

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

HELENARA SIRONI DE MORAES

**“HÁ EM TI”: UM OLHAR DA PSICANÁLISE PARA O PROFESSOR E O
ESTUDANTE HAITIANO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CAXIAS DO SUL
2019**

HELENARA SIRONI DE MORAES

**“HÁ EM TI”:
UM OLHAR DA PSICANÁLISE PARA O PROFESSOR E O ESTUDANTE
HAITIANO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol

**CAXIAS DO SUL
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

M827h Moraes, Helenara Sironi de

“Há em tí” : um olhar da psicanálise para o professor e o estudante
haitiano no ensino fundamental / Helenara Sironi de Moraes. – 2019.
99 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2019.

Orientação: Cláudia Alquati Bisol.

1. Migração. 2. Educação. 3. Psicanálise. 4. Estrangeiros - Haiti. 5.
Refugiados - Haiti. I. Bisol, Cláudia Alquati, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 314.151.3-054.73

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

“Há em ti”: um olhar da Psicanálise para o professor e o estudante haitiano no ensino fundamental

Helenara Sironi de Moraes

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia.

Caxias do Sul, 26 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

Dra. Cláudia Alquati Bisol (presidente – UCS)

Dra. Carla Beatris Valentini (UCS)

Dra. Luciene Jung de Campos (UCS)

Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues (PUC-SP)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218.2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

IDENTIFICAÇÃO

Título do Trabalho: “Há em ti”: Um Olhar da Psicanálise para o Professor e o Estudante Haitiano no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem e Tecnologia

Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol

Autora: Helenara Sironi de Moraes

E-mail: helenarasm@gmail.com

Endereço: Rua Alexandre Tolotti, 76. Caxias do Sul-RS

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6150383862548122>

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de um caminho percorrido com a contribuição de muitas pessoas, sem as quais a caminhada teria sido muito mais difícil. A elas, meu agradecimento:

Ao meu pai, *in memoriam*.

À minha mãe e irmão.

À minha orientadora Cláudia Bisol, pelo “endurecimento” quando necessário, e pela escuta do sensível.

À minha querida amiga Sonia, por ter acreditado em mim, quando eu ainda duvidava do que podia.

À querida Sandra, pela leitura atenta desta escrita e pela escuta amiga em muitos momentos.

Aos meus cachorros, Alfredo, Marrie e Chico, co-terapeutas neste processo intenso de escrita.

Aos meus colegas do grupo de pesquisas Incluir.

Aos colegas do Mestrado.

À escola que me abriu as portas, para que esta pesquisa fosse possível.

Aos sujeitos da pesquisa, pela gentileza de compartilhar palavras.

À UCS e à CAPES pela concessão da bolsa de estudos, que permitiu que esta pesquisa fosse realizada.

*Eu me sinto um estrangeiro
Passageiro de algum trem
Que não passa por aqui
Que não passa de ilusão*

Engenheiros do Hawaii

RESUMO

Os movimentos migratórios existem desde o princípio dos tempos. A guerra, a fome, os desastres naturais, a intolerância religiosa estão entre as razões que levam milhares de pessoas a abandonar sua terra natal em busca de novas possibilidades. As mudanças advindas dos grandes fluxos migratórios trazem consigo a necessidade de estudar, a partir de diferentes perspectivas, os desafios de construir uma nova vida em um novo país. Nesse sentido, observa-se a relevância de pesquisas que levantam questionamentos relativos à escolarização da criança migrante. Diante disso, este trabalho tem por objetivo investigar a fala do professor em relação aos estudantes haitianos do Ensino Fundamental, a partir da psicanálise. Como aporte teórico e metodológico, a psicanálise permite a leitura dos significantes advindos da escuta dos sujeitos da pesquisa. A partir do estudo de alguns aspectos da história natal do Haiti, do caminho percorrido para chegar ao Brasil, em específico, à Serra Gaúcha, aborda-se elementos da cultura haitiana, a fim de contextualizar as migrações no Brasil, com ênfase no atual movimento migratório haitiano. Após este percurso, a psicanálise permite pensar o encontro com o outro. Considerando o vasto caminho de possibilidades teóricas a ser percorrido ao abordar a questão do estrangeiro na perspectiva psicanalítica, optou-se por manter, como pano de fundo para a leitura sensível do fenômeno migratório na perspectiva da educação, o conceito do estranho freudiano. Para traçar algumas reflexões sobre psicanálise e educação no contexto específico proposto por esta pesquisa, aspectos relativos à situação atual do estudante migrante no Brasil também foram considerados. A aproximação das possibilidades de leitura diante dos significantes, que surgiram na fala dos professores, permitiu a construção do ensaio metapsicológico. Nesse percurso, foram possíveis algumas associações: um sujeito nunca permanece indiferente diante do encontro com o outro, o estrangeiro. Sentimentos de indiferença ou hostilidade podem estar presentes, bem como a angústia diante da incerteza intelectual ao deparar-se com um estranho, materializado na figura do migrante. É possível também que a partir da transferência um caminho de acesso ao outro seja criado. Uma espécie de ponte que conecta dois mundos diferentes, por meio de espaços de fala onde a palavra e a cultura circulam, fazendo com que possam ser diminuídas as resistências e expectativas diante do encontro com o outro, na relação possível entre professores e estudantes estrangeiros.

Palavras-chave: Migrações. Educação. Psicanálise. Estranho. Estrangeiro.

ABSTRACT

Migratory movements have existed since the beginning of time. War, hunger, natural disasters, and religious intolerance are among the reasons why thousands of people abandon their homeland in search of new possibilities. The changes brought about by the great migratory flows bring with them the need to study, from different perspectives, the challenges of building a new life in a new country. In this regard, it can be observed the relevance of researches which raise questions about the schooling of the migrant child. Accordingly, this work aims at investigating the teacher's discourse regarding Haitian elementary school students based on psychoanalysis. As a theoretical and methodological contribution, psychoanalysis allows the reading of the signifiers coming from the listening of the research subjects. Based on the study of some aspects of Haiti's native history, the route taken to reach Brazil and, in particular, Serra Gaúcha, elements of Haitian culture has been discussed, in order to contextualize the migrations in Brazil, with an emphasis on the current Haitian migratory movement. After this course, psychoanalysis can allow to think about encountering the other. Considering the vast path of theoretical possibilities to be covered in addressing the issue of the foreign in the psychoanalytic outlook, it has been decided to maintain Freudian's concept of stranger as a background for the sensitive reading of migration phenomenon in education perspective. In order to draw some reflections on psychoanalysis and education in the specific context proposed by this research, aspects related to the current situation of the migrant student in Brazil have also been considered. The reading possibilities approach before the signifiers, which appeared in teachers' speech, allowed the metapsychological essay development. In this way, some associations should be possible: one subject never remains indifferent to the encounter with the other, the foreign. Feelings of indifference or hostility may be present, as well as the anguish before intellectual uncertainty, when encountering a stranger, embodied in the immigrant figure. It is also possible, from the transfer, an access path to the other could be created. A kind of bridge that connects two different worlds, through speech spaces where words and culture can circulate, making it possible to reduce the resistances and expectations before the encounter with the other, in the possible relation among teachers and foreign students.

Keywords: Migrations. Education. Psychoanalysis. Stranger. Foreign.

SUMARIO

IDENTIFICAÇÃO	2
AGRADECIMENTOS	3
RESUMO.....	5
ABSTRACT	6
1 INTRODUÇÃO	8
1.1 UMA PRESENÇA AUSENTE	8
1.2 MIGRAÇÕES: UMA QUESTÃO QUE SE FAZ QUESTÃO	12
2 HAITI TERRA NATAL	17
2.1 <i>SOBRE-VIVÊNCIAS</i> , DO HAITI AO BRASIL	20
2.2 HAITIANOS NA SERRA GAÚCHA.....	28
3 “HÁ EM TI”: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE SOBRE A QUESTÃO DO ENCONTRO COM O OUTRO.....	32
3.1 NARCISISMO E ESTÁGIO DO ESPELHO: UM CAMINHO PARA PENSAR O ENCONTRO COM O OUTRO.....	33
3.3 O NARCISISMO DAS PEQUENAS DIFERENÇAS	40
3.4 O ESTRANHO FAMILIAR: O RETORNO CONSTANTE DO MESMO	41
4 ENTRELAÇAMENTOS: PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO.....	45
5 A PESQUISA PSICANALÍTICA	52
6 ENSAIO METAPSICOLÓGICO: UM SABER EM ABERTO	56
6.2 O NARCISISMO DAS PEQUENAS DIFERENÇAS	59
6.3 O OCULTO VEM À LUZ: O RETORNO DO RECALCADO	62
6.4 “ <i>FORTE-MENTE</i> ” NÃO: A NEGATIVA DA PERCEPÇÃO.....	66
6.6 A TRANSFERÊNCIA E A CAPACIDADE DE FAZER PONTE.....	73
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PALAVRAS EM FLUXO	79
8 REFERÊNCIAS	87
APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	94
APÊNDICE B-ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE ENTREVISTA.....	97

1 INTRODUÇÃO

*Enfim, eis que todas as fronteiras
podem ser mais passagens do que
barreiras.*

Caterina Koltai

1.1 UMA PRESENÇA AUSENTE

É possível compreender os fenômenos migratórios sobre diferentes perspectivas. Qual a contribuição que uma pesquisadora do inconsciente pode trazer à educação, quando se propõe a pesquisar a questão migratória? Como escrever sobre um fenômeno social, sem deixar de lado a subjetividade e sem cair na tentação de interpretações, considerando que este trabalho não é um estudo de caso clínico, e sim algo mais amplo, que circula entre o social, o individual e a educação?

Se o que move uma pesquisa é ter um objetivo, neste caso, ele circulou pela investigação da fala do professor em relação aos estudantes haitianos do Ensino Fundamental, a partir da psicanálise. A posição do pesquisador em uma pesquisa psicanalítica é sempre delicada: ao mesmo tempo em que ele navega, tendo como bússola a sua questão, ele sabe que o seu destino, a construção de seu ensaio metapsicológico, será sempre insuficiente.

É preciso suportar a insuficiência para que o texto possa ter um fim. Mas, o final de um texto em psicanálise é um deslizamento, porque as palavras não cessam, não se esgotam. Elas estão sempre disponíveis a quem se propõe fazer uma escuta sem a preocupação de uma prescrição, o que talvez seja o maior desafio: ter um objetivo, mas não responder a ele de forma totalitária, já que é preciso deixar espaço para a falta, para que o desejo possa circular.

Falo, então, do desejo de falar em psicanálise no campo da educação, a partir do meu olhar de psicóloga, correndo o risco de ter que lidar com alguns estranhamentos. Suportar ser estranho em, suportar habitar espaços nos quais a sensação de estranheiridade me acompanhou. Aí reside outro desafio: objeto de pesquisa e pesquisador encontram-se e se confundem, é disso que se trata uma pesquisa em psicanálise, o pesquisador também é sujeito de pesquisa.

Um novo espaço é sempre lugar de estranheiridade. Trata-se de ocupar um lugar que opera sempre em construção. Não há garantias, é sempre sobre um devir, um

tensionamento entre o passado e o futuro, além de ser uma experiência singular. Sendo assim, a escrita é o próprio desconhecido.

A escolha que faço, nesta escrita, é analisar a questão migratória no campo da educação, a partir do enfoque psicanalítico. É este movimento que me permitiu circular entre a fronteira do estranho e do familiar. A psicanálise ocupa-se de alguns mitos para pensar sobre a condição humana, daí a importância de nos remetermos ao mito de Édipo. O destino de Édipo, após as palavras profetizadas pelo oráculo, que diziam que ele mataria o pai e se casaria com a mãe termina sendo o abandono, já que o encarregado por sua morte é incapaz de fazê-la. Na vida adulta, Édipo é alertado pelo oráculo sobre seu trágico destino e resolve fugir, temendo causar desgraça à família que o adotou. Na sua fuga, ele retorna à cidade natal, acabando por matar o homem que era seu pai biológico, e casa-se com a viúva, Jocasta, sua mãe. Na tentativa de fugir de seu destino, ele migra para terras estrangeiras, porém finda se deparando com seu passado. É nesse retorno, no retorno constante do mesmo, que Freud (1919/1996) acredita habitar o estranho.

Para Koltai (2000), a figura do estrangeiro está localizada na fronteira entre o subjetivo singular e o social. Segundo a autora, este é um conceito que remete a um limite entre dois campos, a psicanálise e as ciências humanas. Em psicanálise, o estrangeiro é contemplado a partir da noção de estranho, como similar ao que é familiar. Nesse sentido, estrangeiros somos todos, já que estamos submetidos à instância desconhecida do inconsciente.

Mas como suportar este estatuto de estrangeiridade? Uma das possibilidades para essa questão reside na ideia de projetar para fora de si tudo o que o sujeito não reconhece como sendo seu. O medo, os sentimentos de agressividade, a dúvida, e tantos outros afetos que acabam por encontrar na figura do estrangeiro, um depositário ideal para todos esses tensionamentos.

O sujeito que vive às voltas com o desconhecimento de si mesmo, pode suportar a convivência com o estrangeiro? Parece que não há como nos mantermos neutros diante do estranho. Algo nele sempre irá despertar afetos distintos, que podem variar entre a repulsa e a agressividade, até a questão da identificação e a capacidade de construir vínculos, marcados pelo reconhecimento do outro e de suas necessidades. Skliar (2014, p.198) sinaliza: “pensar o outro não só como presença, mas também como existência”. Este talvez seja um desafio ao refletir sobre o encontro do professor com o aluno migrante, já que o professor, ao entrar em contato com a alteridade, poderá ou não se mover para construir caminhos em solos que parecem incertos.

Embora a migração¹ seja um deslocamento espacial, é preciso considerar que ao migrar, o sujeito desloca-se também em sua subjetividade. Conforme Bordieu (1998, p. 12):

O imigrante é *atopos*, sem lugar, deslocado, inclassificável. Nem cidadão, nem estrangeiro, nem totalmente do lado do Outro, o imigrante situa-se nesse lugar ‘bastardo’ de que Platão também fala; a fronteira, a fronteira entre o ser e o não ser social. Deslocado, no sentido incongruente e de importuno, ele suscita o embaraço [...] Incômodo em todo lugar, e doravante tanto em sua sociedade de origem quanto em sua sociedade receptora, ele obriga a repensar completamente a questão dos fundamentos legítimos da cidadania e da relação entre Estado e a Nação ou a nacionalidade.

Ao considerar a questão subjetiva, inerente ao campo da educação, é possível algumas reflexões em relação às práticas pedagógicas, a fim de que a escola seja um espaço para diferentes culturas e formas do ser. Conforme Rodrigues *et al.*(2014), é importante considerar as marcas que o migrante traz nesse processo de deslocamento, de deixar seu país de origem e ocupar um espaço desconhecido, para isso, é necessário ter sensibilidade para compreender o fenômeno complexo do processo migratório. Compartilho a perspectiva dos autores sobre a questão, e acrescento que uma posição atenta às dificuldades migratórias, parece-me possível à medida que admitimos, conforme propõe Kristeva (1994), que nos tornamos estrangeiros antes mesmo de sair de nosso país, porque já somos estrangeiros por dentro.

Mas afinal, do que se trata ser estrangeiro por dentro? Suspeitamos que a psicanálise nos ofereça algumas pistas, entre elas, a própria descoberta freudiana do inconsciente. Nas palavras de Garcia-Roza (1985, p. 171), “o sujeito sente-se atropelado por um outro sujeito que ele desconhece, mas que se impõe a sua fala produzindo trocas de nomes e esquecimentos, cujo sentido lhe escapa”. Diante da existência de um outro, oculto ao próprio sujeito, há o sentimento de perplexidade. O inconsciente seria nesse sentido, a própria incerteza intelectual que Freud (1919/1996) anunciaria como posição que o sujeito ocupa, diante do estranho, o estrangeiro.

¹Conforme a Organização Internacional para as Migrações, o significado do termo migração, diz respeito a “um processo de atravessamento de uma fronteira internacional ou de um Estado. É um movimento populacional que compreende qualquer deslocação de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas; inclui a migração de refugiados, pessoas deslocadas, pessoas desenraizadas e migrantes econômicos”. (GLOSSÁRIO DE IMIGRAÇÃO, 2009). Diferente da imigração, onde o estrangeiro se desloca para um país, com a intenção de se estabelecer, na migração ocorre um movimento mais fluido, normalmente relacionado à oferta de trabalho. Neste trabalho, optou-se pelo uso do termo migração e migrantes, para se referir ao migrante estrangeiro.

Assim como o migrante é nomeado por Bordieu como *atopos*, a mesma forma é o inconsciente. A instância inconsciente não é uma forma, não tem um lugar específico e nem mesmo há um mapa que nos conduza até ela. O inconsciente é, nas palavras de Garcia-Roza (1985, p. 174), “uma lei de articulação e não a coisa ou o lugar onde essa articulação se dá”.

O desconhecimento do sujeito sobre si pode levar ao sentimento de angústia diante da figura de um estrangeiro. Porém, consideramos que é possível que essa angústia tenha um papel fundamental na educação, já que mobiliza o professor a não permanecer indiferente diante das dificuldades enfrentadas pelos migrantes

Iniciamos a construção deste texto, inspiradas por Sayad (2010) e suas postulações, sobre a importância de considerar as marcas que o sujeito traz consigo, de seu país de origem e as que ele encontra no momento de chegada, no país receptor. Por isso, optamos por abordar alguns elementos do país haitiano como terra natal, a fim de compreender alguns aspectos da cultura haitiana, para em seguida fazer uma leitura da chegada dos migrantes haitianos ao Brasil e à região da Serra Gaúcha, local onde este estudo foi constituído. Este percurso poderá contribuir na contextualização de alguns aspectos referentes às migrações no Brasil, com ênfase no atual movimento migratório haitiano.

Após este percurso, compartilhamos com o leitor algumas contribuições da psicanálise para pensar o encontro com o outro. Ressaltamos a palavra *algumas*, pois há um vasto caminho de possibilidades teóricas a ser percorrido ao abordar a questão do estrangeiro na perspectiva psicanalítica. Optamos por manter, como pano de fundo para a leitura sensível do fenômeno migratório na perspectiva da educação, o conceito do estranho freudiano. Objetivamos com isso, traçar caminhos possíveis para analisar a fala dos professores em relação ao estudante haitiano, no contexto escolar.

No capítulo quatro, convidamos o leitor a uma breve reflexão sobre psicanálise e educação. O entrelaçamento destes dois saberes poderá tecer algumas questões para pensarmos sobre a relação professor e estudante migrante.

Amparado no método psicanalítico de pesquisa, explicitado no capítulo cinco, o leitor poderá se aproximar de algumas das possibilidades de leitura, diante dos significantes que surgiram na fala dos professores e que permitiram a esta pesquisa, no capítulo seis, a construção do ensaio metapsicológico.

Antes de iniciar, são necessárias mais algumas palavras sobre a complexidade da questão migratória.

1.2 MIGRAÇÕES: UMA QUESTÃO QUE SE FAZ QUESTÃO

A busca pela sobrevivência, a partir de movimentos migratórios para locais que ofereçam melhores condições de vida, sempre esteve presente na história da humanidade e continua sendo uma questão no século XXI. Não se trata apenas de uma questão contemporânea, muito embora os deslocamentos geográficos noticiados pela televisão, jornais e internet façam referência a uma crise migratória, provocando sentimentos de medo e ameaça nas sociedades. As migrações são consequência da globalização, da guerra, da fome, dos conflitos religiosos e outras tantas mazelas sociais, em que o homem encontra na possibilidade de viver em outro país, um recurso de preservação da vida.

Postulam-se diferentes hipóteses nos estudos relacionados aos fenômenos migratórios. Dentre elas, encontram-se a questão da falta de trabalho e dificuldades econômicas; a perseguição política e ideológica e étnico-religiosa; a insegurança consequente da violência e das guerras; busca por melhor qualidade de vida, por educação e emprego; além de acesso a bens e serviços, entre outros. Além disso, a questão migratória vem sendo estudada por distintas teorias, tais como a geografia, economia, sociologia, política, história, direito, psicologia, antropologia, entre outras (ARUJ, 2015).

No final do século XX, o Brasil foi incluído no contexto das migrações internacionais, tanto com a saída de brasileiros que buscam novas possibilidades no exterior quanto com a chegada de estrangeiros no país. Os movimentos migratórios têm aumentado consideravelmente seu fluxo, uma vez que o cenário mundial aponta para mudanças na economia, na política, na cultura e em tantas outras áreas neste século XXI (BAENINGER, 2016).

O aumento dos fluxos migratórios pode ser observado a partir de dados referentes à presença migrante no mercado formal. Entre os anos de 2011 e 2012, conforme apontam dados do Observatório das Migrações Internacionais (OB-MIGRA), a força de trabalho migrante havia tido um aumento de 19% no mercado formal. Entre os anos de 2012 e 2013, este aumento foi de 26,8%, chegando a crescer em alguns estados do sul do Brasil, mais de 50% as vagas preenchidas no mercado de trabalho formal por migrantes (BRIGTWELL et al., 2016). Os números podem ser ainda mais expressivos, quando consideradas as vagas de trabalho informal, como no caso de vendedores ambulantes, entre outros. O aumento significativo das vagas de trabalho para migrantes experimenta um declínio devido à crise econômica e política que o Brasil encontra-se nos últimos anos.

Embora o Brasil seja uma das rotas escolhidas para as novas ondas migratórias, a história do país, bem como a formação de sua população, está diretamente relacionada aos movimentos migratórios desde o descobrimento. Os portugueses, apontados historicamente como os primeiros a chegar ao país, aproximadamente em 1500, após se estabelecerem e iniciarem o trabalho nas lavouras, passaram a traficar escravos africanos. Estima-se que entre os anos de 1550 a 1850, cerca de três milhões de escravos africanos tenham sido trazidos ao país para trabalhar nas lavouras e canaviais devido à resistência enfrentada pela população indígena ao trabalho escravo (BAENINGER, 2016).

