o fundamento da própria soberania” (AGAMBEN, 2010, p.4). Esta articulação separa as fronteiras ao delimitar os “de dentro” e os “de fora”, criando uma conjuntura na qual a *alteridade* fica a serviço de um duplo movimento: identificar-se enquanto igual e rechaçar os diferentes. Tal configuração, como acentua Zizek (1992 apud ROSA, 2016)<sup>5</sup> “[tem como consequência] conceber a sociedade como corpo constituído por partes enlaçadas de modo orgânico e complementar [...] fantasia ideológica fundamental que rege as exclusões ou exceções” (p.28). A lógica dos Estados-nação se configura de uma forma na qual a *alteridade* é simbolizada como perigosa, impondo, portanto, o reconhecimento de uma identidade sociossimbólica na qual os estranhos devem ser eliminados (ROSA, 2016).

No que tange o referencial psicanalítico, introduzimos o pressuposto de que o encontro com o estrangeiro mobiliza o contato com o *estranho* (FREUD, 2010), ou seja, com aquilo que nos é familiar, mas que identificamos como não pertencente, como outro. No interior da psicanálise a *alteridade* pode ser compreendida como paradigma da formação do Eu, uma vez que uma instância como o Eu só pode se formar a partir do contato com a realidade externa (FREUD, 2004). Assim, o sujeito da psicanálise<sup>6</sup> é formado no contato com o outro, conformando-se como uma estrutura cindida e assujeitada ao inconsciente, produzido como uma estrangeiridade no próprio aparelho psíquico (KOLTAI, 2000). Indo além, Butler (2006) sublinha que aquilo que

<sup>5</sup> ZIZEK, S. **Eles não sabem o que fazem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992

<sup>6</sup> Sabemos que sujeito é um conceito da psicanálise lacaniana, porém consideramos que foi somente na releitura da teoria freudiana do aparelho psíquico que ele pôde ser elaborado.



percebo como estranho em mim é, paradoxalmente, minha ligação com os outros, percepção freudiana por excelência que materializa uma de suas principais contribuições para a política, a saber, que o outro é tão estranho ao Eu quanto o Eu para si mesmo. Entretanto, temos que considerar dialeticamente a construção do Eu em relação ao outro, ou seja, ao concebermos o outro como aquele que representa o fora da norma, o não-eu, criamos também a norma e o Eu (MOUNTIAN; ROSA, 2015). Em outras palavras, considerar a *alteridade* dialeticamente implica em concebermos o movimento bascular entre as posições de dentro e fora, de nós e eles.

Insistem, nos fragmentos elegidos, a marcação das diferenças, suas qualificações, a invisibilização a que estão sujeitos, compondo marcadas fronteiras discursivas, fronteiras claras entre nós e eles. Assim, fica evidente que a alteridade, radicalmente sustentada no *fenótipo* de alguns - este que os marca imediatamente como estrangeiros - suscita determinados modos de localizar o outro, suscita determinados modos de compreender o que é cultura e de quem é estrangeiro.

Recorrendo, então, à análise de Duschatzky e Skliar (2011) do que eles chamam de versões discursivas sobre a alteridade, temos elementos para pensar as posições que o estrangeiro ocupa nesses discursos, posições discursivas, certamente, mas que, como colocamos na introdução, não cessam de se materializar nos corpos de alguns estudantes a partir de demandas por diagnósticos psiquiátricos ou pelos diagnósticos propriamente ditos. Segundo estes autores, o outro é enunciado e acaba por ocupar, majoritariamente, três posições na cultura e na educação: o outro como fonte de todo mal, o outro como sujeitos plenos de uma marca cultural e o outro como alguém a tolerar (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011).

O *outro como fonte de todo o mal* está marcado pela forma como a Modernidade construiu suas estratégias de regulação e controle da alteridade, delimitando, por exemplo, quem seriam os *normais* e quem seriam os *anormais*, colocando a necessidade de ordenação e, por isso mesmo, produzindo o caos como algo desorganizado que deve ser denominado, nomeado, circunscrito, traduzido.



Em nossos *fragmentos*, percebemos a tradução quando as professoras referem-se à *cultura boliviana* como retraída e patriarcal, há nisso uma tradução genérica que responde rapidamente aos incômodos dos mal-entendidos ou das falhas na comunicação. “O lixo dos Estados Unidos é diferente do lixo do Brasil” é, igualmente, uma frase que delimita fronteiras não geográficas, aproxima a imagem de supostos lugares nos quais a vida é muito melhor “não na favela, no país mais rico do mundo”, frase que escutamos da boca de uma garotinha de oito anos, quase a mesma dita pela professora. Nessas frases, *o outro como a fonte de todo mal* são os lugares, ou melhor, o mesmo lugar: o bairro de periferia em que se encontram as escolas que estamos pesquisando. Diante da vida no lugar que é todo mal - e com isso não estamos desconsiderando as violências de viver nas periferias das grandes metrópoles brasileiras -, o “país mais rico do mundo” passa a ser o destino, repetindo a lógica que ordena, classifica e normaliza.