O país recebeu a primeira grande onda migratória liberta na segunda metade do século XIX. De 1880 a 1903, aproximadamente 1,9 milhão de europeus vinham principalmente da Itália, Portugal, Alemanha e Espanha, direcionados ao trabalho nas fazendas cafeeiras, uma vez que os escravos que eram mão de obra nas lavouras haviam sido libertos. Na segunda onda migratória (1904-1930), entraram no país outros 2,1 milhões de italianos, poloneses, russos e romenos. Com volumes muito mais inferiores que os movimentos anteriores, a terceira onda migratória (1930-1953), recebeu principalmente a população japonesa e, em um segundo momento (1953-1960), espanhóis, gregos e sírio-libaneses, já com um perfil de trabalho industrial, diferente dos primeiros movimentos (BAENINGER, 2016).

Após alguns anos de baixa movimentação migratória, foi na segunda metade dos anos 1980 que a migração internacional voltou a ser uma questão para o governo. Inicialmente, pela saída dos brasileiros para o exterior com números consideráveis de pessoas que passaram a residir principalmente nos Estados Unidos, Paraguai e Japão. Diante do cenário de globalização, em que as distâncias passam a ser encurtadas diante das tecnologias, atualmente o Brasil assiste à entrada de populações vindas da Coreia, Ásia, dos países Latino-Americanos, do Haiti, além de migrantes de países considerados desenvolvidos, como Estados Unidos, França, Coreia, Espanha e Portugal. Na medida em que as barreiras globais diminuem, aumenta a circulação de migrantes em nosso país, salientando a necessidade de atenção dada a complexidade da questão (BAENINGER, 2016).

As características das migrações atuais apresentam aspectos diferentes em relação às migrações que ocorreram no século XIX e início do XX, especialmente provenientes da Europa. Ocorre que nas últimas três décadas, os grupos estrangeiros que ingressam no Brasil fazem parte de contextos periféricos do capitalismo, compostos por latino-americanos, asiáticos, africanos, incluindo refugiados políticos de diferentes

nacionalidades e em diversas circunstâncias. O novo perfil de migrantes do século XXI representa “a síntese de situações histórico-estruturais, ao passo que evidencia as condições da atual sociabilidade capitalista”. (MAMED; LIMA, 2015, p. 35).

A migração haitiana para o Brasil está diretamente relacionada à expansão econômica que acaba, por vezes, utilizando-se da mão de obra proveniente de países periféricos. Tanto o agronegócio quanto a indústria da carne ofertaram postos de trabalho que foram ocupados por migrantes internacionais, como no caso dos haitianos, e migrantes internos, como a população do nordeste brasileiro, que procura oportunidades de trabalho nas regiões do sul do Brasil (MAGALHÃES, 2016).

O aumento das migrações relaciona-se à expansão do capitalismo e do excedente populacional, que corresponde tanto às necessidades geradas na origem como aquelas geradas no destino dos migrantes (BAENINGER, 2016). Composto, assim, um movimento migratório que acompanha as demandas e ofertas de trabalho. A complexidade dos novos fenômenos migratórios e das relações sociais que se estabelecem por meio desses movimentos pode ser compreendida a partir do estranhamento diante do encontro com o outro, percebido no cotidiano social, seja diante dos desafios no mercado de trabalho, seja pela diversidade religiosa e cultural.

Conforme Aruj (2015), uma das principais teorias relacionadas aos fenômenos migratórios, proposta por Immanuel Wallerstein, em meados de 1970, denominada *Teoria do Sistema Mundial*, oferece algumas contribuições para pensarmos a questão das migrações. Os países desenvolvidos necessitam de mão de obra estrangeira e barata para ocupar determinados postos de trabalho. Além disso, as migrações costumam ocorrer devido a desigualdades e ao desequilíbrio econômico mundial, que mantêm alguns países submetidos a países ricos, já que é por meio da mão de obra barata que estes países continuam a enriquecer. A migração seria resultante de uma organização política e econômica de um mercado global em franca expansão, funcionando como um sistema de oferta de mão de obra em nível mundial.

Outra teoria, para pensar a questão migratória, foi proposta no final dos anos 1980, por Douglas Massey, compartilhada por Aruj (2015), denominada de *Teoria das redes*, que demonstra a importância dos relacionamentos no momento de escolha do país de destino. Ela define as redes como um conjunto de relacionamentos interpessoais que vinculam os migrantes com parentes, amigos e compatriotas, tanto nos países de origem quanto nos países de destino. As redes sociais transmitem informações sobre o país de destino, oferecem ajuda ao migrante em relação à moradia e oportunidades de trabalho,

além de exercer papel fundamental de apoio emocional e afetivo em momentos de dificuldade.

Quando se estuda os processos migratórios, é necessário considerar que, embora haja algumas teorias que buscam contemplar a questão, trata-se de um fenômeno multifacetado, de complexa conceituação, uma vez que há uma extrema diversidade quanto a formas, motivações, atores envolvidos, contextos socioeconômicos e culturais variados. Sendo assim, observa-se a necessidade de analisar cada processo migratório em separado, de maneira a considerar seu próprio contexto histórico e social e a combinação de uma série de fatores, internos e externos que conduzem a decisão migratória. Embora seja cuidadosa uma análise distinta dos processos migratórios, é importante considerar que há características em comum entre eles, conforme citado anteriormente: falta de alternativas de trabalho; incertezas financeiras; insegurança e violência; necessidade de satisfação pessoal; frustração com a vida; cultura geracional de escolha pela migração; acesso à informação a partir das redes sociais sobre os países do exterior, entre outros (ARUJ, 2015).

Conforme Sayad (1998), falar sobre migrações é deter-se sobre um fato social total, que implica diferentes dimensões de análise, desde as causas da saída do migrante de seu país de origem, até o efeito de sua chegada no país receptor. É somente a partir de sua chegada, que ele “nasce”, nas palavras de Sayad, para a sociedade que o recebe. Para o autor, trata-se de outra versão do etnocentrismo, em que só há o interesse e o desejo de compreender pela necessidade. Nesse sentido, à medida que os migrantes chegam ao país e necessitam de atenção básica, como saúde, educação e moradia, surge o interesse pelo estudo do fenômeno, nos mais diferentes campos teóricos, inclusive na educação.

A complexidade da questão reflete a importância de compreender alguns aspectos históricos, sinalizando para a possibilidade de olhar para o outro estrangeiro, representante maior da alteridade, considerando a bagagem cultural que ele traz consigo, ao adentrar as fronteiras do país, e depois ao passar pelos muros da escola.

O impacto das migrações, neste século XXI, aponta desafios a serem superados nas mais diversas áreas, já que a presença de migrantes transforma espaços, o mercado de trabalho e as relações sociais nas localidades que eles escolhem como morada. Tão ou mais importante, é o estudo do impacto subjetivo da migração em sujeitos que decidem (quando podem decidir) por sair de sua sociedade de origem. Se, para um sujeito adulto, as dificuldades enfrentadas em relação à inserção social são significativas, como fica uma criança em idade escolar, conforme apontam Rodrigues et al. (2014), submetida à decisão

dos pais em migrar sem, por vezes, ter a dimensão das dificuldades envolvidas nesse processo? As crianças vivenciam uma dupla adaptação, já que o ambiente escolar pode ser espaço de resistência e conflitos, de estranhamentos, mas também de encontros potencializadores.

2 HAITI TERRA NATAL

Durante os séculos XVII e XVIII, o Haiti foi uma das mais prósperas colônias das Américas, muito diferente da realidade atual, em que ocupa o lugar de país mais pobre. Mediante a luta pela liberdade, conseguiu no dia 1º de janeiro de 1804, declarar a Independência Negra do Haiti, porém não demorou muito para sentir as marcas da colonização europeia, as tropas lideradas por Napoleão invadiram o país, tomando as lideranças políticas nacionais, destruindo plantações e demais meios de produção e sustento do país. A conquista da independência não garantiu ao Haiti que pudesse viver em liberdade, já que a presença militar francesa, norte-americana e atualmente a brasileira são marcas constantes na nação haitiana (MAGALHÃES; BAENINGER, 2014).

A ilha de São Domingos, como era conhecida antes de receber o nome indígena de Haiti, foi descoberta por Colombo, em suas primeiras viagens à América e denominada por ele de *Hispaniola*. Semelhante ao que ocorreu no Brasil, os nativos foram exterminados em grande parte pela colonização europeia, na época em que a ilha fora dominada por franceses e espanhóis (JAMES, 2000).

De colônia mais produtiva das Américas no início do século XIX e a primeira a conquistar a independência em 1804, o Haiti é hoje um dos países mais pobres do mundo. A produção de açúcar, na época responsável pela sua alta produtividade, era cultivada por escravos africanos em sua maioria, dominados por homens brancos, donos das terras e seus auxiliares, feitores, técnicos, vigilantes e outros. Entre negros escravizados e brancos escravistas, havia no Haiti uma terceira parcela da população, referente aos mulatos, que eram livres, mas estavam submetidos às agressões e extorsões dos homens brancos (JAMES, 2000).

Sobre muitos aspectos, o regime escravista do Haiti assemelhava-se ao brasileiro, uma vez que além das horas exaustivas de trabalho nas lavouras e no canavial, sem remuneração, era comum os castigos físicos que o negro recebia dos feitores, por qualquer ato considerado indisciplinado. Em 1791, os escravos iniciaram uma rebelião, abandonando as plantações, destruindo engenhos e fazendas e assassinando diversos proprietários de terras. Livres do trabalho compulsório nas plantações de cana e nos engenhos de açúcar, os ex-escravos passaram a dedicar-se à agricultura de subsistência, tradição esta herdada da África. Com isso, o Haiti sai do mercado internacional do açúcar, diminuindo suas progressões econômicas, tornando-se um país independente, porém pobre (JAMES, 2000).

A resistência haitiana às tropas de Napoleão Bonaparte, que buscavam restabelecer a escravidão no país, fez com que ele se tornasse a primeira República Negra Independente do mundo. O eterno combate entre dominação e independência, poder e liberdade que marcam a história do Haiti, tiveram como consequência uma série de instabilidades que marcaram a história do país. É uma terra repleta de contradições, que simbolizam a luta entre a liberdade e seu maior inimigo, a tirania (CORREIO DA UNESCO, 2010).

Outros fatores contribuíram para o cenário de vulnerabilidade em que o Haiti encontra-se atualmente. Baptiste e Vieira (2016) destacam a alta indenização paga à França para que ela reconhecesse a independência do país, após ter muitos de seus colonos mortos ou expulsos das terras haitianas depois das batalhas comandadas pelos escravos; o embate entre mulatos e negros no período da constituição nacional; a dificuldade em legitimar uma classe que defendesse os interesses nacionais; a herança escravocrata, uma vez que libertos os escravos não tiveram oportunidades de trabalho assalariado e a cultura monocultora que impediu a diversidade da economia, impedindo a sustentabilidade do mercado interno.

Desde a sua independência em 1804, o Haiti é marcado por instabilidades políticas, ditaduras, pobreza e ocupações estrangeiras que justificam suas ações por meio de políticas de zelo e ajuda humanitária. Tais fatores contribuíram para o fato de que ao longo da história do país, não houve consolidação de instituições políticas democráticas, nem de estruturas produtivas que contemplassem a população com emprego e renda (BAPTISTE; VIEIRA, 2016). A diáspora haitiana, nome dado ao processo de saída dos haitianos de sua terra natal, tem relação com estes processos históricos, acentuada em alguns momentos devido às tragédias ambientais ((MAMED; LIMA, 2015).

Os processos de extorsão, violência, caos político e distanciamento entre o Estado e a população local, tem tido, por consequência direta, a fuga da população haitiana, que busca refúgio em diversos locais do mundo. O número de haitianos que vivem fora do país é estimado entre dois e três milhões (TÉLÉMAQUE, 2012), sendo que deste número fazem parte profissionais de diversas áreas: escritores, artistas e intelectuais, e também trabalhadores precarizados, que acabam por causar um esvaziamento de capital humano e profissional no Haiti (MAMED; LIMA, 2015).

Instituições internacionais conduzem o Haiti desde 2004, lideradas pela Organização das Nações Unidas (ONU). Em 2010, após o terremoto, houve o fortalecimento da atuação das forças internacionais, por meio da atuação da Missão das

Nações Unidas para a Estabilização no Haiti (Minustah), que corresponde à oitava missão da ONU no país.

A história do Haiti é marcada por um movimento ousado de independência contra as tropas francesas, espanholas e inglesas, que teve por consequência o isolamento do Haiti da economia internacional. Em uma época em que países como Brasil, Estados Unidos e Cuba seguiam regimes de trabalho escravocrata, a rebeldia da ilha caribenha acabou por lhe condenar ao atraso e à pobreza nos anos subsequentes, tendo sua situação agravada pelo terremoto de 2010.

Em 2010, a população haitiana chegou a aproximadamente 10 milhões de pessoas, das quais 50% residiam nas cidades e 50% no campo. Os trabalhadores das cidades, após o terremoto de 2010, trabalham na produção de produtos têxteis, exportados dos Estados Unidos, já que atualmente os baixos custos com a mão de obra no Haiti são considerados mais atrativos que na China; além disso, a força de trabalho haitiana é referência na qualificação e na tradição em tecelagem. Trata-se de uma mão de obra barata e bem preparada, o que atrai empresas internacionais (MAMED; LIMA, 2015).

Os haitianos que conseguem uma colocação no mercado de trabalho de seu país são submetidos a jornadas longas de trabalho, com condições laborais deploráveis. Os gastos com a mão de obra no Haiti são duas vezes menores que na China. Ademais, as empresas não pagam férias, décimo terceiro e aposentadoria, e contam com uma reserva estimada em 80% de desempregados, prontos para assumir os cargos de trabalhadores que se mostrarem contrários às condições oferecidas. As altas taxas de desemprego e as condições de subemprego acabam por impulsionar as pessoas a deixarem o país, em busca de novas oportunidades de trabalho (MAMED; LIMA, 2015).

O assombro do fantasma da escravização parece rondar países como o Haiti e o Brasil, já que ambos têm em sua história a exploração do corpo negro nos processos de trabalho. Exploração esta que continua presente nos dias de hoje, seja por meio dos baixos salários pagos à população haitiana, tanto no país de origem quanto nos países escolhidos, seja nas desigualdades vivenciadas pela população negra no Brasil. Há na história desses dois países, o que Caligaris (1992) nomeia como “fantasma do corpo escravo” (p.33), que é quando a escravização permanece como horizonte das relações sociais e discursivas.

Quando atingido pelo terremoto em 12 de janeiro de 2010, o Haiti ainda tentava se recuperar da destruição causada por recentes ciclones. O terremoto deixou um rastro de devastação: vidas soterradas nos escombros, inúmeras casas destruídas, em

consequência, um número ainda maior de desabrigados, museus e bibliotecas, que continham grandes acervos culturais foram danificados, além de escolas e universidades recém inauguradas que viraram escombros após o evento. Além das estruturas físicas perdidas, há um patrimônio intelectual e cultural, de dimensões ainda maiores, que se perdeu junto às vidas soterradas na tragédia de 2010 (CORREIO DA UNESCO, 2010).

2.1 *SOBRE-VIVÊNCIAS, DO HAITI AO BRASIL*

Se antes países como Estados Unidos, França e Canadá eram as rotas preferidas de haitianos, hoje, devido às restrições para entrada e visto de permanência nestes locais, o Brasil passa a ser escolhido como destino, principalmente, após a presença brasileira no Haiti por meio das Nações Unidas (FERNANDES; FARIA, 2016).

Além disso, o Brasil desenvolve papel fundamental nas discussões sobre direitos humanos de imigrantes e refugiados, facilitando, dessa forma, a garantia pelo visto humanitário e a carteira de trabalho para a população haitiana que escolheu o país como nova morada. O aumento do número de migrações, nos últimos anos para o Brasil, aponta, dentre tantas dificuldades, a ausência de políticas de acolhimento que deem conta de facilitar a inserção nacional dos novos migrantes (FERNANDES; FARIA, 2016).

Após o terremoto de 2010, o Haiti assistiu à emigração em massa de sua população, que saiu em busca de condições mais favoráveis de vida. O Brasil, presente no país haitiano devido à missão internacional de estabilização, passou a ser visto com interesse por aqueles que procuravam novas possibilidades para o sustento e preservação de suas famílias. Vindos por indicação de amigos e por recrutamento de empresas da construção civil e frigoríficos, a região sul do Brasil recebeu nos últimos anos expressivo número de imigrantes haitianos que, uma vez estabelecidos, por vezes, trazem cônjuges e filhos para residir com eles no novo país (BAENINGER, 2016).

Após setembro de 2001, após os ataques sofridos pelos Estados Unidos, houve uma série de restrições às migrações de uma maneira geral, além de terem sido aumentadas as punições nos casos de migrações ilegais nos países considerados desenvolvidos. Dessa forma, o Brasil passa a ser incorporado na rota dos processos migratórios (FERNANDES; FARIA, 2016). Ademais, a presença das tropas brasileiras no Haiti, conforme já mencionado, despertou o imaginário social em relação ao nosso país, contribuindo, dessa forma, com o aumento do fluxo migratório haitiano para cá.

A realidade econômica atual do Haiti é alarmante. Mais de 60% da população vive abaixo da linha da pobreza e quase metade do país vive em estado de desnutrição, sendo que a maior causa das mortes ocorre pelo não acesso a redes sanitárias. Como é possível imaginar, esses números influenciam diretamente na questão educacional, já que um terço da população do país é analfabeta. Em 2010, como alternativa à tragédia, aumentou o número de famílias que busca, nos movimentos migratórios, a possibilidade de iniciar uma nova vida com maiores recursos. O Brasil, que se encontrava em momento de relevância e reconhecimento econômico internacional, passou a ser visto como destino para as emigrações haitianas (MAGALHÃES; BAENINGER, 2014).

Pesquisas sobre os motivos que fizeram alguns haitianos escolherem o Brasil, mencionam entre as causas, a informação de que no Brasil haveria a oferta de documentos e de liberdade. Porém, nem todos os migrantes haitianos que chegaram ao Brasil, o fazem por escolha. Alguns, durante o percurso em direção a países como Estados Unidos, acabam por fixar-se no Brasil, por dificuldades no caminho ou por desinformação a respeito da documentação necessária para entrar nas fronteiras norte-americanas. Dessa forma, acabam por fixar-se no Brasil, mesmo este não sendo o país escolhido inicialmente (FERNANDES; FARIA, 2016).

Munidos de grandes expectativas, ao chegar a nosso país, os migrantes haitianos deparam-se com uma realidade difícil e pouco acolhedora, provavelmente muito diferente daquela que imaginavam. As dificuldades iniciam na entrada dos migrantes, que acessam o país por meio de vistos humanitários, solicitação de refúgio e circuito indocumentado, uma vez aqui estabelecidos, acabam exercendo atividades laborais por vezes precárias (VILLEN, 2016). Além da ausência de políticas públicas que deem conta da questão do migrante, até outras situações de discriminação social e racial (MAGALHÃES; BAENINGER, 2014).

Os migrantes haitianos chegam ao Brasil de duas formas: documentada ou indocumentada. Os que chegam de forma documentada acessam o país por meio de viagens mais curtas, que duram em torno de uma semana, pelo aeroporto Internacional de Guarulhos. Já os demais (que são maioria) cruzam as fronteiras entre Brasil e Peru, nos Estados do Amazonas e Acre (MAGALHÃES; BAENINGER, 2014).

Conforme Magalhães e Baeninger (2014), os principais pontos de entrada de haitianos no Brasil são as divisas do Peru com os Estados do Acre e Amazonas. A chegada dos migrantes é marcada pela solicitação de refúgio, devido às alegações de má condição de vida no Haiti. Após isso, os pedidos de refúgio são enviados para a análise no Comitê

Nacional de Refugiados – CONARE; enquanto aguardam a decisão do órgão competente, os migrantes recebem uma documentação provisória (CPF e carteira de trabalho), para que possam seguir o percurso em outros estados do país, em busca de empregos.

O perfil do migrante haitiano no Brasil pode ser acessado a partir de órgãos que coletam informações sobre a entrada de estrangeiros no Brasil, como a Polícia Federal, o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério do Trabalho. Porém, é importante considerar que tais fontes oferecem informações acerca das migrações regulares, não sobre estrangeiros em situação irregular. Embora com lacunas, é possível, por meio dos dados apresentados, identificar algumas características das migrações haitianas. Segundo dados do Sistema Nacional e Registro de Estrangeiros da Polícia Federal (2015), a idade dos estrangeiros haitianos residentes no Brasil varia entre zero a 84 anos e a idade média deles é de 31,7% anos. O número de mulheres representa aproximadamente 29%, entretanto, nos últimos dois anos, nota-se um aumento do número delas, indicando um processo de aproximação familiar (FERNANDES; FARIA, 2016).

Ainda segundo dados da Polícia Federal, 50,3% entram pela região sudeste e 40,6% pela região norte. As cidades de entrada dos fluxos dependem de forma direta das políticas brasileiras migratórias vigentes. Nos anos de 2011 e 2012, no Acre e no Amazonas as entradas foram mais significativas, diferente dos anos seguintes em que São Paulo tornou-se a principal porta de entrada. Quanto à distribuição dos migrantes haitianos no país, verifica-se a presença deles nas cinco regiões, sendo que a região nordeste é a que exerce menor atração sobre estes estrangeiros. A região sul é a que apresenta maior número de residentes, com números equivalentes a 41,6% do total de haitianos (FERNANDES; FARIA, 2016).

No que se refere ao estudo complexo das questões migratórias, parece-nos fundamental que se mantenha em mente a trajetória dura que o migrante enfrenta para chegar até o país receptor. No caso dos haitianos, a viagem envolve um complexo serviço de rede, custos de viagem, alimentação e alojamento; além de longas viagens aéreas e terrestres, em ônibus, carros ou veículos fretados. Há relatos de caminhos percorridos a pé, além de travessias a nado durante a noite. A maioria dos haitianos, que chega ao país pelo Acre, o faz pela via indocumentada, por meio de informantes e coitotes, permanecendo, caso não tenha condições de seguir viagem, em alojamentos estruturados pelo Estado brasileiro em parceria com governos federal e estadual. A estrutura precária desses espaços superlotados, com colchões rasgados, restos de comida, banheiros

entupidos e sem água aumentam a possibilidade de doenças físicas e psíquicas, agravando ainda mais a situação de vulnerabilidade social do migrante (MAMED; LIMA, 2016).

A via indocumentada de entrada ao país exige altos esforços físicos e psicológicos dos migrantes. O deslocamento entre países ocorre por meio de grandes sacrifícios, já que são submetidos a violências e estupros, principalmente no caso de mulheres. Além disso, quem se propõe a migrar necessita que sejam feitas reservas financeiras, tanto para que o trajeto seja realizado quanto para os primeiros dias de estada no novo país. Nos primeiros meses, é comum que sejam acolhidos por entidades religiosas ou por ONGs que os assessoram a conseguir moradia, regulamentação de documentação, assistência social e jurídica e também psicológica. Outros contam com redes de apoio de parentes e/ou amigos que tenham vindo anteriormente ao país, e estimulam a migração dos demais (VALLEN, 2016). A questão da documentação é uma espécie de espectro, que acompanha o migrante, fazendo-o lembrar constantemente de sua condição provisória (SAYAD, 1998).

No que se refere às atividades laborais, conforme já dito, há uma tendência à precarização nas vagas de trabalho oferecidas a esta população. A eles são destinados o trabalho na indústria têxtil, na construção civil, no abate de carnes, no serviço doméstico, no trabalho informal, entre outros. Além dos desafios postos a quem precisa emergencialmente se estabelecer no mercado de trabalho, observamos uma série de preconceitos, fruto de uma sociedade com herança escravista, que associa a figura do migrante ao referencial racista de trabalho do século passado, em que ao negro escravizado eram destinados os piores e mais pesados trabalhos. A vulnerabilidade a que ficam expostos os migrantes sem documentação, cria uma condição para o favorecimento de práticas abusivas por empregadores, que consideram fazer uma espécie de favor a estes trabalhadores, uma vez que ao empregar migrantes ilegais, correm o risco de serem denunciados (VALLEN, 2016).

A relação que o migrante estabelece com o trabalho está associada a uma circunstância de dependência absoluta, já que a venda da força de trabalho é que lhe permite garantir condições mínimas para a sobrevivência, moradia, comida e transporte, após, se houver reservas, permite que sejam enviadas remessas de dinheiro para o sustento dos familiares que vivem no país de origem e que dependem destes valores para sobrevivência. Apesar da imagem construída por alguns haitianos sobre o Brasil, na medida em que se deparam com as dificuldades no mercado de trabalho, percebem que o

Brasil continua sendo um país de periferia, onde a mão de obra tem pouca valia e o trabalho é pesado (VALLEN, 2016).

Referente às políticas públicas oferecidas aos migrantes haitianos no Brasil, Araújo (2016) compartilha alguns resultados de sua pesquisa acerca do tema. Entre eles, sinaliza para o fato de que a legislação brasileira referente às migrações estaria mais centrada nos aspectos de regularização da legalidade das populações estrangeiras residentes no Brasil, do que em ações diretas do Estado, no sentido de gerar a inserção efetiva dessas populações em nossa sociedade. Outro dado referente à condição de vida do migrante no país, diz respeito à condição que o estrangeiro ocupa como sendo alguém em trânsito, porém essa condição não considera o fato de que o migrante não busca apenas uma regularização transitória, e sim busca se inserir na sociedade que escolheu para morar, com uma condição legal que lhe permita construir uma nova vida no país escolhido. Observa-se que essa pesquisa refere-se ao ano de 2016, ou seja, um ano antes da nova lei que entrou em vigor, em novembro de 2017.

A nova lei de migração Nº 13.445, de 24 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), que passou a vigorar em novembro do mesmo ano, é substituta ao Estatuto do Estrangeiro, sinalizando um avanço no que se refere a políticas de direitos humanos. Nesse sentido, entre outros avanços, o visto humanitário utilizado por migrantes haitianos desde 2010, na nova lei, passa a ser consolidado. Garante-se, com isso, que migrantes com risco de morte e que estejam sofrendo ameaças, não sejam deportados ou repatriados.

Além disso, a lei atual apresenta uma visão contemporânea e compatível com o intenso fluxo migratório pelo qual o Brasil tem passado; reflexo de um mundo cada vez mais globalizado. O grande avanço na legislação refere-se à criação do visto humanitário, que visa a atender demandas específicas, como no caso dos apátridas (pessoa que não seja considerada nacional por nenhum Estado), que chegam ao Brasil buscando abrigo em situações de desastres ambientais, conflitos armados e violação dos direitos humanos.

Durante a tramitação do processo de reconhecimento dos novos migrantes, que será iniciado por solicitação do interessado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública ou à Polícia Federal, o migrante terá direito a todas as garantias e mecanismos protetivos e de facilitação de inclusão social, como documento de identidade, acesso à educação e aos serviços de saúde.

A nova lei entende as migrações como um fenômeno da humanidade, não somente como fator econômico ou de deslocamento forçado. As reformulações são consideradas

grandes avanços para as populações venezuelanas e haitianas, nacionalidades que têm buscado abrigo no Brasil com frequência nos últimos anos.

Embora a nova lei traga avanços significativos para estas populações, ainda assim o Estado brasileiro parece manter-se ausente no que se refere ao controle, já que não se preocupa em verificar o destino que o indivíduo terá dentro de nosso território. A preocupação governamental torna-se reduzida à questão documental. Se, à primeira vista, essa liberdade pode parecer positiva, um olhar mais apurado permite constatar que a ausência de interferência do Estado brasileiro em relação à circulação de estrangeiros no território nacional pode ser considerada omissão. Nesse contexto, observamos que, após o contato com os órgãos responsáveis pela regularização da estada do estrangeiro em nosso país, os migrantes não recebem garantias de abrigo, habitação, alimentação ou qualquer ajuda relacionada à busca por um trabalho remunerado (VALLEN, 2016).

A ausência de ações do Estado brasileiro no processo de acolhimento e inserção do estrangeiro faz com que entidades civis, normalmente grupos religiosos, acolham as pessoas dentro do país. Tal fato cria uma espécie de dependência dessas entidades que promovem redes de sociabilidade, uma vez que o Estado brasileiro ainda não conta com uma política migratória, atuando apenas em situações específicas, não se detendo aos aspectos sociais e econômicos envolvidos nas dinâmicas migratórias (ARAÚJO, 2016).

Silva (2016) refere à questão do voto do migrante como sendo um elemento importante para a inserção e a possibilidade de obter conquistas na defesa dos interesses dos migrantes, residentes no país. A exclusão da possibilidade do voto gera, conforme o autor, um quadro de subalternidade em que o migrante tem sua cidadania inferiorizada.

A importância da ampliação do debate sobre a questão migratória evidencia-se, quando algumas pesquisas demonstram que, para alguns brasileiros, a vinda de estrangeiros ao país desperta uma ideia de disputa por acesso a direitos como saúde e trabalho. Em regiões de fronteira, observa-se um agravamento de ações xenofóbicas, já que por tratar-se de espaços marginalizados em termos de acesso a direitos fornecidos pelo Estado, a escassez pode agravar os desafios para uma convivência harmoniosa (SILVA, 2016).

O mesmo autor acredita que se houvesse uma atenção maior às necessidades do cidadão brasileiro, no sentido de melhorar condições de saúde e trabalho para a população, poderia haver uma diminuição de atitudes preconceituosas direcionadas aos migrantes, já que hoje ele é visto como um explorador dos recursos já escassos. Por se tratar de uma medida em longo prazo, a melhora nos serviços oferecidos à população em

geral não resolve em curto prazo as ações violentas direcionadas à população migrante, sendo necessário ações para a convivência nas regiões em que se observa um maior potencial de risco.

Silva (2016) salienta o fato de que as autoridades que lidam com os migrantes são basicamente as de segurança, o que favorece a ideia de que o estrangeiro é perigoso. Caso haja um interesse de que ocorra a integração entre as pessoas, esse padrão deve ser repensado. Os migrantes que chegam, sobretudo a partir de via terrestre, nas mais diversas fronteiras brasileiras, costumam chegar em situação de alta vulnerabilidade, necessitando de atenções básicas que as localidades dificilmente conseguem oferecer. Para que as ações contra os migrantes possam ser combatidas, é necessário criar espaços protetivos, diminuindo, assim, as chances de que o estrangeiro tenha seus direitos humanos desrespeitados.

Ainda sobre a integração social do estrangeiro, para que de fato ocorra, Silva (2016) aponta para a importância referente ao olhar atento sobre a formação de guetos, espaços que separam o migrante e os nacionais, o que dificulta a convivência, gerando mais preconceito e discriminação. Além disso, o autor acredita que a gestão migratória no Brasil, que hoje se preocupa com as questões de entrada e permanência do estrangeiro no país, poderia concentrar suas ações não apenas no migrante, mas também na população nacional, oferecendo instrução para combater preconceitos que são prejudiciais, para que ocorra de fato a inclusão do migrante em nossa sociedade.

Fernandes e Castro (2016), contribuindo no que diz respeito à importância da integração social do migrante, apontam-na como um fator fundamental para garantir uma melhor qualidade de vida e um ambiente saudável para que possam se desenvolver interpessoalmente. Entre os desafios encontrados para que haja qualidade de vida do migrante em nosso país, os autores apontam: problemas de moradia, especialmente relacionados ao aluguel de imóveis; problemas relacionados ao acesso de serviços básicos; a baixa interação com os brasileiros, também por consequência da dificuldade com a língua portuguesa; a questão da discriminação racial; e, as diferenças culturais.

Seguindo com a questão social, a dificuldade com a língua tem sido um entrave central que prejudica a integração do migrante. Desde o acesso aos serviços básicos, até a interação com a comunidade local sofrem fortes influências pela barreira linguística, sendo que tais entraves têm, por efeito, o medo em relação ao desconhecido. Os estranhamentos são manifestados por meio de discriminações sutis, seja por olhares, seja por comentários acerca da vestimenta e dos costumes (FERNANDES; CASTRO, 2016).

A pesquisa dos autores sinaliza para uma percepção por parte dos migrantes em relação ao preconceito, mas que eles entendem que tal preconceito existe também na relação do brasileiro com o afrodescendente. Os migrantes tendem a compreender o racismo como um mal mundial, já que familiares residentes em outros países relatam passar por situações preconceituosas semelhantes.

Os mesmos autores apontam para os obstáculos que o migrante enfrenta ao sair de uma condição de trabalhador para se tornar cidadão. Nesse sentido, é mais fácil que haja uma adaptação por parte das empresas, que dependem da força de trabalho do estrangeiro, do que da comunidade, no intuito de facilitar o acesso dos migrantes aos serviços públicos, uma vez que se trata de grupos peculiares que enfrentam dificuldades com a barreira linguística, além de preconceitos que envolvem em muitos casos, a discriminação racial.

Para Gonçalves (2011), a construção de políticas sociais está diretamente relacionada ao processo de cidadania no Brasil. Para que sejam consolidados os direitos, há um longo processo a ser percorrido que envolve diferentes atores sociais, individuais e coletivos. Não há garantias de que a democracia garanta a justiça social, mas, ao mesmo tempo, ela necessita de mecanismos para que seja efetivada, ocorrendo reformas, quando necessário. Nessa acepção, as políticas públicas voltadas a sujeitos em situações de vulnerabilidade, como o caso da maioria dos migrantes haitianos, contribuem no sentido de facilitar a inclusão social dos grupos estrangeiros, diminuindo os fatores responsáveis pela exclusão, como a escolaridade, a renda, a saúde (mental inclusive), o trabalho e a habitação.

Nessa direção, Herédia, Gonçalves e Pandolfi (2011) sinalizam para a desigualdade enfrentada por grupos populacionais vulneráveis, como o caso dos migrantes, relacionadas ao atendimento de necessidades básicas que garantam uma mínima condição de inclusão, para que não permaneçam marginalizados. A migração consiste em uma estratégia de “rompimento da situação de vulnerabilidade do local de origem” (p.119), mas sem garantias de que, ao chegar ao país de destino, ocorram mudanças significativas nessa condição.

A mudança da lei referente aos migrantes no Brasil sugere avanços no que diz respeito à questão migratória. Além das contribuições relativas à nova lei de migrações, concordamos com as possibilidades sinalizadas por Fernandes e Castro (2016) para solucionar alguns dos problemas relacionados à questão social do migrante. Destacamos a capacitação de técnicos dos serviços públicos, nas áreas de saúde e de atendimento

social, para acolhimento e encaminhamento do migrante; desenvolvimento de políticas integrativas com a sociedade brasileira, reconhecendo a especificidade de cada cultura que migra, adotando tais políticas já no ato de acolhimento dos estrangeiros; simplificação da questão dos entraves relacionados a diplomas e certificados, facilitando assim a entrada do migrante no ensino regular; e, a criação de um cadastro de entidades e associações de migrantes, para divulgar de forma segura informações de interesse a esta população, sendo que tal divulgação deve ser feita no idioma nativo.

2.2 HAITIANOS NA SERRA GAÚCHA

As primeiras migrações internacionais que ocorreram no Rio Grande do Sul, nos séculos XIX e XX, correspondiam a populações de origem alemã, italiana, espanhola e polonesa, visando, além de povoar o sul do Brasil, produzir alimentos em pequenas propriedades de terra e conduzir o ideal de branqueamento proposto pelo governo brasileiro da época, no período pós abolição da escravidão (UEBEL, 2015).

Entretanto, desde o começo do século XXI, observa-se um novo panorama das migrações internacionais para a região sul, tendo ocorrido entre os anos de 2010 a 2014, uma explosão no número de migrantes vindos do Uruguai, Argentina, Portugal, Alemanha, Estados Unidos, Senegal, Haiti entre outros. O Haiti é o décimo país no *ranking* dos grupos migratórios que escolheram o Rio Grande de Sul, entre os anos de 2007 a 2014, como nova morada. Os imigrantes de cor branca equivalem a 74% da população vinda do estrangeiro, enquanto a população negra do Haiti chega a apenas 2%. Tais números são indicativos importantes para pensarmos o porquê de as migrações negras terem um impacto maior no discurso da sociedade, representado pelas mídias, uma vez que são a minoria (UEBEL, 2015).

Além disso, para Uebel (2015), a migração haitiana para o Rio Grande do Sul ocorre exclusivamente pela busca de atividades laborais em setores que a população gaúcha não mais deseja. Movimento este, explicado pelo autor, como uma tendência natural de estados que passam a ser atrativos aos migrantes. Observa-se que, embora esses migrantes não sejam concorrentes diretos da população local em relação ao mercado de trabalho, são acusados pelo senso comum, de que roubam as vagas de trabalho, saúde, entre outros.

Herédia (2011), em um estudo sobre migrações internas, relacionadas à procedência de municípios vizinhos e de migração interestadual, compreende que a

história dos fluxos migratórios destinados à Região de Colonização Italiana (RCI) no sul do Brasil, demonstra que os diferentes momentos desses fluxos são influenciados diretamente pelos diversos ciclos econômicos vivenciados por esta região. A cidade que recebe migrantes desde a sua formação busca no trabalho do migrante, por um lado, a qualificação necessária para determinados postos de trabalho; por outro, ocupar vagas precarizadas pela mão de obra não qualificada. Embora se trate de um estudo feito na perspectiva de migrações internas, acreditamos que o mesmo se aplique à questão das migrações internacionais, como no caso dos haitianos, que sofrem influência direta do momento econômico atual.

Se a questão do trabalho é determinante para estes fluxos migratórios, as redes sociais também aparecem como uma questão de escolha para o novo local de moradia, constituindo fundamental importância na decisão de migrar. Os migrantes permanecem em determinados bairros da cidade, apoiados por suas redes de contato, muitas vezes em situações precárias de moradia, como no caso de ocupações ou casas superlotadas (MOCELIN, 2011). Além da segurança em manter-se próximo ao conhecido, a proximidade com o grupo cultural de origem pode ser uma forma de conservar certa familiaridade diante da dimensão estranha que é ocupar um lugar de estrangeiridade.

Além dos aspectos econômicos, vale destacar que as migrações de origem italiana constituem nos municípios da Serra Gaúcha importância fundamental. Os grupos que residem na serra identificam-se culturalmente com os italianos, sendo motivo de orgulho, muitas vezes, nomear-se como um descendente destes. Pertencer a esse grupo caracteriza os sujeitos como dotados de valores religiosos e dedicados ao trabalho (MADEIRA; FILHO, 2015). Não à toa, que o *slogan* utilizado pela prefeitura em 2015, por um dos municípios da serra, é “Caxias da fé e do trabalho.”

Ao estudar os fluxos migratórios haitianos para a Serra Gaúcha, é importante considerar o impacto desses movimentos em uma região de colonização italiana, ou seja, qual o impacto de ser migrante em terra de migrantes? Conforme Kanaan (2011, p. 95), “os imigrantes italianos que colonizaram a região no final do século XIX foram inicialmente estigmatizados pelos grupos nacionais, como agricultores pobres e atrasados”. Pode-se pensar que os preconceitos vivenciados por italianos no passado, eventualmente, influenciam na percepção de seus descendentes, diante do outro, das novas movimentações migratórias.

A Serra Gaúcha é o principal local de concentração de migrantes haitianos, representando cerca de 59,4% do total de migrantes em uma região de predominância de

migrações italianas. Após a chega dos migrantes haitianos nos estados do Acre e São Paulo, a região da Serra Gaúcha ocupa o lugar de primeira região com concentração de haitianos no Brasil. Com isso, surge a necessidade de ações promovidas pela sociedade, a saber: ofertas de cursos de língua portuguesa, páginas na internet com ofertas de emprego e com notícias sobre esta população migrante, além da articulação de grupos como o Centro de Atendimento ao Migrante (CAM), vinculado à Igreja Católica, que se solidariza com a questão de migrantes e refugiados na região. Além das vagas de trabalho, a Serra Gaúcha tornou-se atrativa, na facilitação da confecção de documentos e registros na Polícia Federal, cujo atendimento é mais rápido que na capital Porto Alegre (UEBEL, 2015).

Estudos promovidos pelo CAM apontam para o fato de que parte dos migrantes que chega a Caxias do Sul permanece excluída do mercado de trabalho, por não acompanhar as exigências feitas em relação aos requisitos de mão de obra especializada. As dificuldades apresentadas por essa população envolvem: baixa escolaridade; analfabetismo; condições precárias de habitação; violências domésticas; necessidades de cuidados especiais físicos e mentais, entre outros. São contrariedades como essas que podem contribuir para as questões de exclusão social, vivenciadas por migrantes (HERÉDIA; GONÇALVES; PANDOLFI, 2011)

Caxias do Sul e Bento Gonçalves são os dois maiores polos de concentração de migrantes haitianos no Estado do Rio Grande de Sul. Tornou-se a primeira concentração regional de haitianos vindos ao Brasil, após o Estado do Acre e de São Paulo. Verificamos a articulação desses migrantes, a partir da divulgação de empregos locais nas mídias sociais, cursos de língua portuguesa ofertados a esta população, além de apoio vindo de associações de atenção ao migrante. Além da oferta de empregos na região, para atuação profissional em indústrias locais do ramo moveleiro, têxtil e automotivo, a escolha pela região está relacionada à facilidade na confecção de documentos e registros no posto da Polícia Federal na cidade de Caxias do Sul, além da estrutura ofertada ao migrante, por meio da pastoral dos imigrantes, reconhecida nacionalmente (UEBEL, 2015).

Inicialmente, chegam os homens, após se estabelecerem, procuram trazer mulheres e crianças. Embora a participação masculina nos fluxos migratórios haitianos seja maior, observamos um aumento na chegada de mulheres, crianças e adolescentes, além de pessoas maiores de 50 anos de idade, após os anos de 2013/2014. Com a chegada de crianças e adolescentes, há uma demanda pela inserção escolar desse público, muitas

vezes dificultada pela barreira linguística, uma vez que o idioma aprendido no Haiti é o francês, além do *créole haitien*, uma mistura do francês com idiomas de origem africana (UEBEL, 2015).

À medida que se intensifica a chegada de grupos haitianos à região, bem como em todo país, observamos o aumento de casos de xenofobia, racismo e outras atitudes preconceituosas. Conforme a Secretaria Especial de Direitos Humanos do Governo Federal, (BRASÍLIA, 2016), cresceram nos últimos anos as denúncias relacionadas a casos de violação de direitos dos migrantes, sendo que os casos de xenofobia aumentaram 633% em 2014 e 2015 (330 denúncias foram acolhidas em 2015, contra 45 no ano anterior). Inclusive, a Secretaria cita como exemplo de perseguição os casos de haitianos, palestinos e nordestinos que vêm para o sul do país e são acossados pela população local. Situações como essas, apontam para a importância de pesquisas que estudam o impacto subjetivo diante do encontro com o outro, estrangeiro.

3 “HÁ EM TI”: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE SOBRE A QUESTÃO DO ENCONTRO COM O OUTRO

É possível que ao pensar sobre o estrangeiro, diferentes sentimentos sejam mobilizados em nós. Desde a fascinação pela questão exótica que o outro traz consigo, com suas diferentes formas de gozo, seus hábitos culturais que, por vezes, causam-nos certa repulsa, em oposição à atração pelo exótico, até o afastamento gerado pelo medo do desconhecido. O sujeito, diante do estrangeiro, representante maior da alteridade, não se mantém indiferente, sendo que o outro desperta sentimentos de estranheza e de familiaridade. Estranheza à medida que convoca o sujeito a deparar-se com algo novo, porém familiar, no sentido que ao se aproximar do estranho, fora dele, o sujeito pode surpreender-se com algo que lhe é próximo, familiar.