É próprio, também, dessa posição de compreensão do outro a produção da visibilidade e da invisibilidade, do nomear e/ou do deixar de nomear (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011), posição tão presente nestes fragmentos que narramos e em outros que vivenciamos em nosso trabalho de campo. A nomeação, muitas vezes, se dá pelo *fenótipo* ligado a uma nacionalidade, assim, ter um fenótipo “tipo eu, assim” é suficiente para nomear de boliviano, mesmo que já seja uma criança brasileira, filha de pais imigrantes. Ademais, essa cena nos instiga a pensar, igualmente, porque para este jovem seu *fenótipo* era a melhor forma de encontrar aquilo que procurava saber: se sua mãe havia buscado sua irmã. As localizações esquadrihadas e disciplinadas pelas instituições escolares, como idade, turma, sala, não foram os recursos utilizados por ele. Parece-nos que este encontro é marcado pela colocação da alteridade como algo visível e invisível, como algo radicalmente distinto, como algo que precisa ser traduzido e não misturado.

A própria narração da cena repete essa produção, o jovem garoto é identificado por sua suposta nacionalidade: um jovem boliviano. Talvez ele não fosse boliviano, muito provavelmente ele era brasileiro, porém assim como ele se identifica por seu fenótipo, nós (brasileiros) o identificamos como boliviano.



Tal discussão, remete-nos diretamente à elaboração freudiana sobre o conceito de *narcisismo das pequenas diferenças*: “Enquanto uma formação de grupo persiste ou até onde ela se estende, os indivíduos do grupo comportam-se como se fossem uniformes, toleram as peculiaridades de seus outros membros, igualam-se a eles e não sentem aversão por eles” (FREUD, 2006, p.113), pois as diferenças ficam localizadas, exclusivamente, nos outros, os fora do grupo. O que Freud (2006) indica é que a união dos grupos também depende, ou melhor, se fortalece, quando estes apontam um outro grupo como seus inimigos: “Não ficamos mais espantados que diferenças maiores conduzam a uma repugnância quase insuperável, tal como a que o povo gaulês sente pelo alemão, o ariano pelo semita e as raças brancas pelos povos de cor”<sup>7</sup>. Desse modo, “sermos, nós brasileiros, expansivos como os italianos” e “a cultura boliviana ser retraída e patriarcal”, coloca muito precisamente as identificações que vão compondo os grupos: nós parecidos com os italianos, eles patriarcais e retraídos. Fica-nos as indagações: com quais grupos nos assemelhamos? Com quais grupos nos diferenciamos? Em quais contextos vale à pena ser imigrante para catar um “lixo diferente”?

A professora que fala que *mal escuta* seus alunos, atribuindo uma série de qualificações a eles e, conseqüentemente, à cultura boliviana, emprega um discurso que gostaríamos de destacar. O *mal escuta*, misturado, muitas vezes, com o mal compreende, com o problema da língua, com a necessidade de adaptação, aponta mais uma vez para a necessidade de tradução do outro, de domínio dele. Segundo Foucault,

Tudo se passa como se interdições, supressões, fronteiras e limites tivessem sido dispostos de modo a dominar, ao menos em parte, a grande proliferação do discurso. De modo a que sua riqueza fosse aliviada de sua parte mais perigosa e que sua desordem fosse organizada segundo figuras que esquivassem o mais incontrolável. (2001, p.50).

Isto é, a possibilidade de escutar, de permitir uma mistura de línguas, traz o desordenado, o outro, aquilo que poucas vezes cabe em nossa

---

<sup>7</sup> Ibid., p.112.



socialização, que precisa ser rapidamente reordenado no discurso “mal escuto meus alunos bolivianos”.