Quinet (2012) afirma que o eu e o outro se misturam, já que o eu projeta no outro seus desejos e intenções, por vezes, pensamentos; o eu se vê e se identifica com o outro, a partir de uma série de traços; traços estes que fazem com que, em alguns momentos, ele idealize o outro e, em outros, o menospreze e o queira destruir. É a fragilidade do eu, que está sempre alienado ao outro, e que depende deste para constituir a sua imagem. O outro, embora semelhante, é percebido pelo eu como um intruso que compete com o ele por um mesmo lugar.

O encontro do professor com o aluno migrante pode ser pensado por alguns caminhos possíveis a partir da teoria psicanalítica. Neste capítulo, abordaremos o narcisismo a partir da obra de Freud, passando pelas contribuições de Lacan, acerca do estágio do espelho. Após, será feito um percurso pelas postulações freudianas sobre a agressividade, já que esta é uma das possibilidades para se pensar o encontro com o outro. A questão do narcisismo das pequenas diferenças servirá como apoio para aproximar a questão do estranho, uma vez que tanto no narcisismo das pequenas diferenças quanto no conceito do estranho há uma linha tênue entre a estranheza e a familiaridade, sendo que esta linha é uma tentativa de proteger o eu da relação com o desconhecido.

3.1 NARCISISMO E ESTÁGIO DO ESPELHO: UM CAMINHO PARA PENSAR O ENCONTRO COM O OUTRO.

Freud (1914/1996) definiu o narcisismo primário como uma forma de satisfação da libido a partir do autoerotismo, ou seja, o corpo retira de si a própria satisfação. Ao afastar a libido do mundo externo e dirigi-la ao próprio ego, o narcisismo passa a ser instaurado. Nesse mesmo texto, Freud define ainda que o narcisismo não se trata de uma perversão, “mas um complemento libidinal do egoísmo do instinto de autopreservação” (1914/1996, p. 81), que pode ser verificado em toda criatura viva.

No início da vida mental, o eu é o objeto de investimento libidinal, condição esta denominada de narcisismo, uma forma de auto obter satisfação, sem depender de objetos externos ao sujeito. Se os objetos que lhe são apresentados lhe dão prazer, ele os toma como sendo seus, os introjeta. Do contrário, quando os objetos lhe são causa de desprazer, ele os projeta para fora de si. Dito de outra maneira, é como se o sujeito isolasse uma parte de seu próprio eu e projetasse no mundo externo os objetos que sente como ameaçadores (FREUD, 1915/1996).

O eu se constitui a partir da revivência do narcisismo dos pais, que atribuem ao filho todas as qualidades que almejavam a si. Ao projetar nos filhos os sonhos que tiveram que renunciar, os pais projetam na “majestade o bebê” a garantia de imortalidade do eu, fazendo com que o narcisismo primário represente uma “certa onipotência que se cria entre o narcisismo nascente do bebê e o narcisismo renascente dos pais”. (NASIO, 1997, p. 55). Nesse sentido, antes que haja o eu, é preciso que haja o desejo de um outro, os pais.

A relação com este outro, objeto de desejo e repulsa, pode ser articulada à questão da ambivalência que Freud (1915/1996) apresentará como dualidade em relação ao que o eu sente pelo objeto, uma oscilação entre amor e ódio, duas faces de uma mesma moeda, duas faces de uma mesma superfície, que podemos pensar de maneira semelhante à faixa de Möbius.

Este outro, com o qual o sujeito identifica-se e se aliena, é o próprio eu, assim como no mito de Narciso, a imagem de um se confunde com a do outro. Conforme o mito,

Narciso era um jovem de extrema beleza que, ao debruçar-se sobre um lago para beber água, afoga-se. O jovem, ao ver sua imagem refletida na água, tenta agarrá-la, por fim, morre achando que o outro imaginário que vê refletido na água, era um outro, não seu próprio espelho (QUINET, 2012). Esse amor do eu por si mesmo, que Freud denominou de narcisismo, que Lacan trabalha a partir da concepção do imaginário, pode ser mais bem compreendido em suas origens, no estágio do espelho, tal como proposto por Lacan (1949).

O estágio do espelho, conhecido também por “fase do espelho” ou “estágio do espelho”, refere-se a um momento da evolução psíquica da criança que ocorre entre os seis e dezoito primeiros meses de vida. Trata-se de uma experiência de identificação fundamental, em que a criança constrói uma imagem unificada de seu próprio corpo. Antes do estágio do espelho, o *infans* não se reconhece completo, totalmente unificado, percebe-se a partir dos pedaços que a mãe nomeia a ele. Todos estes pedaços passam a fazer parte de um todo unificado no momento em que a criança, em torno dos seis meses de vida, observa sua imagem no espelho, sentada no colo da mãe.

É nessa fase que a criança passa a ter um domínio de sua imagem corporal a partir da identificação da imagem de um semelhante, diante do espelho (ROUDINESCO, 1998). Refere-se a um momento inaugural da constituição do eu. Conforme as palavras de Coutinho Jorge (2005), diz respeito a uma fase:

Na qual o *infans*, aquele que ainda não fala, prefigura uma totalidade corporal por meio da percepção da própria imagem no espelho, percepção que é acompanhada do assentimento do outro que a reconhece como verdadeira. O eu é descrito por Lacan como essencialmente imaginário, embora sua constituição não prescindia do reconhecimento simbólico do Outro. (p.45).

Dor (1989) escreve sobre três tempos fundamentais da criança em sua experiência em relação ao estágio do espelho, a saber: a confusão primeira entre si e o outro, em que a criança não diferencia seu corpo do outro; o momento em que ela descobre que o outro do espelho não é real, e sim uma imagem, o que lhe confere a capacidade de distinguir a imagem do outro da realidade do outro; e, por fim, o momento em que ela se opõe às etapas anteriores, constituindo uma imagem unificada a partir de um corpo que antes era fragmentado. É a partir dessa imagem do corpo, produzida diante do espelho, que a criança irá estruturar sua identidade; identidade esta que estará alienada a um outro com o qual o sujeito se identifica, permanecendo alienado em si mesmo.

O estágio do espelho sinaliza para a dualidade do eu em relação ao outro, já que ao mesmo tempo em que o eu necessita do outro para se reconhecer, é preciso destruir este outro para que o eu encontre um lugar para si. Na posição do ódio, há um repúdio do ego narcisista ao mundo externo, que transforma em inimigo o que vem de fora. No ódio, há a ocultação do outro, que aparece na figura do inimigo, já na agressividade o outro é reduzido e apagado. Esse apagamento do outro é ao mesmo tempo apagamento do próprio sujeito, já que a ida do sujeito ao ato (ato agressivo) sinaliza para o esvaziamento do simbólico, lugar este em que o eu se faz sujeito (SACEANU, 2001).

Diante da fragilidade e prematuridade a que está submetido o pequeno *infans*, que depende dos cuidados maternos para sobreviver, a imagem do outro refletida no espelho permite à criança identificar aquilo que lhe falta: a unidade, o controle, a liberdade motora. A criança, ao depender da imagem de um outro para se constituir, se vê em um impasse, já que, por um lado, é o outro que ela reconhece no espelho; sendo assim, precisa eliminar este outro para se tornar sua própria imagem (KOLTAI, 2000).

Somente a partir do estágio do espelho é que a criança poderá transformar aquilo que é externo em algo interno, pois, conforme postula Lacan (1949), pode-se compreender essa fase como uma identificação, no outro, o sujeito identifica-se e experimenta-se, desde o início, e se fixa a uma imagem que o aliena em si mesmo.

O eu imaginário do estágio do espelho é o mesmo eu do narcisismo primário em Freud. Em ambos, há um amor pelo outro que representa o próprio sujeito. É pelo registro imaginário que o homem se julga um eu e que se sente afetado, a partir da identificação, pelo outro. A imagem do próprio corpo é equívoca. Ao ver o mundo como um espelho, o eu reflete no externo seu ponto de vista e sua concepção de mundo, tratando o outro como um reflexo de si mesmo (QUINET, 2012).

O eu que surge a partir dessa fase é excêntrico, estrangeiro, já que ele surge de um fora, de um outro que lhe olha e diz “tu és meu filho querido, tu serás um grande homem, serás médico como teu pai [...]”, é a partir dessa revivência do narcisismo paterno, que advém o eu ideal, correspondente ao narcisismo primário (SANTOS, 2007). Os significantes do outro determinam e impõem-se ao sujeito de tal forma, que o eu se vê obrigado a acatar tais demandas como sendo um ideal, fazendo com que ele ocupe determinados lugares que lhe marcarão como sujeito, a partir da convocação do outro.

Se o eu ideal é efeito do discurso dos pais, o ideal de eu seria uma transposição do narcisismo primário em direção a um segundo momento, denominado narcisismo secundário. Nessa nova fase, a libido narcísica passa a ser externa ao sujeito. Há um

deslocamento da libido para um ideal de eu, imposto desde fora. Sendo assim, o eu ideal refere-se ao imaginário, enquanto o ideal de eu está no plano do simbólico, mediado a partir da linguagem.

Conforme Santos (2007), a palavra permitirá ao imaginário que ele se organize e se estruture, fazendo com que a pulsão tenha por destino passar de uma posição idealizada (eu ideal), para a sublimação (ideal de eu). A formação de um ideal de eu aumenta as exigências do ego, sendo a sublimação² uma forma de atender às exigências do ego, sem que seja necessário a repressão³. À medida que o ego desenvolve-se, ele afasta-se do narcisismo primário, deslocando a libido a um ideal de ego vindo de fora, nomeado narcisismo secundário (FREUD, 1914/1996).

As primeiras manifestações de estranhamento diante do desconhecido são observadas nas crianças em torno do oitavo mês de vida, diante de rostos sem familiaridade, recuam e reagem com medo à presença estranha. Tais reações ocorrem somente depois de a criança já ter reconhecido sua imagem no espelho, durante o narcisismo secundário (KOLTAI, 2000).

Lacan em suas formulações acerca do estágio do espelho aponta para a importância do outro na constituição do eu, já que é diante do espelho que a mãe aponta ao bebê e mostra “aquele é você”. O estranhamento, seria fruto desse momento de constituição do eu, a partir de um objeto externo que sinaliza ao bebê que ele é um outro. Nesse sentido, é desde muito cedo que a criança precisa localizar o estranho, estrangeiro, fora dela, para que possa construir uma noção de si mesmo (SACEANU, 2001). É nessa fase que a criança vivencia uma confusão em relação ao que é eu e o que é o outro, fazendo com que ela dependa desse outro para viver e se orientar (DOR, 1989).

Lacan (1949) postula que o estágio do espelho seria como uma identificação, em que o sujeito transforma-se pela imagem que assume para si mesmo. Sua função seria de “estabelecer uma relação do organismo com a sua realidade”. (p.100).

O que a criança não identifica como objeto conhecido nessa fase, mais tarde poderá ser representado na figura do estrangeiro, um objeto que lhe permitirá fixar tudo o que ela não identifica como sendo ela mesma. Dito de outra forma, a criança precisa de um estranho, localizado fora dela, para poder reafirmar-se como eu.

²Sublimação refere-se a um dos caminhos da pulsão sexual. Quando a pulsão é sublimada, ela é direcionada a um novo objetivo socialmente valorizado. A atividade artística e a investigação intelectual seriam atividades sublimadas, segundo Freud. (LAPLANCHE, 2001).

³De maneira ampla, refere-se a um mecanismo psíquico, que busca retirar da consciência ideias e afetos que detenham conteúdos desagradáveis, enviando-os ao inconsciente. (LAPLANCHE, 2001).

Adiante, o estranho poderá ser projetado na figura de um migrante, representante do estatuto de estrangeiridade, que reflete nossas fragilidades, as situações de incertezas e inseguranças a que estamos submetidos desde o nascimento.

A psicanálise postula que o homem precisa de um outro externo a ele para construir uma imagem de si que não seja fragmentada (KOLTAI, 2000). A psicanálise lacaniana e o estágio do espelho contribuem para “entender o fascínio primordial de cada indivíduo por seu semelhante, fascínio que exclui de imediato o estrangeiro, aquele com quem não posso me identificar, pois racharia o espelho”. (KOLTAI, 2000, p. 34).

3.2 A AGRESSIVIDADE NO ENCONTRO COM O OUTRO

Segundo Lacan (1948), há uma evidente relação entre o narcisismo, a função alienante do eu e a agressividade direcionada ao outro. A criança ama no outro aquilo que lhe falta, necessitando alienar-se ao desejo do outro, em um primeiro momento, para que possa se constituir. O acesso da criança a sua imagem unificada necessitará de um outro, porém essa relação com o outro, ao mesmo tempo em que é fundamental para que o eu se reconheça como imagem diante do espelho, suscita sentimentos de agressividade; uma vez que o outro precisa ser eliminado, para que o eu possa ser recompensado com a sua própria imagem (KOLTAI, 2000).

A agressividade estará vinculada ao narcisismo, visto que a imagem do eu sustenta-se a partir de um outro. No entanto, este outro é externo ao eu, um estrangeiro que faz com que o sujeito sintá-se atraído e ao mesmo tempo queira destruí-lo, pois o sujeito oscila entre ser ele mesmo ou ser um outro diferente dele (KOLTAI, 2000).

Lacan (1948) aproxima a questão da agressividade ao narcisismo, ao afirmar que ela é uma tendência relacionada à identificação narcísica, que determina a estrutura do eu. Os fundamentos da agressividade podem ser pensados a partir da tensão produzida pela exterioridade e pela estranheza diante da imagem especular. Como foi possível compreender anteriormente, a partir do estágio do espelho, a identificação alienante pela qual o sujeito é submetido, ao depender de um outro para perceber-se como sujeito unificado, produz tensão, já que o eu precisa destruir o outro, para existir.

É possível observar uma ambiguidade de sentimentos na relação do eu com o objeto, sendo comum encontrar amor e ódio dirigidos simultaneamente para o mesmo objeto. A ambivalência dos sentimentos pode ser reconhecida a partir de Freud (1915/1996, p. 138):

O amor não admite apenas um, mas três opostos. Além da antítese ‘amar-odiar’, existe a outra de ‘amar-ser-amado’; além destas, o amar e o odiar considerados em conjunto são o oposto da condição de indiferença e desinteresse. A segunda destas três antíteses, amar-ser-amado, corresponde exatamente à transformação da atividade em passividade e pode remontar a uma situação subjacente, da mesma forma que no caso do instinto escopofílico. Essa situação, a de amar-se a si próprio é que consideramos como sendo o traço do narcisismo. Então, conforme o objeto ou o sujeito seja substituído por um estranho, o que resulta é a finalidade ativa de amar ou a passiva de ser amado-ficando a segunda perto do narcisismo.

Os opostos do amar podem ser compreendidos a partir da reflexão de três polaridades que regem nossa vida mental: sujeito (ego) – objeto (mundo externo) – prazer-desprazer e ativo-passivo. Tais polaridades estão ligadas umas às outras, como no momento do início da vida mental do indivíduo, em que o ego se satisfaz em si mesmo. Nesse momento, o ego define aquilo que é interno como agradável (sujeito=prazer), enquanto o externo (mundo externo=desagradável) é sentido pelo sujeito como indiferente, já que aquilo que ele precisa para se estimular retira de si mesmo. Nesse sentido, é possível ilustrar um dos opostos ao amor, definido com a indiferença (FREUD, 1915/1996).

Os objetos do mundo externo percebidos como prazerosos pelo ego, o sujeito introjeta como sendo seus, expelindo aquilo que dentro dele é causa de desprazer. Como uma espécie de isolamento, ele projeta partes suas no mundo externo e sente como adversas, ameaçadoras (FREUD, 1915/1996). É possível pensarmos que o estranhamento que o sujeito sente ao deparar-se com o estrangeiro, representante do estatuto do estranho, pode ser relativo à parte negativa de seu eu, que ele projeta para fora.

Os objetos sentidos pelo ego como fonte de sensações desprazerosas tendem a ser afastados dele e projetados para o mundo externo, num movimento de repulsão do objeto, caracterizando assim a antítese amor-indiferença. Em contrapartida, o ego procura aproximar-se de objetos que fornecem sensações agradáveis a ele, trazendo-os cada vez mais próximos a si, o que caracteriza o amor ao objeto (FREUD, 1915/1996).

É possível compreender os opostos ao amar (indiferença, ódio e ser amado), da seguinte forma: A indiferença aparece primeiro na relação ego-mundo externo, podendo ser entendida como um desinteresse do ego pelo mundo. O ódio acontece quando o ego passa a reconhecer aquilo que lhe dá prazer e desprazer, passando a projetar para fora de si o que lhe é desconfortável; e, por último, o ser amado, quando, conforme já citado, o objeto fornece ao ego prazer; este, em vez de repelir como o faz no ódio, busca manter o objeto o mais próximo possível de si. Freud (1930/1996) retoma a questão da fragilidade

da criança pequena em relação ao mundo externo, no sentido de que a precariedade de seu ego não distingue o que é dela e o que é externo. Seu contato com o mundo externo pode ser fonte de felicidade, mas, com muito mais frequência, torna-se fonte de sofrimento e ansiedades. Uma das maneiras pelas quais o sujeito defende-se do sofrimento, advindo do contato com o mundo externo e com outros seres humanos, é o isolamento. Manter-se distante seria uma das possibilidades de felicidade, a felicidade da quietude.

Embora o ego pareça com algo autônomo e unitário, ele não tem qualquer delimitação nítida, o que favorece a ameaça que o ego sente diante de um objeto, já que a fronteira entre ego e objeto sofre uma espécie de ameaça de desaparecimento. Por isso, a escolha de objetos tende a ser por certa semelhança, já que o ego só é capaz de dar amor a um objeto que seja tão ou mais perfeito que o próprio ego. Caso a pessoa seja uma estranha, e o ego não consiga sentir-se atraído pelos valores dela ou por qualquer sentido que ela tenha para a sua vida emocional (a vida do ego), menores serão as chances de o indivíduo amá-la (FREUD, 1930/1996).

À medida que o ego ama um estranho, da mesma forma que ama um dos seus, ocorre uma espécie de desvalorização do amor, já que a valorização do amor ocorre justamente quando o ego demonstra preferência por uns em detrimento de outros. Isso significa dizer que o amor é valorizado pelos outros conforme denota um sinal de preferência (FREUD, 1930/1996).

O estranho, além de ser indigno de amor, merece hostilidade. Esses afetos são estratégias de defesa do sujeito diante da ameaça no encontro com o outro; já que este outro, caso possa insultar, caluniar e demonstrar seu poder sobre o sujeito, não hesitará. (SACEANU, 2001) Quanto mais desamparado este sujeito estiver em relação ao estrangeiro, maior será a probabilidade de que haja hostilidade. A agressão e a hostilidade seriam aspectos que constituem o homem, e este precisa de uma figura que justifique sua inclinação para comportamentos agressivos. Nesse sentido, o demônio, conforme Freud (1930/1996), é a melhor justificativa para a existência de Deus. Ou seja, o homem precisa de um sentimento oposto como o ódio, por exemplo, para quantificar o amor ao objeto, da mesma forma que necessita do estranho para qualificar algo como familiar.

O esforço que o homem precisa despendar, para manter-se em sociedade, volta-se contra ele por meio da introjeção da agressividade. Tal introjeção apresenta-se ao ego por uma instância denominada de superego que, a partir da consciência, coloca-se em ação contra indivíduos estranhos ao ego (FREUD, 1930/1996).

3.3 O NARCISISMO DAS PEQUENAS DIFERENÇAS

Se, por um lado, o sujeito precisa despender grande esforço para permanecer em grupo, tendo que deixar de lado seus interesses em detrimento do interesse social, projetar sentimentos de ódio em direção ao diferente pode ser uma estratégia de sobrevivência diante dessa condição.

Freud (1918/1996) introduziu a ideia de “narcisismo das pequenas diferenças”, como correspondente ao estranhamento e à hostilidade que ocorrem entre as pessoas, que acontece a partir de pequenas diferenças. Porém, em 1921 ele retoma a questão do narcisismo das pequenas diferenças, ao estudar os processos grupais, e propõe que se pense a questão por meio da parábola do Porco Espinho⁴. Segundo a parábola, um grande grupo de porcos-espinhos, numa tentativa de se proteger do frio, resolveu agrupar-se de forma a se proteger e sobreviver. Entretanto, à medida que se aproximam e se aquecem seus espinhos ferem uns aos outros, tornando a proximidade difícil. A distância, a solução encontrada para aliviar a dor da convivência tem, como consequência, a morte de muitos animais.

Conforme sugere Blok (2016), são as distinções mais sutis que causam os conflitos, sendo que as pequenas diferenças seriam a base dos sentimentos de estranheza e de hostilidade entre os grupos. As pequenas diferenças contribuem para que um grupo forme e preserve sua identidade, fortalecendo-o da ameaça dos grupos que se aproximam e que trazem consigo semelhanças e proximidades.

Ao trabalhar a questão dos grupos, Freud (1921/1996) postula que os grupos são compostos por indivíduos ligados por vínculos de identificação. Cada membro do grupo compartilha questões de raça, classe, credo e nacionalidade entre si, e fortalecendo, dessa maneira, a identidade grupal. À medida que o indivíduo passa a pertencer a um grupo, deixa de lado aspectos de seu ego e o substitui pelo ideal de ego do grupo.

Ainda analisando a importância da questão do narcisismo das pequenas diferenças e o fato de que, quanto maior a distância social, menor a chance de um conflito, Blok (2016) exemplifica o caso dos linchamentos de negros, pela KU KLUX KLAN nos Estados Unidos, após a abolição da escravidão.

⁴Freud (1921/1996) trabalha a parábola do porco espinho a partir de Shopenhauer (1851).

Os que sobraram, voltaram a se aproximar, porém, agora conservando uma distância segura, suficiente para que a convivência não ferisse mais ninguém. Dessa forma, resistiram ao frio intenso. Os espinhos que causavam dor eram familiares a todos os porcos-espinhos da parábola. Da mesma forma sugere Freud que o que causa estranhamento refere-se a algo familiar, que fora reprimido.

Pontua que as perseguições ao negro vinham particularmente de brancos pobres e de baixa classe média, que por medo de serem colocados no mesmo nível dos negros escravizados, retiravam sua autoestima da distância social que criavam em relação à população negra. Desse modo, a cor e a raça denotam a questão da mínima diferença.

O conceito do narcisismo das pequenas diferenças aproxima-se da questão do estranho, já que o estranho é algo que é secretamente familiar (FREUD, 1919/1996), da mesma forma que no narcisismo das pequenas diferenças, o grupo volta-se contra aquilo que é mais próximo, sendo assim, representa uma maior ameaça.

3.4 O ESTRANHO FAMILIAR: O RETORNO CONSTANTE DO MESMO

Ao teorizar sobre o inconsciente, a psicanálise desvenda um outro que vive em cada um de nós, o que nos torna estrangeiros a nós mesmos. Freud (1917/1996) escreve sobre as três feridas narcísicas impostas à humanidade: iniciando por Copérnico que provou que a Terra não é o centro do Sistema Solar; Darwin e sua teoria evolucionista (o homem evoluindo do animal); e, o próprio Freud com a teoria do inconsciente, sinalizando que o homem não é dono de si, nem em sua própria morada.

O estatuto de estrangeiridade do inconsciente é trabalhado por Freud no texto intitulado *Das Unheimliche* (1919/1996). Este texto, publicado no mesmo ano em que Freud termina “Além do princípio do prazer”, também trará questões significativas em relação à compulsão à repetição, pensada por Freud como um dos principais fatores para transformar algo em estranho (KOLTAI, 2000), além de outros assuntos de grande importância à psicanálise.

Freud (1919/1996) introduz de imediato o leitor aos rumos que seu estudo, acerca do *Unheimliche*, tomará: “o estranho é aquela categoria do assustador que remete a algo que é conhecido, de velho, e há muito familiar” (p. 238). Indicando que as condições para que o que é familiar torne-se assustador e estranho, encontra relação com o fator de repetição, ou no retorno constante da mesma coisa.

Ao buscar a evolução do termo *Unheimliche* e o significado da palavra em diferentes línguas, Freud depara-se com definições, a saber, estrangeiro (em grego); inquietante e sinistro (francês); em árabe e hebreu o termo estranho corresponde a demoníaco e horrível. Ele segue sua pesquisa, ao deparar-se com o termo *Heimliche*, constata que ele corresponde a uma ambivalência de *Unheimliche*. O que lhe possibilita a conclusão de que o sentido da palavra *Heimliche* é idêntica ao seu oposto, ou

Unheimliche. Tal análise, permitiu a Freud identificar que a expressão é formada pelo prefixo de negação *un*, e por *heim* que atribui um sentido de familiaridade à palavra, já que corresponde a casa, lar. A partir disso, desenvolve sua hipótese de relação entre estranho e familiar, privilegiando a definição de Schelling⁵: “*Unheimlich* é tudo o que deveria ter permanecido secreto e oculto, mas veio à luz”. (FREUD, 1919, p. 243).

Ao passo que Freud entrecruza seu estudo com algumas ideias de Jentsch⁶, conclui que, o que está por trás de um sentimento de estranheza, deve ser atribuído à incerteza intelectual diante do estranho. Nesse sentido, o sentimento de estranheza estaria relacionado a um não saber, “algo que não se sabe como abordar”. (FREUD, 1919/1996, p. 239).

Para Freud (1919), ao estudar o estranho em Jentsch, aproxima a dúvida ao sentimento de estranheza. Escreve Jentsch:

Ao contar uma história, um dos recursos mais bem-sucedidos para criar efeitos de estranheza é deixar o leitor na incerteza de que uma determinada figura na história é um ser humano ou um autômato, e fazê-lo de tal modo que a sua atenção não se concentre diretamente nessa incerteza, de maneira que não possa ser levado a penetrar o assunto e esclarecê-lo imediatamente. (p. 245).

Tal aproximação, permite que ele traga o exemplo do conto de “O Homem de Areia”, de Hoffman, que retrata o pavor de Natanael pelo temido Copélio, e seu amor por Olympia, que corresponde não a uma pessoa, mas a um autômato. Freud busca na literatura a explicação para a questão do estranho, indicando que, quando a palavra falta, é justamente a palavra que se deve procurar (SACEANU, 2001).

O personagem de Copélio, no conto “O Homem de Areia”, retorna em diferentes momentos do texto, mas sempre com algum aspecto de familiaridade. Seu retorno é tão danoso ao personagem Natanael, que este, por fim, suicida-se, jogando-se do alto de um parapeito, ao ver a figura de Copélio. Freud (1915/1996), ao escrever sobre *As pulsões e seus Destinos*, texto anterior à obra do *Unheimliche*, afirma que “o objeto de um instinto é a coisa em relação à qual ou através da qual o instinto é capaz de atingir sua finalidade” (p. 128). Complementa que o objeto é o que há de mais variável em um instinto, e que ele é destinado a satisfazê-la. Segue afirmando que o objeto não necessariamente é algo estranho, mas que pode ser inclusive uma parte do próprio corpo do sujeito.

⁵Friedrich Wilhelm Joseph Schelling, filósofo alemão, representante do idealismo alemão.

⁶ Ernest Jentsch propôs o estudo do tema do estranho em 1906, que mais tarde em 1919 seria trabalhado por Freud.

Uma leitura atenta ao texto “O Homem de Areia” permitiu a Freud compreender que a fantasia de Natanael acerca de Copélio dizia respeito ao temor de ser castrado. Considerando a experiência da escuta de pacientes, Freud afirma que o medo de ferir ou perder os olhos, conflitiva apresentada pelo personagem neste conto, é constante no relato de adultos nas sessões de análise, o que o levou a relacionar o medo de ficar cego ao temor de ser castrado. Trata-se aqui de um afeto recalcado e que retorna, no caso de Natanael, em alucinações a respeito de Copélio, representante da figura de seu pai.

Além do complexo de castração, os sentimentos de estranheza podem ser abordados pela perspectiva do duplo⁷, quando o sujeito se identifica com outra pessoa, ficando em dúvida de quem realmente é, permanecendo identificado a um estranho. As crenças em espíritos, feitiçarias, almas e medo da morte estariam relacionadas ao duplo, uma maneira do *self* manter-se protegido, negando a morte. O temor à morte, castração maior a que o sujeito é submetido, faz com que ele identifique em objetos externos, a possibilidade da vida eterna (FREUD, 1919/1996).

Embora de grande relevância para o estudo *Das Unheimliche*, tanto a questão da castração quando o duplo, a escolha que fazemos neste trabalho é de abordar o estranho pela via daquilo que se repete. Tal posição, parece-nos importante, ao considerar que estamos falando sobre migrações, em uma cidade fundada por migrantes, mais adiante, no ensaio metapsicológico, surgirá como uma questão para pensarmos sobre a fala do professor em relação ao aluno migrante haitiano.

Freud (1919/1996) disserta sobre o reprimido⁸ que retorna:

Neste ponto, vou expor duas considerações que, penso eu, contêm a essência deste breve estudo. Em primeiro lugar, a teoria psicanalítica está certa ao sustentar que todo afeto pertence a um impulso emocional qualquer que seja a sua espécie, transforma-se, se reprimido, em ansiedade, então, entre os elementos de coisas assustadoras, deve haver uma categoria em que o elemento que amedronta pode mostrar-se ser algo reprimido que *retorna*. (p. 258).

A repressão é um mecanismo psíquico que visa a manter fora da consciência a representação de um afeto. Aquilo que é considerado como desprazeroso ou inaceitável, é deslocado para o inconsciente. Quando esse processo falha, ocorre um retorno dos conteúdos inconscientes, a partir de diferentes caminhos, como os sonhos, os lapsos, os chistes e atos falhos (CHEMAMA, 1995).

⁷A questão do duplo é abordada por Otto Rank de maneira mais aprofundada, em 1914.

⁸A tradução do termo alemão *Verdrängung* para o português é aceita por recalque ou repressão. A tradução mais utilizada atualmente pela psicanálise brasileira é recalque, termo que, conforme Laplanche (2001), deriva do francês *refoulement*, melhor traduzido por recalçamento. A tradução utilizada neste trabalho, da editora Imago, utiliza o termo repressão como equivalente ao *Verdrängung*. Dessa forma, optamos por

manter a expressão repressão, mesmo tendo ciência que seu equivalente recalque circula melhor na psicanálise brasileira.

Isso que retorna e repete-se na mesma coisa é o próprio inconsciente, que uma vez não tendo encontrado uma significação em nossa mente, retorna por meio de atos. Nas palavras de Nasio (2013, p. 23-24):

O mesmo jamais se repete identicamente a si mesmo; decerto será sempre reconhecível, mas sob aspectos distintos. Em suma, a repetição é o trajeto de um objeto identificável por um observador que o veria aparecer, desaparecer e reaparecer, sempre um pouco diferente, em momentos e contextos variáveis.

Diante daquilo que se repete, o sujeito sente um estranhamento. A estranheza, nesse sentido, estaria diretamente vinculada à familiaridade com os conteúdos de repetição. Na língua portuguesa, uma das possibilidades de etimologia da palavra estranho é como algo esquisito, que vem de fora, enquanto estranhamento seria o ato de distanciar-se de algo, censurar. Porém, uma das possibilidades de leitura do termo freudiano *Unheimliche* é dar-se conta que aquilo que o sujeito estranha é justamente algo que lhe é familiar e que foi reprimido, que o estranhamento acontece no momento em que este conteúdo retorna e o sujeito o reconhece como algo próximo.

Perceber-se dentro de algum lugar, pertencente a um país, a uma família, a uma profissão, a um lar é saber que do lado de fora, existe algo. Apesar de sua etimologia, o estranho não vem de fora, e sim é projetado por nós para fora, para que identifiquemos fora de nós, o que nos ameaça.

Freud (1919/1996) questiona-se e nos provoca: Em que circunstâncias aquilo que é familiar pode tornar-se estranho e assustador? Não temos a pretensão de responder à questão, apenas seguir com este estranhamento que nos acompanhará na construção do ensaio metapsicológico.

4 ENTRELAÇAMENTOS: PSICANÁLISE, EDUCAÇÃO E MIGRAÇÃO

Ao fazer tentativas de aproximar a psicanálise da educação, é preciso não perder de vista o fato de que estamos falando de perspectivas diferentes de sujeitos. A psicanálise compreende o sujeito a partir de seu descentramento, um sujeito que não sabe inteiramente de si, que é dividido, estranho a si mesmo e sujeito do inconsciente. Um sujeito que se constitui na linguagem e pela linguagem, mecanismo este que é muito mais que um instrumento de comunicação, é a trama que captura o sujeito, a partir do discurso do outro. A noção de sujeito na educação refere-se a uma posição de assujeitamento, em que o indivíduo submete-se a um outro, normalmente um adulto que irá lhe conduzir pelos caminhos da educação (KUPFER, 2010)

A perspectiva de sujeito adotado nesta escrita refere-se então ao sujeito do inconsciente, que escapa de tudo o que pode ser controlado e previsível. Ao considerá-lo, estamos diante de um saber que não pode ser garantido nem por manuais, tampouco por especialistas. Para esse sujeito, interessa muito mais as relações estabelecidas com sujeitos outros que desejam mediar o processo de aprendizagem, suportando a ferida narcísica do dar-se conta da impossibilidade da educação. Mas por que afinal, a educação é adjetivada como impossível?

Conforme postula Freud (1937), educar, governar e analisar seriam profissões do impossível. Impossível, pois sendo atividades que trabalham com a palavra, há nelas algo que se perde. Diante da impossibilidade do êxito, alguns educadores sentem-se impotentes defronte deste outro, de sua complexidade que não pode ser reduzida a uma receita formatada, presente em cartilhas e planejamentos pedagógicos (PEREIRA, 2013)

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), em 2015 o número de migrantes internacionais alcançou a marca de 244 milhões, o que corresponde a 3,3% da população global. Desse número, 20 milhões correspondem a refugiados. No Brasil, segundo dados do último censo demográfico (IBGE, 2010), o número de migrantes cresceu cerca de 86,7% nos últimos 10 anos no Brasil. Com esses números, chegam às escolas brasileiras os filhos dos migrantes que vivenciam a consequência da escolha dos pais, mudar-se. Esses sujeitos poderão deparar-se com educadores que, diante das incertezas e ambivalências que envolvem o ato de educar, sentem-se angustiados e impotentes, impossibilitados de fazer circular a palavra, independente da língua em que é constituída, ou por educadores dispostos a acolher, a escutar e a construir possibilidades.

Estamos falando aqui da palavra que carrega a bagagem cultural do migrante e que, ao considerá-la e legitimá-la, o educador poderá construir saberes, a partir da experiência diante do estranho, suportando as incertezas que surgem diante das diferenças e da alteridade.

Conforme Andrade e Santos (2010), em pesquisa aplicada ao contexto escolar do Distrito Federal, diante do cenário atual de escolarização de alunos estrangeiros, observamos a falta de preparo por parte dos professores em lidar com esse perfil de aluno e conduzir, ao mesmo tempo, a aula para os nativos com fluência na língua portuguesa. Os professores, por sua vez, afirmam não terem sido preparados pedagogicamente em seus cursos de formação, para lidar com o aluno estrangeiro. Consta, ainda, a inexistência de cursos de educação continuada, o que somado às dificuldades anteriormente citadas, poderá ter como consequência o pouco aproveitamento e baixo desempenho do estudante estrangeiro.

De acordo com Pereira (2013), a psicanálise, ao fazer presença na educação, não estaria posta para evidenciar verdades, teorizar gestos ou garantir um fazer bem-sucedido ao educador, mas poderia provocar questionamentos diante das dificuldades e marcar a existência da presença de partes sombrias do eu, por vezes estranhas, mas que estão presentes diante do encontro com o outro, na educação.

Por certo, reconhecer as partes sombrias não é tarefa simples. É preciso ser capaz de suportar a ferida narcísica de reconhecer-se faltoso diante daquilo que lhe escapa. Por isso, vemos com frequência o uso de tentativas defensivas, como a desvalorização da diferença, as generalizações, o não reconhecimento do outro na condição de um que pode contribuir com suas vivências e sua cultura, sinalizando para uma postura defensiva diante da frustração vinda do contato com as alteridades (CIFALI, 2009).

Seguindo com as contribuições de Cifali (2009) em relação ao ofício impossível, a autora provoca o olhar atento diante da onipotência que carrega a consideração de que nada é impossível, e a impotência diante da afirmativa de que nada é possível. Interrogamo-nos: haveria, então, a partir da perspectiva psicanalítica, entre essas duas posições, outra posição possível para além de um julgamento do que é o sucesso e o que é o fracasso na educação? Os questionamentos não cessam: como julgar o sucesso ou o fracasso na educação? É possível crer que na dimensão educativa, o sucesso resida justamente na posição do fracasso? Se pensarmos em um sujeito que precisa resistir às tentativas totalizadoras para poder manter-se a salvo, que há na loucura, na indisciplina, na violência uma possibilidade de salvação diante dos manuais e dos saberes prontamente

estabelecidos, podemos perceber que talvez esteja no fracasso o sucesso da educação.

Contudo, é preciso uma posição para além do pessimismo, que orbite entre o desconhecimento e o reconhecimento de si como um sujeito, pertencente a uma história que se encontra com outros sujeitos, que carregam consigo outras mais histórias, que ao se encontrarem produzem muitas mais coisas do que a adaptação a uma ordem social, ou a um conteúdo disciplinar.

Mizoguchi (2008), ao dissertar sobre a perspectiva da psicanálise na educação e na diversidade, sugere que o professor precisa deixar de lado algumas técnicas de “adestramento e adaptação”, com propostas de ensino mais flexíveis para que o sujeito desejante possa emergir. Para isso, o professor precisa compreender que os conteúdos podem, sim, ser questionados, que sua postura como educador é limitada e incompleta; com isso, surgem novas posturas diante deste outro diferente, posturas que permitem a escuta, a circulação da palavra e o questionamento da posição de suposto saber, lugar do discurso do mestre.

Parece-nos que considerar o desejo do outro de aprender e interagir deve ser anterior ao olhar sobre sua etnia ou ao seu lugar migrante postulado pelo discurso social. Mas, há uma sutileza aqui, entre tantos “*mas*” que o fazer uma educação posicionada no discurso psicanalítico da existência do inconsciente permite. É preciso perder algo para que algo novo constitua-se. É preciso talvez que o enquadre *estudante migrante haitiano* sirva apenas como condição para supormos a posição discursiva que o sujeito ocupa, em qual cultura está banhado, sobre quais significantes ele constituiu-se, e não para determinar a aposta do educador, diante de sua capacidade ou não de aprender.

A educação, em uma perspectiva psicanalítica, sugere uma espécie de criatividade diante das diferenças. Criatividade esta que pode ser alcançada quando o estudante passa a ser considerado em sua dimensão histórica e cultural. Freud (1933/1996) vai falar da impossibilidade de que um mesmo método educativo seja bom para todas as crianças. São posturas repetidas que se apoiam em um fazer por vezes igual. Mas, compreende-se que o mesmo pode ser um lugar seguro, e as repetições uma tentativa de alívio diante das angústias mobilizadas no encontro com o outro estrangeiro.

Compreende-se que, diante da situação que se encontra a escolarização da criança migrante no cenário atual brasileiro, o professor possa se sentir angustiado. Santos (2016) apresenta, em relação ao acolhimento da criança migrante, estudos que postulama inexistência de política migratória que contemple esse grupo que, ao entrar na escola, encontra obstáculos desde a questão da documentação (documentos que não são

traduzidos), a questão da língua diversa à predominante no ambiente escolar até o relacionamento com a comunidade da escola e a conflitiva cultural. Diante de todas essas faltas, somos solidários ao sentimento pessimista que pode tomar a postura do professor, mas também que, mesmo dando-se conta da impossibilidade, é possível que algo seja feito, ante este estranho que nos convoca a abandonar a busca pela perfeição e por práticas totalizadoras.

Seguindo com algumas considerações em relação à migração no cenário da educação, autores, como Cotinguiba e Cotinguiba (2014), apontam que as dificuldades iniciam-se com a barreira linguística e perpassam a ausência de documentação de equivalência de ensino entre Haiti e Brasil. Ao chegarem às escolas, o critério utilizado para dar conta da localização da criança quanto à série, é feito por meio de um teste de localização, porém a questão da dificuldade com nossa língua, atrapalha na aplicação da testagem. Isso posto, seguimos provocando: será que para a palavra circular, é preciso que se fale a mesma língua? Não queremos com isso desconsiderar a importância da apropriação linguística por parte do aluno, para que ele possa circular e interagir com toda a comunidade escolar. Mas, acreditamos também que falar português não seja condição *sine qua non*, para que a palavra seja utilizada, conforme postula Lacan (1953), como uma mediação entre o sujeito e o outro.

A palavra pode circular, mesmo que no *creóle haitien*, pois caso ela seja barrada por não ser familiar para a escola, como o português, não poderemos localizar a posição onde o sujeito emerge; as particularidades de sua cultura, sua experiência diante do trágico processo de migração e a rede infinita de significações que ele traz consigo, enfim, toda a sua alteridade.

Rodrigues et al. (2014) lembram que, diante da criança migrante, é importante considerar que elas são afetadas pela decisão dos pais de migrar. Tanto por ficar no país de origem, aos cuidados de outros cuidadores que não seus pais, quanto por migrar com eles e sentir os conflitos vivenciados por sua família. No caso de migrar com a família, a criança encontrará, entre outros desafios, a questão da adaptação social e escolar. A escola é para o migrante um local de recepção de seus filhos, além de ser o local onde a criança passa a ter acesso à cultura e ao modo de vida da sociedade que lhe recebe. Novamente, apontamos para o sensível circular da palavra, para que a criança encontre na escola, além do acesso aos conteúdos disciplinares, sem desconsiderá-los na dimensão de sua importância, o acolhimento da posição de sujeito que emerge a partir de uma escuta do sensível.

Outro ponto de tensionamento, evidenciado por Rodrigues et al. (2014), a partir de uma pesquisa aplicada no contexto escolar de uma escola particular na cidade de São Paulo, aponta para uma diferenciação no tratamento às diferentes etnias, sendo que algumas culturas são mais privilegiadas que outras. Essa diferença sinaliza para a existência de uma hierarquia, em que determinadas culturas aproximam-se mais daquilo que é aceito, por ter valores semelhantes ao da escola. Compartilhamos da visão das autoras, e acrescentamos que tal hierarquia pode ocorrer, inclusive, dentro de um mesmo grupo étnico, quando são feitas diferenciações no tratamento, privilegiando alunos que adotam uma postura identitária assimilacionista, ou seja, que tem maior facilidade para deixar de lado seus aspectos culturais, e adotar os do grupo de convivência. Novamente, compreendemos que o encontro com o outro diferente perpassa pelas tentativas de localização de familiaridade, como se para suportar este estranho e seus hábitos culturais diferentes, o professor precise identificar, neste aluno, algo familiar.

Os autores citados acima apontam que em relação às dificuldades, vivenciadas pelo aluno migrante em sala de aula, não parece haver um questionamento por parte da equipe pedagógica quanto às suas práticas, fazendo com que a responsabilização pelo não sucesso na inclusão destes, permaneça sobre o aluno. O não questionamento parece sinalizar para uma posição de indivíduo que não se descortina diante do mundo. Descortinar-se seria, aqui, sair de uma postura fechada em si mesma, separada dos outros pelos muros e disposta a perder algo, suas certezas, para deparar-se com a falta, presente nas contradições. Contradição de ter que inserir o estudante migrante, mas não saber exatamente o que fazer com ele.

Canen e Moreira (1999) sinalizam a relevância de algumas estratégias para que a equipe escolar e os docentes abram-se para formas plurais de vida o que, dessa forma, favoreceria a participação mais igualitária das minorias na vida social e cultural. Para os autores, segue sendo necessário trabalhar com propostas curriculares que vão além do respeito, da tolerância e da convivência pacífica com as diferentes culturas, já que tais aspectos seriam básicos em se tratando da convivência escolar. Percebe-se a importância de propostas como as sugeridas pelos autores, mesmo que não haja garantia para o professor de que elas poderão amenizar os afetos que surgem do encontro com a alteridade.