É também como fronteira que passamos a discutir *o outro como sujeitos plenos de uma marca cultural*, isto é, como alguém que tem uma identidade total a partir de marcas únicas de identificação (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011). Sublinhamos, por exemplo, a rápida interpretação da pergunta sobre ter imigrantes na família, como de ter imigrantes de origem europeia, explicitando, mais uma vez, as particularidades que operam nos discursos: quais são os imigrantes que compõe um nós conosco? Portanto, falar da *nossa cultura* ou da *cultura dos outros*, mesmo que com o intuito de problematizar a forma como a alteridade é recebida, pode se converter em uma “...noção de “cultura” coisificada e naturalizada, identificada na maioria dos casos com noções como “nacionalidade”, “religião” ou “etnia”, e que só pode dar lugar a políticas que combinam o esteriótipo com a exclusão” (LAROSSA; SKLIAR, 2011, p.13). Insiste como uma forma de localização do outro como um sujeito pleno de sua cultura, a identificação de que “os bolivianos são *retraídos e patriarcais*”, uma marca que todos que tem em sua cara este fenótipo, seriam portadores.

Todavia, essa forma de apreender o outro não está só nas identificações com determinadas características, distinguimos essa forma discursiva da alteridade nas práticas multiculturais, uma vez que, muitas delas acabam por folclorizar as culturas. Tal percepção fica materializada numa fala que escutamos de uma professora, em uma conversa com muitos professores, de distintas unidades escolares, em meados de 2018. Esta professora começou a se indagar sobre os incômodos que poderiam gerar nos pais bolivianos, quando estes eram convocados pelas escolas para virem tipicamente vestidos em uma comemoração escolar: “eu fico me perguntando [olhando para si mesma]: se eu estivesse na Rússia e me pedissem para ir vestida com a roupa típica do Brasil, com qual roupa eu iria?”. Indagação preciosa, pois dá forma a impossibilidade do típico, em outras palavras, às abstrações que estão em jogo quando apontamos eles ou nós como grupos homogêneos e organizados.

Por fim, recorreremos à produção do *outro como alguém a tolerar*: inscrito nas malhas dos discursos ditos “politicamente corretos”, o outro é apenas



tolerado por suas diferenças. Posição frágil e ambígua, posição que identificamos, sobretudo, em nossos dois primeiros fragmentos: na formação proposta pela equipe do CRAI, preocupada em discutir os preconceitos ligados à imigração e ao refúgio; em nossa presença como membro de um grupo de pesquisa que trabalha especificamente com *imigrantes*, ou seja, que delimita seu campo de ação pela identificação de quem é estrangeiro, e na preocupação do assistente de direção em discutir a invisibilidade dos imigrantes como um problema. Evidentemente, que estas já são posições distintas em relação à alteridade, pois pretendem dar o direito para o outro ser outro, porém aí, também, inscreve-se a lógica de tolerância, lógica que nomeia e não permite a mistura. Concebemos que em todas elas há distintas formas de apreensão do outro, há o outro que está em mim, tal como concebido pela psicanálise, todavia, sempre precisamos questionar essas posições para que não caiam nos moldes já prescritos para a alteridade. Deixamos, para finalizar, a provocação proposta por Duschatzky e Skliar (2011) no final do referido trabalho: haveria outras posições para a alteridade na cultura e no campo educacional?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos, para encerrar nosso artigo, o prólogo: o conto “A menina de lá”, de Guimarães Rosa, e a coleção de frases recolhidas nesses anos de pesquisa de campo. Ambas citações se posicionam diante de silêncios, peculiaridades e estranhezas, porém com diferenças fundamentais. No conto, já em seu título, encontramos uma pista notável: *a menina de lá*, de *outro* lugar, de passagem, só era notada por sua “[...] perfeita calma, imobilidade e silêncios” (Guimarães-Rosa, 2005, p.65), isto é, seu lugar era reconhecido justamente em sua peculiaridade, no seu *ser de lá*. Uma forma de colocação do outro, distinta de todas as conformações que discutimos acima.

Contraposta a essa passagem, temos a coleção de frases, ainda em nosso prólogo, que apontam para as fronteiras radicais impostas pelo cheiro, que impossibilita gostar; impostas pela língua, que não pode se misturar, e



impostas pela necessidade de adaptação, para a necessidade de afirmação dos códigos de quem recebe, sem qualquer abertura para o questionamento deles e possíveis mudanças proporcionadas pelo encontro com outros.

Não obstante se figurar uma lógica cotidiana que parece não fazer parte do tecido social que, igualmente, possibilitou a escrita do conto, realçamos o caráter imprevisível que sempre está presente. É este caráter que nos faz afirmar que a riqueza das investigações, encontra-se na certeza de que “É no campo compartilhado que o sujeito faz a experiência de inventar-se e inventar o mundo” (ROSA, 2016, p.190), ampliando os sentidos das pesquisas e dos ensaios, atrelando-os ao pressuposto de que toda ação, é uma ação política.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. O ensaio como forma. In:\_\_\_\_\_. **Notas de literatura I**. São Paulo: Editora 34, 2012. p. 15-45.