Santos (2014), no que concerne à recepção do migrante no cotidiano escolar da região metropolitana do Rio de Janeiro, refere haver a predominância de um modelo assimilacionista, que percebe a diversidade cultural como fonte de conflitos, além de

conceber as minorias como insuficientes e destituídas de capital cultural. A autora reafirma a importância de refletir sobre uma prática que considere as diferentes subjetividades envolvidas no cotidiano escolar, de tal forma que haja espaço para as múltiplas manifestações de identidades, mesmo que tais práticas ainda sejam um desafio para a educação escolar brasileira. Concordamos com a autora, porém atentamos para o fato de que mesmo que uma postura aberta à alteridade seja tomada por referência, algo sempre escapará, algo sempre resistirá a ser aprendido, pois a ignorância dos sujeitos perante sua condição de estrangeiridade, diz respeito a uma tentativa de se proteger, diante do mal-estar provocado pelo encontro com o outro.

Cotinguiba e Cotinguiba (2014) teceram alguns estudos sobre a migração haitiana no Brasil e postulam que a educação é tema recorrente na fala dos migrantes que demonstram que aquele que estuda fora de seu país de origem, ao retornar, é visto com prestígio por sua comunidade: “A questão educacional na vida de muitos haitianos significa uma oportunidade única de ascensão social e reconhecimento em seu país, e entre seus familiares, além da oportunidade de ajudar a quem se vinculam”. (p. 66). Novamente, compreender o lugar de sujeito que o outro ocupa; a importância que a educação tem para a trama pessoal que ele está envolvido, pode favorecer um olhar mais flexível, diante do encontro com o outro estrangeiro, no ambiente escolar.

Seguindo com as contribuições de Cotinguiba e Cotinguiba (2014), observamos que as iniciativas em relação à questão educacional são individuais e esporádicas, reforçando a inexistência de projetos consistentes de inserção de estudantes migrantes no ambiente escolar. Tal questão, norteia-nos à importância de projetos que levem em conta a real necessidade do estudante migrante e que tais projetos seriam bem-vindos se visassem a conhecer a realidade que o migrante vive, para somente depois disso, propor soluções que atendam às demandas desse grupo social. Conforme sinalizam Costa e Moschen (2013): “nas políticas da inclusão é importante considerarmos as especificidades das relações dos sujeitos com as faltas que lhe são próprias com a falha que é intrínseca à estrutura do laço social”. (p.451). Sabemos que as políticas públicas são importantes, mas que sozinhas não garantem o acesso aos direitos e ao respeito às diferenças.

Embora não haja uma política específica de inclusão escolar do estudante migrante, ao entrar em nosso sistema escolar, ele passa a ser amparado pela Constituição de 1988, que garante direito a Educação para todos e respeito às diferenças. A análise

realizada sobre a situação escolar atual do estudante migrante em nosso país permite-nos fazer algumas reflexões.

Para Moraes e Bisol (2018), o estrangeiro (novamente o ato falho faz presença e sinaliza para a necessidade de escutá-lo: estrangeiro, estrangeiro, estudante, móvel) migrante habita a escola, da mesma forma que o estrangeiro habita a cada um de nós. Costa e Moschen (2013) postulam que para analisarmos a forma pela qual essas “habitações” ocorrem, precisamos compreender os sujeitos de diferentes maneiras, não apenas na literalidade com que eles se apresentam.

Mesmo que as escolas estejam recebendo o estudante migrante estrangeiro, conforme postula a Política Educacional Nacional, poucos esforços têm sido feitos no sentido de valorização das diversas culturas no ambiente escolar, na atenção dada ao migrante no que se refere ao atendimento de suas demandas sociais (que vão além da educação, mas que acabam aparecendo no ambiente escolar, como a saúde e a vulnerabilidade social), e na atenção dada ao ensino da língua portuguesa, como segunda língua. Este último apontamento é fundamental para que a inclusão esteja além da questão formal, para que, conforme sugere Skliar (2001), a diferença possa falar sobre si e que não dependa de um discurso outro, hegemônico que fale sobre elas.

Nessa perspectiva de acolhimento às diferenças, parece haver uma leitura do ser além da literalidade daquilo que o define: o estrangeiro, migrante, haitiano. Há aqui um reconhecimento distante da universalização de postulados que buscam amenizar o desconforto diante do encontro com o estrangeiro. Não acreditamos que seja tarefa fácil, exige o olhar de um sujeito descentrado de si, o sujeito do inconsciente, e reconhecê-lo é aceitar que há um estrangeiro que habita em nós, que nos coloca em uma condição de exilado, e é nessa direção que a psicanálise pode contribuir com a educação: a importância de fazer circular a palavra, mesmo que nela não contenha toda a verdade do sujeito.

5 A PESQUISA PSICANALÍTICA

Conforme postulam Rosa e Domingues (2010, p.180), “A psicanálise fora do contexto da clínica é controversa e recebeu diferentes denominações. Em Freud, ela é chamada de psicanálise aplicada; em Laplanche, de psicanálise extramuros; e, em Lacan, de psicanálise em extensão”. Veremos, a seguir, do que se trata o uso da psicanálise aplicada ao estudo dos fenômenos sociais, no caso deste estudo, aplicada à pesquisa em educação.

A pesquisa psicanalítica refere-se a um modo singular de pesquisa em que o significante relaciona-se de forma oposta ao signo, pois é pelo significante que se chega a algumas hipóteses e experiências do inconsciente. Já o signo exprime significações ligadas ao mundo de uma forma mais lógica, dedutiva e presumida: se o céu está escuro, vai chover. Enquanto o signo está ligado a uma realidade de mundo, o significante só é significante para um sujeito, em uma determinada situação. (IRIBARRY, 2003).

Outro aspecto que caracteriza a diferença da pesquisa psicanalítica em relação a outras metodologias de pesquisa diz respeito a seus objetivos que não buscam a generalização, e sim propiciam ao pesquisador o testemunho daquilo que investigou a um outro que lhe oferece a escuta, a partir da transferência (IRIBARRY, 2003). Podemos pensar na pós-graduação como um espaço de encontro com este outro, que ocupa o lugar da alteridade na escuta e na leitura das pesquisas produzidas pelo pesquisador psicanalítico.

Dessa forma, a universidade pode ser um espaço de interlocução entre a pesquisa e a psicanálise, sendo que o uso do método psicanalítico é cada vez mais frequente na pesquisa dos cursos de pós-graduação que buscam retomar em Freud as bases e os fundamentos da pesquisa psicanalítica (IRIBARRY, 2003). Segundo Roudinesco (1998), Freud define a psicanálise como uma experiência da palavra e foi a partir dele que Lacan sistematizou a questão do signo e do significante. O significante é pensado pela psicanálise como um elemento significativo do discurso e determina, por meio das palavras, o destino dos sujeitos. O conceito de significante expressa “o elemento do discurso, referível tanto em nível consciente como inconsciente, que representa e determina o sujeito”. (CHEMAMA, 1995, p. 197).

Conforme Santuário (2004), para Lacan é a linguagem que humaniza, e não o homem que é humano. Se a linguagem é o lugar onde o homem está situado, ele só existe

porque fala, porque se relaciona com a linguagem, daí advém a expressão lacaniana *fallasser*. Este sujeito da linguagem, pensado a partir do estruturalismo, alcança a liberdade à medida que percebe o quanto é escravo das determinações inconscientes que lhe tiram o domínio e o senhorio de sua própria casa. Compreender a importância da linguagem na pesquisa psicanalítica é essencial para pensarmos no que o jogo das palavras pode produzir como análise dos dados obtidos, a partir da escuta dos participantes.

Segundo Figueiredo e Minerbo (2006), o campo da pesquisa psicanalítica é principalmente o inconsciente. O enfoque que será dado ao objeto pesquisado é definido pelo pesquisador que, ao fazer a pesquisa, coloca algo de si neste estudo, o que irá singularizar o método. O fazer da pesquisa psicanalítica modela-se a partir da situação psicanalítica de tratamento. Assim como no fazer clínico, as marcas transferenciais e contratransferenciais darão a inscrição da singularidade ao que se descobre e ao que se inventa e cria neste tipo de proposta de pesquisa. É importante salientar que a invenção e a criação nesta pesquisa não têm o sentido de atribuir especulações acerca da fala dos participantes, e sim, a partir desta fala, realizar um movimento interpretativo, caracterizado por ser fluido e criativo.

Sobre o aspecto criativo e inventivo da pesquisa psicanalítica, Caon (1997) afirma que a pesquisa psicanalítica, além de uma descoberta, é uma invenção. Invenção no sentido de que o pesquisador precisará olhar de forma singular aos seus achados para que não passem despercebidos. Para isso, o autor propõe uma escuta atenta a todas as direções. Esta escuta atenta e aberta favorece o surgimento de novas hipóteses, ou ainda uma hipótese mais importante do que aquela proposta inicialmente pelo pesquisador, descoberta de forma acidental. Para ele, as descobertas acidentais, mas desejadas, são formações do inconsciente.

A transferência que, segundo Chemama (1995, p. 217), é um “vínculo afetivo intenso, que se instaura de forma automática e atual, entre paciente e o analista [...]” será instrumento do pesquisador, já que mesmo fora da situação de análise, este fenômeno é constante e onipresente nas mais diversas relações (CHEMAMA, 1995). A situação psicanalítica de pesquisa opera pela lógica da transferência, por isso se trata de uma pesquisa em que a verdade da interpretação será sempre relativa ao processo que produziu e este processo é incomparável. (FIGUEIREDO; MINERBO, 2006).

A pesquisa psicanalítica tem como objeto de estudo o inconsciente, a interpretação como método e a associação livre como uma técnica que permite a escuta

do que emerge das formações inconscientes, por meio dos chistes, atos falhos, da dimensão onírica e do sintoma (VIOLANTE, 2000).

Tendo como bússola as considerações apresentadas, este estudo propôs uma escuta ativa e atenta aos significantes, a partir de entrevistas realizadas com seis professoras de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de Caxias do Sul. O critério de seleção dos sujeitos da pesquisa foi que as professoras tivessem em sala de aula alunos migrantes haitianos, entre o primeiro e sétimo ano. Para isso, foi feito contato com a Secretaria Municipal de Educação, que disponibilizou alguns números em relação à situação das matrículas de alunos haitianos na rede municipal. Munidos dessas informações, foi feita a escolha da escola e definido o número de professoras a serem entrevistadas.

Como ferramenta para “captura de significantes”, este estudo realizou entrevistas abertas, sem a condição de um modelo previamente definido, mas mantendo como base, alguns norteadores, conforme pode ser lido no apêndice b. As entrevistas ocorreram em dias distintos, conforme a disponibilidade das professoras, buscando um ambiente reservado e com duração aproximada de uma hora. Importa ressaltar que a coleta dos dados somente teve início após cada participante, de forma individual, ter sido esclarecido dos objetivos da pesquisa e ter consentido sua participação⁷. O desafio maior neste percurso foi lidar com as interrupções e a ausência de privacidade, limitações do espaço escolar.

Diferente da clínica, onde o paciente endereça ao analista o suposto-saber sobre seu sintoma, na pesquisa em psicanálise ocorre a inversão desse papel. O pesquisador irá direcionar-se ao sujeito de sua investigação acreditando que ele sabe algo que pode elucidar o seu tema de pesquisa. Nesse sentido, Costa e Poli (2006) sugerem que haja um cuidado por parte do entrevistador. Estando atento às questões transferenciais, ele deve ter cautela para que as hipóteses prévias pelas quais ele articula seu problema de pesquisa não se tornem preponderantes ao material trazido pelos sujeitos entrevistados. Daí a importância de a entrevista ser ampla e indefinida, de tal forma que o entrevistado formule suas próprias questões e respostas acerca da temática.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, posteriormente, passaram pelo processo de interpretação e construção do ensaio metapsicológico. A pesquisa em psicanálise não apresenta grandes diferenças nos procedimentos de coletas de dados, quando comparada a outros métodos. Seu diferencial diz respeito ao procedimento de análise de dados (IRIBARRY, 2003), conforme veremos a seguir.

O ensaio metapsicológico foi construído a partir de um olhar atento e transferenciado sobre as entrevistas, tendo como técnica para a interpretação dos dados a leitura dirigida pela escuta e a transferência instrumentalizada. Conforme Iribarry (2003), na leitura dirigida pela escuta, ao analisar o texto produzido, a partir da transcrição das entrevistas, o pesquisador irá procurar os significantes que poderão contribuir com o problema de pesquisa. Sobre a transferência instrumentalizada, é o momento em que o pesquisador irá reunir os dados coletados com os textos que norteiam e lhe servem como referência de trabalho, a fim de produzir subsídios para a construção do ensaio metapsicológico.

Desde o estabelecimento do problema de pesquisa até a estratégia de abordagem deste, o pesquisador passa por grandes modificações, tendo sido implicado na aprendizagem, fruto de sua relação com a pesquisa, tendo deixado marcas fundamentais nos dados que coletou por meio da leitura dirigida pela escuta e a transferência instrumentalizada. A leitura dirigida pela escuta permite ao pesquisador identificar, na transcrição dos materiais coletados, contribuições significativas para sua pesquisa, diferentes das que encontraria na literatura.

⁹ Este projeto foi submetido à Plataforma Brasil, parecer número: 2.565.254
Conforme Número do Certificado de apresentação para apreciação ética (CAAE): 83737318.9.0000.5341
O modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encontra-se no Apêndice A

6 ENSAIO METAPSICOLÓGICO: UM SABER EM ABERTO

Fazer pesquisa em psicanálise é suportar trabalhar com um método que rompe com a lógica cartesiana, já que causa uma ruptura em relação à lógica da razão e da consciência. Se em Descartes o sujeito ocupava o lugar do conhecimento e da verdade, a partir de Freud e mais tarde com Lacan, ocorre uma inversão para a verdade do sujeito: *O penso logo existo*, transforma-se no *Penso onde não sou, portanto sou onde não penso*. Sendo assim, a verdade, que antes habitava a consciência, passa a morar em lugar desconhecido: o inconsciente. (GARCIA-ROZA, 1985).

O inconsciente, conceito fundamental da psicanálise, é o lugar de morada do sujeito da enunciação, ou o sujeito do significante, em posição oposta da consciência e do sujeito do enunciado e do significado. É na instância inconsciente que a cadeia de significantes precede o significado das coisas (GARCIA-ROZA, 1985). Ao escutar os relatos das professoras sobre as suas percepções quanto aos alunos migrantes, nós nos detivemos em algumas particularidades do discurso que parecem determinar o sujeito e sua relação com a questão deste ensaio.

Recordando, o significante diz respeito a “um elemento do discurso, referível tanto em nível consciente como inconsciente, que representa e determina o sujeito”. (CHEMAMA, 1995, P.197). A psicanálise é vivenciada a partir da palavra que circula entre o social e o individual, nesse sistema de trocas, há algo que se associa e se repete, independente da vontade do sujeito do consciente.

Para fazer circular os significantes neste ensaio, optamos por preservar as professoras, alterando seus nomes, os nomes dos alunos e mantendo a literalidade no momento de transcrição de suas falas, considerando a importância da palavra quando direcionada ao pesquisador-analista.

Um ensaio metapsicológico é feito, sobretudo, de sensações. Por isso, tentamos nos manter atentas ao que a palavra do outro nos despertou, durante o percurso de leitura das entrevistas. Trata-se de uma tentativa, já que o caminho percorrido, quando se escolhe o inconsciente como ferramenta de pesquisa, é sempre incerto. Conforme lembra Rotstein (2012), cabe ao pesquisador que se propõe a construir um ensaio como este lidar com a incerteza que advém de um método de investigação do inconsciente, baseado na experiência.

Fora do *setting* analítico, a transferência, conforme já mencionado ao longo deste trabalho, faz parte das mais diversas relações, inclusive na relação de escuta que se

estabelece diante de um questionamento: Como o professor percebe o aluno migrante?

Se o próprio Freud construiu uma teoria a partir da experiência de escuta de si mesmo e do outro, o desafio para nós pesquisadores do inconsciente esteve justamente em lidar com a falta, ao nos depararmos com um método que angustia, uma vez que se trata de um saber em aberto.

6.1 O ESTRANHO FAMILIAR

A psicanálise, proposta por Freud e depois na leitura de Lacan, postula a noção de um outro a partir do qual o sujeito se constitui. É por essa perspectiva que é possível afirmar que o reconhecimento de si perpassa sempre por um outro, seu semelhante. Daí a importância, nesse sentido, da maneira pela qual o outro reconhece ou não, legítima ou não o sujeito (MOUNTIAN; ROSA, 2015).

Tarsila, ao reportar sua experiência com o primeiro aluno migrante da escola, relata:

Eu tentei acolher ele, porque se fosse eu que estivesse chegando a um lugar diferente, em que minha cor é totalmente diferente dos outros, eu gostaria de ser acolhida dessa forma. Então, assim como ele me cativou, eu também cativei ele. (Tarsila).

A vivência de Tarsila com Cedric sugere que a acolhida do aluno estrangeiro aconteceu por sua capacidade de não permanecer indiferente diante de um outro, diferente. É como se, ao deparar-se com a estranheza que a diferença lhe provoca, ela é convocada a se questionar sobre o que de si existe e habita o outro: “[...] *tentei acolher ele, porque se fosse eu [...]*”. O questionamento que o outro desperta diz respeito à dúvida que constitui o sujeito do inconsciente, este sujeito que é tudo aquilo o que a consciência não é. Ao se defrontar com um estrangeiro, representante maior da estranheza, o sujeito sente-se fascinado, atraído e também receoso.

É pela figura do estrangeiro que é possível pensar a fronteira entre o individual e o social na psicanálise. Há, nele, um limite, uma fronteira que é necessário transpor para tornar a convivência com o outro respeitosa, a partir do reconhecimento dele em sua singularidade. Nesse sentido, a psicanálise contribui para que o eu, ao se familiarizar com sua estranheza, consiga suportar o estranhamento provocado diante da figura do estrangeiro (KRISTEVA, 1988). A familiaridade com a estranheza aparece no relato de Tarsila, ao contar sobre sua descendência italiana: “Meu tataravô veio da Itália, uma família pequena, diferente das outras que eram famílias grandes”. (Tarsila)

Em outro momento de narrativa de sua história pessoal, a professora narra sobre uma oportunidade de estudar em outra cidade, na adolescência, e o medo do desconhecido que a impediu de seguir com a ideia da viagem. A questão do estranho familiar aparece repetidamente na história de vida de Tarsila: ao relatar sobre sua descendência italiana e sobre a possibilidade de estudos em outra cidade. A migração é estranhamente familiar, uma vez que professora e aluno, em tempos diferentes, cada um em sua história, ambos são marcados por deslocamentos ou possibilidades de deslocamentos.

Se por um lado, algumas professoras parecem demonstrar preocupação em acolher o aluno migrante, outras se sentiam angustiadas diante do desafio. A angústia mobilizada diante do encontro com o diferente e as fragilidades com que nos defrontamos em uma relação, como a questão da barreira da língua, provoca-nos a pensar na própria condição de desamparo do sujeito diante do seu desejo. Mostrar-se indiferente e distante do estrangeiro pode ser lido como uma tentativa de manter-se afastado da vulnerabilidade que todos estamos submetidos: a inconstância das coisas e do tempo, das certezas sobre nós mesmos e sobre o outro. O sentimento de angústia diante do migrante relaciona-se à aproximação entre o estranho e o inconsciente, pela via do recalque, já que, o que é angustiante, trata-se justamente de algo recalçado que retorna.

Sobre os desafios de dar aula para o aluno estrangeiro, Sinara compartilha que há casos distintos:

A Adonia não é desafio nenhum, ela se apropriou, ela fala português perfeitamente. Ela é um caso diferente de Ali. Ela é super esperta, às vezes, eu digo agora deu Adonia. Ela é muito afável com os colegas [...] Com o Ali, está sendo pela própria questão de ele não ser alfabetizado, está sendo um desafio. Ele não absorve conhecimento, é bastante inquieto, atrapalha bastante a aula [...] (Sinara)

Inquiétant, na língua francesa, é adjetivo de angustiante, ameaçador (DICIONÁRIO MICHAELIS, 2009). O inquieto Ali causa à professora o desconforto, a dúvida, a própria incerteza intelectual, uma vez que ele não é alfabetizado e não se submete às regras da escola. Em contrapartida, Adonia é o próprio *Heimlich*, afável, pertence à casa, já que se submete às normas da escola e é amistosa, à medida que faz amizades e interage bem com os colegas.

Há algo no comportamento de Ali, e em sua dificuldade de se submeter às normas da escola, que o transforma em um estranho naquele ambiente, para além da sua identidade de estrangeiro. Parece que apenas o fato de ele ser estrangeiro não é a questão, visto que sua irmã, também estrangeira, é nomeada de uma outra maneira pela professora. Enquanto Ali fala impropriedades, implica com colegas, recusa-se a apropriar-se do

português, Adonia é denominada de corajosa e acessível. Novamente, aparece como significante aqui a questão da acessibilidade, de um corpo que é dócil, próximo e conhecido; por isso, não causa o desconforto da incerteza. O corpo dócil é certo, não é um campo inseguro. Ao final da sua fala, o ato falho não falha: “Minha experiência talvez não esteja sendo tão boa com o Adonio, não por ser estrangeiro, mas pela patologia dele, simples assim.” (Sinara)

É neste equívoco, no engano com a palavra, que a verdade do sujeito aparece. “Adonio” é aquilo que deveria permanecer oculto, mas que vem à luz, a própria experiência do inconsciente.

6.2 O NARCISISMO DAS PEQUENAS DIFERENÇAS

Freud (1918/1996) afirma que os sentimentos de hostilidade observados nas relações humanas, que se confrontam com as noções de companheirismo, seriam derivadas do narcisismo das pequenas diferenças. Cada pessoa mantém-se distante das outras por um tabu de isolamento pessoal, é este sentimento que constitui as pequenas diferenças em pessoas que são semelhantes em todo o resto. Como se percebe isso em uma escola? Ao ser questionada sobre a relação dos colegas professores com os alunos migrantes, Elisete relata:

Algumas situações eram complicadas. Eu lembro logo que entrei, minha primeira experiência, ele estava numa sala de aula, sentado no fundo, com um dicionário de inglês na mão e algumas revistas. Aí eu pensei, mas ele não fala inglês. Ele tá ali no canto, parece que é um medo de se aproximar, de lidar com aquilo. Nós já temos tantos problemas em sala de aula, daí vem mais um. Eu percebia uma certa indelicadeza. (Elisete)

A indiferença às diferenças aparece também no relato da professora Tarsila, quando compartilha sobre a resistência de algumas professoras em relação à ideia de ter alunos haitianos: “Por que estão vindo para cá? Por que eu tenho que ensinar eles?” (Tarsila)

Freud (1926/1996) afirma que toda angústia ocorre diante de algo exterior ao sujeito, sendo que ela tem relação com a expectativa que se cria em face de um objeto. Além disso, há na angústia uma dimensão paralisante: o que eu faço diante de um outro, estrangeiro? Ou, “Por que eu tenho que ensinar eles?” A incerteza intelectual, o não saber sobre o outro, está na origem dos sentimentos de estranheza. (FREUD, 1919/1996).

A relação do narcisismo das pequenas diferenças com o fenômeno das massas é explicado por Freud (1921/1996) em dois tempos: No primeiro tempo, haveria uma suspensão mútua da aversão para dar lugar a ligações libidinais, o eu encontraria fora de

si os objetos possíveis para direcionar seu amor. Nesse caso, haveria uma recusa das minúcias que diferenciam uns dos outros, a fim de que possam se reconhecer como irmãos. No segundo tempo, haveria um retorno, com intensidade, em forma de oposição, que se estabelece por meio da formação de grupos, partidos entre outros.

Freud (1930/1996) retoma o narcisismo das pequenas diferenças no contexto da pulsão de morte. Uma das possibilidades de leitura da formação dos grupos é a união dos sujeitos como pretexto para o exercício da destrutividade. O grupo, ao se agrupar culturalmente, projeta a sua hostilidade para aqueles que não fazem parte dele, permitindo assim que a pulsão tenha um escape. Em uma escola, uma menina haitiana esconde-se para brincar com os colegas. Ela coloca-se embaixo das classes, na sala, sozinha, quando a orientação para a turma é de que ninguém permaneça nas salas, durante o intervalo. Naquele ano, segundo a professora Suelen, havia um problema com uma aluna que roubava coisas, mas que não tinha nada a ver com a aluna haitiana. Na fala da professora:

Pode ser que eles tenham vindo com isso. Para a coordenadora pareceu algo específico de preconceito com relação à Emilien, não sei se racial ou pela nacionalidade dela. Pra turma, me pareceu que foi uma revolta de porque alguém estava na sala, quando deveria estar fora. E daí, depois fizemos todo um discurso, porque eles não viram a colega mexer na mochila de ninguém também não havia sumido nada, eles simplesmente viram a colega escondida na sala de aula, tentando fazer uma brincadeira. E foi isso que ela explicou, mas eles acusaram ela. E foi isso que nós conversamos, que eles não podem acusar sem ver. (Suelen)

O narcisismo das pequenas diferenças remete ao fato de que os grupos retiram sua autoestima de pequenos aspectos de suas identidades, de determinadas características que lhes diferenciam de outros, mas que são sutis, por isso, representam grande ameaça diante da proximidade com o outro (BLOK, 2001). Nesse sentido, a cor negra do migrante haitiano parece ser uma diferença sutil, que marca o encontro com o outro nas relações.

Ao ser indagada sobre a relação dos colegas com os haitianos, Sinara diz:

Tudo certo, e não tem porque não ser, né? Eles são corajosos, saíram de seu país, com restrição financeira, é admirável, né? Vieram para uma região de colonização europeia, né? De descendência branca, e eles tentando interagir com a nossa cultura, muito corajoso. (Sinara)

Sinara, assim como outras professoras escutadas, é descendente de imigrantes italianos, que também vieram ao Brasil buscando condições financeiras melhores, que precisaram fazer um movimento de interação com a nova cultura, mas que se diferenciam dos haitianos pela cor da pele, entre outras questões.

A professora Suelen, na sequência da conversa sobre as migrações passadas e atuais, sublinha uma diferença: “Os migrantes de antes chegaram aqui para colonizar, diferente dos de hoje que vem atrás de trabalho, do que está pronto.” (Suelen)

Sabe-se que ambas as migrações são marcadas pela questão do trabalho, de sair em busca de condições de vida melhores. No entanto, a diferença aqui aparece na maneira como são vistas as migrações: enquanto o migrante italiano é visto como desbravador, o haitiano é percebido como usurpador, no sentido de que chegam e tomam conta do que já está pronto.

As formações de grupo criam uma miséria psicológica da massa, uma vez que as diferenças individuais desmancham-se no grupo. A perda da singularidade e da heterogeneidade, facilitadas pelo grupo, permitem focalizar as pulsões destrutivas em grupos específicos, como algumas etnias migratórias, por exemplo. A exclusão e a rejeição do outro servem como uma espécie de receptáculo para a pulsão de morte. O que se encontra fora do grupo, fora do conhecido pode ser considerado como estranho.

Mas, além disso, o estranho pode ser o que o sujeito não reconhece como sendo ele, ou seja, quando somos estrangeiros a nós mesmos. Freud (1919/1996) conclui, a partir do estudo sobre o estranho, que não se trata de nada novo, e sim algo que é familiar. A agressividade direcionada ao estranho na sociedade pode ser pensada como uma tentativa de manter o estranho fora, ao direcionar a estranheza no outro, é ele quem passa a ser ameaçador (SACEANU, 2001).

Por conseguinte, o ódio à figura do migrante pode ser articulado com o estranho familiar, uma vez que o sujeito expulsa a diferença e a coloca fora dele. Ao transformar o outro em um receptor da agressividade, o sujeito busca tirar do foco sua própria condição de exilado, de alguém que desconhece o que é. O significante preconceito circula em diferentes momentos das entrevistas, aparece no relato de Elisete:

Se eu cheguei a ouvir alguma vez me esqueci. Mas muitos deles moram em muitos, em porões, que não bate sol e a questão da higiene, é complicado para alguns, não sei se pelo frio. E eu lembro que o Cedric vinha com cheiro ruim, cheiro de roupa que não seca. Cheiro de pano de chão que não secou, cheiro forte. Muitas pessoas tinham e têm essa questão, por causa da limpeza. Talvez culturalmente, eles não tenham os mesmos hábitos, mas se você for olhar, no frio essa sala aqui fica cheia de aluno, e mesmo assim, aluno que não tem nada, branco, brasileiro, com cheiro mais forte do que os alunos que não são. Mas tem aquela coisa de ficar com a mão no nariz, eu percebia bastante. Eu percebia que, porque ele eventualmente tinha a roupa com cheiro ruim, alguns professores achavam que ele sempre estava com o cheiro ruim, aquela coisa, ah não vou chegar perto. (Elisete)

O cheiro impregna o sujeito e constitui uma marca, um traço da diferença e é em nome desse traço que ocorre o afastamento. O cheiro é uma das memórias mais primitivas do homem, remete à familiaridade, visto que só é possível reconhecer um cheiro quando há uma vinculação de memórias relacionadas a ele: o cheiro da mãe, o cheiro da comida da avó, o cheiro do perfume da pessoa amada, etc.

Segundo Freud (1930/1996), a ordem seria uma espécie de compulsão à repetição, uma maneira de estabelecer um modo de fazer algo. Assim, “a beleza, a limpeza e a ordem ocupam uma posição especial entre as exigências da população”. (FREUD, 1930/1996, p.100). A figura do estrangeiro seria o oposto de tais exigências, uma vez que contrariariam os ideais citados acima, percebemos esse estranhamento, quando as professoras relatam o estilo de vida dos haitianos que além de ter a cor da pele diferente, moram com diversas pessoas na mesma casa, vestem-se de maneira diferente, tem um idioma próprio, entre outras questões.

Outra possibilidade de compreensão das relações em grupo, proposta por Freud (1930/1996), diz respeito ao mandamento: “Amarás a teu próximo como a ti mesmo”. O outro somente merecerá o amor se for semelhante ao eu. Sendo assim, quanto mais estranho for o outro em relação aos valores e costumes, mais difícil será ao eu amá-lo. Ama-se no outro o próprio ideal do eu. Ao relatar a diferença entre o primeiro aluno haitiano da escola, e os alunos estrangeiros atuais, a professora Tarsila relata:

Cedric era um menino que vinha limpo, alimentado, diferente das outras crianças. Eu acredito que eles vieram mais estruturados, diferente de outros que a gente sabe que o pai veio, depois mandou vir a família, os filhos. Que é o caso da Jenita, a aluna que tenho hoje [...] a menina é muito carinhosa, tem muitas amigas, mas nós não sentimos nela o desejo de aprender. (Tarsila)

O fato de o grupo não sentir em Jenita o desejo de aprender, não quer dizer que ela não o tenha. Possivelmente, tenha mais relação com os ideais do grupo, relacionados ao primeiro aluno haitiano a chegar à escola, aos valores e costumes que ele tinha; o que não quer dizer que todos os haitianos, que vierem depois dele, serão iguais.

6.3 O OCULTO VEM À LUZ: O RETORNO DO RECALCADO

Freud (1919/1996) propõe que o estranho não é algo distante do sujeito, ou algo novo, mas, sim, algo que lhe é familiar, porém fora alienado de sua mente mediante o mecanismo de recalque. Nesse sentido, o estranho seria “algo que deveria ter permanecido oculto, mas veio à luz”. (FREUD 1919/1996, p. 258).

Conforme Dunker¹⁰ (2017), “o recalque é uma operação que está na gênese dos sintomas, ou seja, há uma operação de negação que ocorre no interior do sujeito, praticada como um juízo, e é uma operação que diz este afeto, este pensamento, e este desejo não é tolerável pelo eu.” A partir disso, o sujeito faz um esforço para deixar esse conteúdo inconsciente. Por vezes, esta força que tenta manter escondido o conteúdo inconsciente

falha, deixando emergir, por meio dos sonhos, chistes e atos falhos, o material que até então estava recalçado. Esse processo é nomeado como o retorno do recalçado.

Essencialmente, sua finalidade é manter determinadas coisas distantes do consciente, uma vez que tais coisas são fonte de desprazer. Porém, manter distante não significa fazê-las sumir do inconsciente. Estas, por sua vez, não só continuam a existir como dão origem a outros afetos e estabelecem outras conexões, produzindo assim derivados (FREUD, 1915/1996). Conforme Laplanche e Pontalis (2001), o recalque é uma operação psíquica “que procura repelir ou manter no inconsciente representações (pensamentos, imagens, recordações), ligadas a uma pulsão.” (p. 430).

Quando o sujeito depara-se com algo que lhe parece estranho, como a figura de um migrante, pode haver algo de recalçado que retorna, conforme sugere Freud em relação aos sentimentos de familiaridade diante de algo estranho. O familiar estaria relacionado a algo que fora recalçado. A visão do estrangeiro como um usurpador, aquele que vem de fora para tomar as vagas de emprego, saúde e educação, presente na fala das professoras, faz-nos pensar nos antepassados italianos que também vieram de fora para explorar a terra e ocupar a cidade. Com efeito, o estranhamento seria em função dessa história de migrações, vivenciada pelos antepassados.

Daí a sensação de “um sentimento primitivo que retorna em forma de algo estranho” (FREUD, 1919, p. 259), que define o recalçado. Esse retorno pode ser pensado na relação do espaço com a questão migratória, como no caso de uma cidade fundada por migrantes, em que o sentimento de estranheza poderá ser maior justamente pela familiaridade com a questão. Por conseguinte, os novos migrantes seriam o retorno do estranho que ao mesmo tempo é familiar.

Quando ocorre um fracasso na força que faz com que o recalque mantenha-se inconsciente, ele retorna para a superfície, definindo um tempo conhecido por retorno do recalçado. Esse retorno irá aparecer em forma de repetição, provocando uma sensação estranha, uma sensação de desamparo, vinculada a uma ideia da qual o sujeito não pode escapar. Para Freud (1919/1996), aquilo que amedronta é justamente algo recalçado, que retorna. Nessa lógica, quando o sujeito depara-se com algo estranho, este mesmo estranho não é alheio ao sujeito, e sim algo familiar, que foi alienado do consciente, a partir do mecanismo do recalque.

¹⁰ Material transcrito, a partir de conteúdo disponibilizado por Cristian Dunker, no canal Falando Nisso, no Youtube, 2017.

De que maneira estes conceitos podem servir de apoio para a leitura da relação de estranheza/familiaridade diante do aluno estrangeiro, evocada e provocada em diferentes momentos, na construção deste estudo?

A fala da professora Tarsila parece-nos rica nesse sentido:

Uma das situações engraçadas é que nós descobrimos que o avô dele era feiticeiro. E ele fazia teatro assim: “O vô fazia tititi e a pessoa fazia assim que morria”. Nós professores nos assustamos com a história do feiticeiro e perguntamos: mas ele fazia por maldade? Aí ele dizia não é maldade, e nós imaginamos que seria algum curandeiro, que ele benzia. (Tarsila)

“Nós nos assustamos” porque o grupo tende a atribuir características e intenções maldosas para aqueles que vêm de fora, o estranho, o estrangeiro. Nesse ponto de vista, podemos pensar que o que está recalcado seria nossa intenção em relação ao outro. A primeira intenção é a da maldade, de aniquilar, de expulsar. Só em um segundo momento o grupo percebe que o curandeiro benze, que cura e pode fazer o bem. A ameaça diante do estranho, conforme nos lembra Freud (1919/1996), diz respeito ao sentimento de horror e medo, do que ao mesmo tempo é familiar e conhecido.

Se o sentimento de estranheza é derivado da compulsão à repetição, desse mesmo que retorna de maneira constante, é esse mesmo sentimento que provoca uma espécie de desamparo do grupo diante do estranho. O sujeito sente-se impotente perante a dimensão repetitiva dos afetos que retornam e tem evidenciada sua condição de vulnerabilidade ante aquilo que se repete, o que configura a noção do descentramento do eu, que não é mestre, nem em sua própria casa (SACEANU, 2001). A professora Tarsila, ao falar sobre o aluno Cedric, o primeiro migrante haitiano aluno da escola, relata:

Eu dizia, o meu Cedric. Eu sentia um carinho muito grande por ele, quando ele aprendeu a escrever, ele me escreveu: Te amo profe, então, assim como ele me cativou, eu também cativei ele. Porque eu tentei acolher ele, porque se fosse eu que estivesse chegando a um lugar diferente, em que minha cor de pele é totalmente diferente dos outros, eu gostaria de ser acolhida dessa forma. (Tarsila)

A professora Tarsila, ao ser indagada sobre aspectos de sua história, informa que os pais saíram do interior para vir morar em Caxias e que ela mesma pensou em fazer vestibular fora da cidade e morar com um primo em Santa Maria, mas que achou melhor não ir, pois pensou que a vida fora da cidade dela seria difícil. Há nesse encontro, entre a história de migração pessoal da professora com a história do aluno haitiano, algo que dispara; que é capaz de provocar afetos, sobretudo, evocar memórias que até então poderiam estar adormecidas.

Se o estudo de Freud (1919) permite-nos refletir que o estranho não é nada novo aos sujeitos, e sim algo familiar, é possível pensar que a proximidade com a questão das

migrações, no caso de professores que descendem de migrantes italianos, pode gerar alguns afetos, já que remete a algo conhecido:

Não é fácil ser de fora, e a gente sempre tem que tentar compensar o preconceito, o sotaque, com alguma coisa boa. Então você sempre tem que mostrar que é bom em alguma coisa. Quando eu cheguei de fora, tinha que lidar com a desconfiança. Por que você está aqui? Parece que veio para tirar o emprego do outro. E a gente tem que tentar ser bom, sabe? E eu penso que o que me ajudou muito, quando cheguei aqui, foram as pessoas que tentaram fazer a ponte. (Elisete)

Podemos pensar que a capacidade de fazer ponte poderia estar vinculada à familiaridade da professora com o estranho, uma vez que ela consegue colocar-se no lugar daquele que *vem de fora*. A relação de familiaridade diante da estranheza surge no relato de Tarsila em relação a Cedric: “No primeiro dia de aula, ele veio de terno, de camisa social [...] Então para a família de Cedric, a escola era o máximo, e ele vinha com isso, de aprender, de querer cada vez mais. Ele tinha um suporte, o pai era muito preocupado.” (Tarsila)

Há nesse recorte, um aspecto de familiaridade com a história da professora: “[...] sempre fui muito influenciada pela família do meu pai, que valorizava muito a educação”. (Tarsila)

Com isso, podemos pensar que a maneira pela qual a professora Tarsila percebe este aluno e o diferencia em relação aos outros, diz respeito ao fato de que a história de Cedric encontra aspectos próximos da sua história, a valorização da educação por parte dos pais. Seria este afeto que retorna, que faz com que ela se sinta próxima, a ponto de dizer “o meu Cedric”?

Podemos dizer que aquilo que *há-em-ti* é o que permite que o outro seja visto a partir dessas referências de afetos que lhe são familiares. A capacidade de fazer ponte poderia estar vinculada ao oposto da agressividade. Na agressividade, a familiaridade com que olhamos para o estrangeiro está negada, recalcada. Em casos extremos, quando a familiaridade ao estranho é negada, abrem-se caminhos para que casos de violência ocorram, como a xenofobia, por exemplo.

Se para a psicanálise a função do recalque é manter fora do consciente representações e ideias ligadas à pulsão, e na linguagem comum diz respeito a uma recusa de algo ou alguém, essa defesa psíquica, proposta por Freud, pode ser compreendida pelo estranhamento provocado pela figura do migrante e à tentativa de manter-se indiferente às diferenças que ele traz consigo, quando adentra as fronteiras de um país desconhecido.

6.4 “FORTE-MENTE” NÃO: A NEGATIVA DA PERCEPÇÃO

Para a psicanálise, a denegação¹¹ refere-se a um mecanismo de defesa que permite ao sujeito falar de um desejo ou de uma ideia que ele mantém recalcada (ROUDINESCO, 1998). Em Freud (1925, p. 267), a denegação é “uma espécie de repúdio, por projeção, de uma ideia que ocorre.”

É como se o sujeito somente se autorizasse a falar de uma ideia até então recalcada pela via de uma denegação. Nesse sentido, a denegação parece-nos ser um mecanismo utilizado pelas professoras, quando se deparam com o questionamento em relação ao preconceito.

Ao relatar a ausência de movimentos no sentido de receber o aluno Cedric, Tarsila compartilha suas percepções: “Como imaturidade, eu não diria maldade. De volta à criação, o meu é meu, mas pode ser que amanhã eu não tenha mais. Mas não por maldade, mais por não ter uma visão geral da vida, porque estou aqui? Porque acolher?” (Tarsila).

Aquilo que o sujeito rejeita, ao falar sobre algo, é justamente onde reside a verdade, mas que, por ser dolorosa, a ideia recalcada só consegue vir à consciência a partir do movimento de denegação. É ela quem permite que um material reprimido seja aceito na consciência (FREUD, 1925), e com isso, o sujeito possa falar mesmo quando ao relatar sobre preconceito em relação aos migrantes precise substituir uma definição por outra, socialmente aceita (“com imaturidade, eu não diria maldade”).

Tarsila segue falando sobre o preconceito: “Velado no sentido de que não deveriam vir, que estávamos passando por uma crise econômica, porque vir mais? São mais pessoas nos postinhos, mais pessoas para ganhar o bolsa família, para tirar as vagas de trabalho”. (Tarsila)

Para compreendermos a questão da dificuldade dos grupos em falar sobre preconceito, buscamos em Lacan (1954/2009, p. 74) a ideia de “báscula da palavra”, que seria quando o sujeito, ao se aproximar de sua verdade, daquilo que revelaria a verdade do inconsciente, recusa a palavra e a substitui por outra. É a partir desse movimento de denegação que o sujeito coloca-se diante de situações de violência que a palavra pode comportar.

¹¹Trata-se de um conceito freudiano com polêmicas traduções. Laplanche e Pontalis atribuíram ao termo (de)negação à *Verneinung* (negativa) e renegação (ou recusa) a *Verleugnung*. (CHEMAMA, 1995). Neste ensaio, optamos pelo *Verneinung* e suas possibilidades: negativa e denegação.

Ainda sobre a questão da denegação, observamos diferentes formas de negar: Elisete, ao responder sobre a relação dos colegas professores com os alunos migrantes, faz um pedido: “Espero que fique tudo em off.” (Elisete)

O termo *off*, proveniente da língua inglesa, costuma ser usado como uma forma de expressão que diz respeito a deixar algo desligado. Deixar o assunto em *off*, quando falamos da questão das violências, refere-se a um movimento de manter-se cego a algo da realidade que é insuportável. Deixar em *off* não significa recusar a percepção quanto à indiferença no comportamento dos colegas professores, mas, sim, recusar o que vem depois: associar a algo que vem depois, com uma segunda percepção, requisito este fundamental para a simbolização. (QUEIROZ, 2007).

Esconder algo ou fazer de conta que algo não está presente é uma maneira de negar. Também pode ser considerado uma espécie de autorização para que algo continue. Quando se mantém uma violência em *off*, há uma espécie de desautorização da experiência.

Em outro momento, após desligar o gravador, uma das professoras questiona se havia aparecido algum preconceito do tipo racial. Parece-nos que só é possível falar dessa questão quando o gravador está silenciado, numa perspectiva semelhante à como o social lida com o fantasma do racismo: de maneira silenciada.