BEZERRA, C. B. **Distantes do Berço: impactos psicológicos da imigração na infância**,2016, 232 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2016.

BEECH, J; PRINCZ, P. Migraciones y educación en la Ciudad de Buenos Aires: tensiones políticas, pedagógicas y étnicas. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v.6, n.1, p. 53-71, 2012. Disponível em: <file:///home/maquina/Downloads/Dialnet-MigracionesYEducacionEnLaCiudadDeBuenosAires-4266806.pdf>

BUTLER, J. Violencia, duelo, política. In:\_\_\_\_\_. **Vida precaria: el poder del duelo y la violencia**. Buenos Aires: Paidós, 2006, p. 45-78.

CARMO, V. S. **O laço social de crianças e adolescentes em situação de imigração: a escola brasileira diante do desafio da integração**. Pós-Doutorado (Projeto). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CLÉVE-MERCIER, A; SCHIFF, C. L'école française face aux nouvelles figures de l'immigration : le cas d'enfants de migrants roms bulgares et de réfugiés syriens dans des territoires scolaires contrastés. **Raisons éducatives**, v. 22, n. 1, p. 193-222, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.3917/raised.022.0193>>

DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. O nome dos outros: narrando a alteridade na cultura e na educação. In J. LAROSSA e C. SKLIAR (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011. p.119-138.



FOUCAULT, M. O que são as luzes?. In:\_\_\_\_\_. **Arqueologia das Ciências e história dos sistemas de pensamento (Ditos e Escritos II)**. Organização e seleção de texto Manoel Barros da Motta; tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000. p. 364-365. (edição brasileira).

\_\_\_\_\_. O que é a crítica. *Filosofia na escola* – UNB. Tradução de Gabriela Lafetá Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento, 1990. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/critique.html>>

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

FREITAS, M. C. de; SILVA, A. P. Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n.157, p. 680-702, 2015. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/198053143246>>

FREUD, S. À guisa de introdução ao Narcisismo. In:\_\_\_\_\_. **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**. Tradução de Luís Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago, 2004. p. 95-132.

\_\_\_\_\_. Psicologia de grupo e análise do eu. In:\_\_\_\_\_. **Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas**. Tradução de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 2006. p. 77-154.

\_\_\_\_\_. O inquietante. In:\_\_\_\_\_. **Obras completas: História de uma neurose infantil: (“O homem dos lobos”), além do princípio do prazer e outros textos**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2010. p. 328-376.

GUIMARÃES-ROSA, J. A menina de lá. In:\_\_\_\_\_. **Primeiras Histórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p.65-70.

KOHATSU, L. N. Educação escolar, currículo e identidade cultural. In: CONGRESSO EPISTEMOLOGIAS DO SUL, 1., 2017. **Anais Eletrônicos**. Foz do Iguaçu, Paraná, 2017. Disponível em: <file:///home/navire/Downloads/677-2489-1-PB%20(2).pdf>

KOLTAI, C. **Política e psicanálise. O estrangeiro**. São Paulo: Escuta, 2000.

LAROSSA, J.; SKLIAR, C. Babilônios somos. A modo de apresentação. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011. p.7-30.

LHOMME-RIGAUD, C.; DÉ SIR, P. Langue et migration. **Recherches en psychanalyse**, v. 2, n. 4, p. 89-101, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.3917/rep.004.0089>>



MAGALHÃES, G. M.; SCHILLING, F. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. **Pro-Posições**, v. 23, n. 1, p. 43-64, 2012. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000100004>>

MARTÍNEZ, I. Niños migrantes y procesos de identificación en el contexto escolar: “no se animan a contar”. Algunas aproximaciones al análisis de la vergüenza. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, v.6, n. 1, p. 73-88. Disponível em:<file:///home/maquina/Downloads/Dialnet-NinosMigrantesYProcesosDeldentificacionEnElContext-4268279%20(1).pdf>

MOUNTIAN, I.; ROSA, M. O outro: análise crítica de discursos sobre imigração e gênero. **Psicologia USP**, v. 26, n. 2, p. 152-160, 2015. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/0103-6564D20150001>>

NAPUTANO, M. **Intervenções psicossociais em escolas com jovens migrantes das segundas gerações na Itália**, 2017, 246 f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de São Paulo, Assis, São Paulo, 2017.

ROSA, M. D. **A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento**. São Paulo: Escuta, 2016.