As situações atuais de vulnerabilidade, de ausência de certezas e de insegurança no que concerne ao futuro, provocam no tecido social um sentimento de perda da confiança básica. É como se todos tivessem que se manter vigilantes quanto a seus direitos. A figura do migrante justamente condensa a imagem daquele que vem de fora e ameaça essas conquistas, ameaça à segurança. O trauma causa, além da perda da confiança no eu, a perda da confiança na sociedade e nas estruturas governamentais que a regem; nesse sentido, os vínculos com outros seres humanos acabam por ficar prejudicados (GONDAR, 2012).

A noção do que é meu, e do que é do outro aparece na fala da professora Suelen, quando diz: “Eles são diferentes dos nossos aqui.” (Suelen)

A dimensão estabelecida, a partir da compreensão de que há os de dentro e os de fora, abre para a noção do descrédito daquilo que vem do outro, de fora. O ego tende a fazer um julgamento de coisas, e projetar para fora dele, tudo aquilo que é ruim, mau e estranho. A projeção como um mecanismo de defesa consiste em uma operação cujo objetivo é fazer com o que o sujeito localize, em objetos externos a ele, aquilo que não pode aceitar como sendo um aspecto seu (CHEMAMA, 1995). No caso do estrangeiro,

é comum que ele deixe de lado alguns aspectos da cultura de seu país de origem, para poder ser aceito no novo lugar de morada: “Nem dava para perceber que ele era um menino haitiano.” (Elisete)

É nesse esforço de poder pertencer a um grupo, que os sujeitos podem recusar à percepção de si mesmos, como aquele que vem de fora, o estrangeiro. Recusar aspectos de sua cultura, conforme já mencionado, transforma-se em uma alternativa que lhe torna familiar no lugar onde ele é o estranho:

Ele mesmo muitas vezes, ele não queria, ele não gostava de mencionar que era haitiano, ele queria ser brasileiro. Ele ficava bravo, às vezes eu falava em crioulo, ele não queria. Eu perguntava se ele estava com dor em crioulo, e ele dizia: ah não lembro mais profe. (Elisete)

Para Elisete, a negação da estrangeiridade, por parte do aluno, pode ter relação com o fato de que as lembranças sobre o Haiti pudessem ser dolorosas, já que ao chegar ao Brasil e ser recebido em uma escola com estrutura e com merenda de qualidade, pudesse fazê-los se sentir inferiores quanto à condição de seu país natal. Parece-nos que aquele que chega precisa sempre, em alguma medida, negar alguns aspectos de sua condição de estrangeiro para que possa ser incluído ou talvez inserido.

Além disso, sobre a projeção, parece-nos que projetar a questão da violência em grupos específicos diz respeito a não admitir a existência de algo, a negá-la. Sendo assim, à medida que lá é violento, há uma espécie de recusa em associar, por exemplo, o fato de que a polícia brasileira é a que mais mata no mundo, segundo dados de 2015, da Anistia Internacional. Conforme relata a professora Suelen:

Eles não brigam como os nossos aqui [...] o Minoune chegava para machucar, tu percebia o ato violento, não a briguinha de criança. [...] Parece ser algo cultural, de vivência, de experiência de vida. Parece que lá as coisas são resolvidas assim, ele relatava que lá a polícia era muito violenta, muito próxima.

Para seguir pensando na questão, continuamos com a fala da professora Suelen sobre a influência do discurso dos pais no tocante ao preconceito com o migrante, ela diz: “Muito pouco, hoje as crianças vêm pra escola com outra visão de mundo, mais abertas, mais puras. Na minha época, tinha mais preconceito racial. Eu nunca vi fortemente o preconceito aqui.” (Suelen).

O significante fortemente causa-nos uma inquietação: Como medir a intensidade de um preconceito? O que torna uma violência forte e outra fraca? O que o jogo desta palavra, *forte-mente* denúncia sobre a tessitura social e os meios pelos quais lidamos com o trauma do racismo e da xenofobia, por exemplo? A fala da professora segue ao relato

do episódio da aluna Emilien e a brincadeira de se esconder na sala vazia, conforme já mencionamos.

Conforme relata a professora Elisete, muitos alunos haitianos não se retratam como negros:

Fiz uma atividade com aqueles desenhos de família, de adesivo de carro, e eles precisavam montar quem eles consideravam a família, e depois iriam fazer uma frase para as famílias deles. Eles escolhiam os bonecos brancos, mesmo eles sabendo que tinham bonecos negros. (Elisete)

Imagem 1: Desenho da família.



Fonte: Material de aula fornecido pela professora.

Pergunto à professora qual a leitura que ela fez dessa situação:

É complicado, eu percebo que talvez se fosse, não sei, outra região do Brasil, talvez eles não se importassem, talvez eles não quisessem ser brancos. A gente vive numa região aqui que é muito difícil, uma sociedade onde se você é branco você é branco, mas se você é negro, você é negro. Bem difícil. Eles percebem o preconceito na pele, né? (Elisete)

A fala da professora provoca-nos alguns questionamentos: Como é ser negro e migrante ao mesmo tempo? Como é estar em uma escola em que você não tem espelhos? Como fazer para ser incluído, quando a diferença está na cor da pele? Se a condição para se constituir é sempre a partir de um outro, do que um estudante haitiano precisa abrir mão para se sentir pertencente à comunidade escolar?

A identificação é uma condição para que o sujeito se constitua. Por definição é, conforme Laplanche e Pontalis (2001, p. 226):

Um processo psicológico pelo qual o sujeito assimila um aspecto, uma propriedade, um atributo do outro e se transforma, total ou parcialmente, segundo o modelo deste outro. A personalidade constitui-se e se diferencia por uma série de identificações.

Se é pela via da identificação que o sujeito constitui-se, a forma como o professor percebe o estudante haitiano parece fundamental, no sentido de propiciar um ambiente em que haja uma variedade cultural, a fim de que existam diversas possibilidades de identificação.

Para que haja, de fato, um encontro com o outro, é necessário que se mantenha uma determinada distância com este outro. Qual seria a medida, na educação, entre a proximidade e a distância adequadas para que se mantenha espaço para a alteridade? Para Saceanu (2005), uma certa distância em relação ao outro é fundamental para que sejam preservadas a sensibilidade e a delicadeza, aspectos estes basilares para perceber a alteridade e a singularidade, sem que haja uma confusão pelo excesso de proximidade.

Embora pareça necessário que haja um reconhecimento do outro, para que ele não seja negado em suas formas de existência, sabemos do quanto pode ser difícil o sujeito não se manter indiferente às diferenças, já que a sua própria condição de exilado de si mesmo sinaliza para o não reconhecimento.

6.5 O GOZO, A FANTASIA E O ESTRANGEIRO

A figura do estrangeiro surge como um depositário ideal de uma série de fantasias, as quais colocam em jogo a maneira pela qual o indivíduo escolhe satisfazer-se. Dito de outra maneira, na multiplicidade das relações sociais, há diferentes formas de satisfação, diferentes formas de o sujeito ser feliz, mas para conseguir viver socialmente, ele abre mão dessa felicidade, renuncia a ela, em nome de um bem comum: a vida em comunidade. A insatisfação de ter que abrir mão do desejo em nome da segurança, tornando-nos, assim, estrangeiros a nós mesmos, poderia estar relacionada à dificuldade de suportar a diferença que o outro, estrangeiro, nos escancara? (KOLTAI, 2000).

Transformar o outro estrangeiro em um “bode expiatório”, para que ele se constitua um estranho, assegura, a partir da projeção, que a parte obscura do eu, aquela que o sujeito nega-se a olhar, permaneça fora dele. Estaria o sujeito convencido de que o outro, que vem de fora, estaria querendo roubar-lhe as possibilidades de ser feliz, ou ainda, mostrar-lhe uma outra maneira de gozar? Talvez daí derive a fantasia do migrante como usurpador, que vem à nossa cidade, rouba empregos, vagas na saúde e na educação, conforme já dito antes, quando a escassez não é uma questão do estrangeiro, mas, sim, de carência pública, visto que, independente da presença do migrante, faltam vagas nesses

setores. Nessa perspectiva, a escola tem papel importante ao situar os alunos sobre a situação deste outro que chega: Quem chega? Por que chega? A professora Suélen relata:

Daí tu começa a ouvir muita coisa dos pais, né? Porque na época que eles começaram a vir, o Brasil estava declinando financeiramente, então se ouvia isso: de que não tinha emprego aqui, que eles vinham e iriam roubar os nossos empregos, que se tornaria um problema. (Suélen)

A projeção, conforme já dito antes, pode ser compreendida como uma tendência a projetar aquilo que o sujeito desconhece em si mesmo em um grupo ou pessoa externa a ele (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001). O racismo pode ser concebido como um exemplo de projeção em que a pessoa racista tende a projetar em um determinado grupo odiado, aspectos seus dos quais se envergonha e que são falhos. Por se tratar de uma defesa primária, a projeção é um mecanismo que consiste em procurar nos objetos externos a origem de sentimentos descontentes.

A migração haitiana, diferente de outras migrações da cidade em que esta pesquisa foi realizada, é uma migração com cor. Em diversos relatos das entrevistadas o significativo racismo apareceu como uma marca na relação estabelecida entre a escola e os alunos migrantes haitianos, conforme podemos observar nos relatos que seguem:

Tinha o preconceito racial também. Eu percebia que era uma coisa assim, é muito diferente. Caxias é complicado culturalmente falando, se é complicado pra quem vem do Paraná, né? Imagina um negro que vem lá do outro canto do mundo. Então teve resistência de alguns profes, sim. (Elisete)

Sendo uma defesa, a projeção atribui ao outro, qualidades, sentimentos e desejos que o sujeito recusa-se ou desconhece sobre si mesmo. Para Freud (1915/1996), o sujeito é passivo no que diz respeito aos estímulos externos, mas ativo no que se refere a seus próprios instintos. Sendo assim, conforme os objetos os quais ele tem contato lhe constituem fontes de prazer, ele os toma como sendo parte de si próprio, ele os introjeta. Porém, quando algo lhe é desagradável ao ponto de não suportar reconhecer como parte de si, ele isola esta parte e projeta no mundo externo. O que possibilita pensar na estranheza provocada, diante do encontro com o estrangeiro, como uma parte negativa que o sujeito não reconhece como sendo sua.

Há diferentes maneiras discursivas que tratam a questão do outro. Conforme Mountian e Rosa (2015), tais discursos variam desde um outro celebrado por suas diferenças, até um outro que tem suas diferenças anuladas. Em ambas as posições, o comum é a posição de estranho que o sujeito ocupa na condição de estrangeiro, com seus hábitos e formas de gozo diferentes. Além da posição de estranhamento que o encontro com o outro provoca, as autoras sinalizam para o arranjo de exótico que o outro,

estrangeiro, pode ocupar, pela via do fetichismo. Segundo as mesmas autoras, o outro ocupa um espaço de definição nas posições discursivas, já que o nós é tudo aquilo o que o outro não é.

A fala de algumas professoras é marcada pela diferença entre o primeiro aluno haitiano e os que vieram depois. É como se o exótico estivesse presente no primeiro contato com o estrangeiro, após sua vinda, os outros seriam apenas mais um.

Eu tenho um vídeo dele falando em crioulo a tabuada, coisa mais amada. As crianças ficavam encantadas, brigavam para sentar com ele, todo mundo queria fazer dupla com ele. [...] diferente das crianças haitianas que nós temos hoje na escola. [...] Cedric tinha medo, ele andava no pátio e as crianças queriam tocar nele. Nós levávamos ele ali pra frente no recreio. (Tarsila)

A questão do toque remete-nos ao exótico, o querer encostar-se a este aluno com roupas, cor e cheiro diferentes. Os vídeos gravados pelas professoras durante as aulas em que os alunos falavam a língua nativa, ou a proximidade de algumas crianças com os haitianos parecem estar relacionados ao fetichismo, o querer ver, o tocar. Seria uma espécie de superestima das características que diferenciam Cedric das outras crianças, um véu conforme questiona Lacan: “Por que o véu é mais precioso para o homem do que a realidade?” (LACAN, 1958 apud CHEMAMA, 1998). O que aparece em primeiro lugar, quando a realidade está encoberta por um véu, seria aquilo que caracteriza o aluno como estrangeiro, sua cultura e seus costumes e não o que lhe aproxima das outras crianças de sua mesma idade.

A vontade de ser apenas mais um aluno como os outros, aparece no relato da professora Elisete: “Eles queriam ser como brasileiros, eles queriam falar só do Brasil, não queriam falar do Haiti, não gostavam.” (Elisete).

Além disso, a professora relata que Cedric não gostava de ser chamado para ajudar na tradução do crioulo para o português, quando outro aluno haitiano chegava à escola: “O Cedric não queria falar crioulo com os outros, do tipo ah, eu já sou brasileiro.” (Elisete)

Soma-se a este relato, um depoimento já apresentado neste ensaio: a menina haitiana que representa sua família com pessoas de pele branca que, ao fazê-lo, aproxima-se dos demais colegas, a partir do traço identificatório da pele clara. Em ambas as situações, deixar de lado a língua mãe e a cor da pele parece-nos tentativas de deixar de ser o exótico para ser mais uma criança.

Mountian e Rosa (2015) apontam para a questão da patologização do migrante, quando as diferenças culturais não são consideradas. Para elas, é importante considerar

as vulnerabilidades pelas quais o migrante pode estar submetido ao mudar-se para um país desconhecido e de que maneira sua cultura pode estar influenciando em comportamentos sugeridos como patológicos. Assim, o professor pode colaborar para uma visão patologizante do aluno migrante: “Os alunos brigam e já conversam, já se resolvem. No Mimoune, tu percebia muito mais raiva do que nos nossos. Ele não tem isso de esquecer rapidamente como os nossos fazem. Parece algo da raiva.” (Suelen)

A escolarização de alunos migrantes envolve, antes de tudo, a capacidade de compreender de que maneira questões circunstanciais do próprio processo migratório podem influenciar na dinâmica das relações escolares. A questão do racismo, por exemplo, pode ser um limitador das relações, causando sofrimento e dificultando o processo escolar. Sobre a presença do racismo na escola, a professora Ana relata:

Jensen chamava um colega de gordo, quando a mãe do colega foi chamada, após eles terem se agredido, ficou evidente o quanto preconceituosa era a mãe, e segundo relatos dela: “a mãe contou que ele se sentia ofendido, chegava em casa e esbravejava, de ele ter que estudar com um negro [...] Jensen é o único negro da turma, então o preconceito não é por ele ser de fora, mas por ele ser negro. Agora eles até conversam, coisa de criança, mas ele traz de casa, ficou evidente na fala da mãe, ela questionava como os especiais ficavam juntos com os outros, mas esse foi o primeiro confronto dele. (Ana)

Nessa fala, a questão da violência aparece vinculada à ofensa racial, uma vez que foi pela discriminação que o aluno Jensen agrediu o colega. O estudante que chamou Jensen de negro, em contrapartida, era discriminado pelo estudante migrante por sua condição física, a obesidade. É possível observar uma tentativa, a partir da agressividade, de manter o estranho em exterioridade, de maneira a projetar a estranheza em um outro que se torna o ameaçador. Uma vez excluindo o outro, nomeando-o de negro ou de obeso, o eu cria uma identidade, a partir dessa exclusão, projetando no outro a diferença que o eu não reconhece como lhe sendo familiar.

A agressividade, nesses casos, pode ser vista como uma tentativa de afastar o eu de sua familiaridade com a estranheza, e ao projetar essa estranheza para fora, permite que este outro, possa ser exterminado (SACEANU, 2001).

6.6 A TRANSFERÊNCIA E A CAPACIDADE DE FAZER PONTE

Um dos temas fundamentais da psicanálise, a transferência, é definida, por Chemama como, “Um vínculo afetivo intenso, que se instaura de forma automática e atual, entre o paciente e o analista, comprovando que a organização subjetiva do paciente é comandada por um objeto, que J. Lacan denominou de objeto a.” (1995, p. 217).

Contudo, a transferência pode ser observada para além da situação de análise. Ela está presente nas mais diversas relações humanas sejam profissionais, amorosas, hierárquicas, entre outras, conforme atribui Chemama (1995). Ela diz respeito ao caminho que o sujeito percorre na busca pelo outro.

Seria este caminho uma ponte, que liga dois lados de uma travessia, que permite que se chegue de um ponto a outro? De que maneira se constrói a ponte na escola?

Porque pensa, aquele aluno que chegou à sala daquela professora, sentado no fundo com uma revista. Quanto tempo ele iria demorar a se sentir aceito? Se você não está ali do lado, mostrando pros outros: olha é gente como a gente, né? Ele tem alguma coisa, ele vai contar, ele vai acrescentar. Inserir sabe, fazer a ponte. Eu acho que seria muito mais longo esse processo e com certeza iria causar ainda mais feridas, de rejeição, de olha não me aceitam, é complicado. E eu estava disponível pra isso, então eu pegava todos. Teve uma fase que era eu e o grupinho. Vamos sentar aqui com a profe agora e tal, daí você começa a entrosar. (Elisete)

A professora Elisete, conforme já mencionado, também é migrante. Ela relatou, ao longo de sua entrevista, as dificuldades enfrentadas durante o processo de mudança de cidade. Pode-se pensar que ela fez uma “ponte” entre a própria história de vida e a história daquele menino haitiano. “Fazer a ponte” é estabelecer uma ligação, construir uma passagem viável entre dois territórios distantes. É construir a possibilidade de que algo circule entre uns e outros, no caso da escola, entre aqueles que chegam e aqueles que já estão.

A ponte permite também pensar no conceito de identificação que, para Freud (1921), tem um caráter ambivalente: pode permitir ao sujeito sentir ternura e, ao mesmo tempo, necessidade de afastamento do objeto ao qual se sente identificado. A identificação é constitutiva do ser humano e permite que o sujeito se relacione com um outro, à medida que ambos tenham algo em comum, como a professora Elisete, que tem em sua história de vida a marca da migração e encontra em sala de aula um estudante migrante.

Será que para ser reconhecido, o outro precisa falar a mesma língua que nós? Nas palavras da professora Elisete:

Eu lembro que eu estava aqui nessa sala e vi o Cedric sozinho, no canto, com cara de assustado. E eu já fui, queria saber, fui conversar, mas não sabia que língua falar. Tentei falar português não foi, inglês também não. Daí, já puxei o tradutor no celular e comecei. Eu estava muito curiosa e fiquei muito preocupada. Esse menino recém tinha chegado à escola, como ele iria se comunicar? Como iria fazer a merenda? Como iria se entrosar? (Elisete)

Esse relato permite pensar que a inclusão do outro, pela via da transferência, ocorre para além da condição de que o outro fale a mesma língua que nós. É preciso que o sujeito se deixe afetar pelo outro, seja exposto, questionado, alterado, seja

desacomodado, a partir dessa desacomodação, pense em alternativas para incluir este que chega. Se, em um primeiro momento, a professora fazia uso do celular para traduzir algumas palavras, conforme a necessidade aumentava, ela pesquisou na internet, e encontrou uma cartilha ofertada pelo governo, que serviu de apoio no manejo com o primeiro aluno migrante haitiano, e com os próximos que viriam.

Eu encontrei um documento, parecia uma luz. Daí, pro começo, quebrava um galhão, né? Porque tinha como pedir coisas básicas, comida, verbos [...] Daí, eu fui pra sala com ele, comecei a aprender a perguntar como ele tava em crioulo, eu falava como era no português, então ele sempre estava relacionando uma imagem com uma palavra que ele via em sala de aula. Então, eu tava ali no apoio mesmo, para dar suporte aos colegas. (Elisete)

E segue complementando sobre a participação da turma como possibilidade de acolhimento:

Eles acolheram muito o Cedric. Eles cumprimentavam, perguntavam se estava bem. E ele jogava muito bem futebol, e eu acho que isso foi muito bom, porque ele não precisava saber falar muita coisa, mas ele jogava muito bem. Então, todo mundo queria ele no time, ele começou a mostrar as habilidades dele no recreio e ficou amigo de todo mundo. (Elisete)

A fala da professora Elisete é marcada pela curiosidade sobre o outro. Uma curiosidade que serviu como mola propulsora para que ela pensasse em alternativas inclusivas para Cedric, o primeiro aluno haitiano da escola.

Tudo o que eu ia propondo, ele ia fazendo. Junto da sala de aula eu ia pensando, como eu faria se fosse no inglês? Então peguei um caderno e coloquei as palavras mais usadas. Comecei a colar gravuras, escrevia como era pra pedir pra ir ao banheiro, eu ia alimentando. (Elisete)

Se, por um lado, a iniciativa dela fomentou o processo inclusivo de Cedric, em contrapartida, ele também fez um movimento de acolher as propostas da professora.

Tudo o que eu dava pra ele fazer ele fazia, e pedia mais. Ele era muito curioso. Nós recortamos os encartes de jornais, com as promoções do mercado, que tinha o nome dos alimentos, quanto é, dinheiro, troco. E a profe sempre tentava incluir ele, em tudo que ela ia fazendo nas práticas. (Elisete)

A importância da professora de apoio em sala de aula mostrou-se uma ferramenta essencial para a inclusão de Cedric. Além disso, o acolhimento da professora na sala de aula, por meio de questionamentos fez com que ele pudesse participar das aulas, interagindo com os colegas e formando vínculos.

Todo o tipo de exercício que ela fazia, os alunos se manifestavam oralmente. E ela começou a questionar o Cedric. E ele era muito bom de cálculos, em matemática. Um dia a profe estava ensinando uma coisa e eu vi que ele já sabia, então comecei a puxar coisas mais difíceis, ia puxando, puxando [...] Depois que ele começou a se comunicar, ficar amigo de todo mundo, daí, ele começou a ir lá pra frente. Ali no final nem dava pra saber que ele era um menino haitiano. (Elisete)

A fala da professora Tarsila também é marcada por situações em que a

comunidade escolar conseguiu estabelecer uma ponte com o aluno, em momentos que os colegas demonstram preocupação com a aprendizagem de Cedric.

Nós ficamos sabendo que as crianças aprendem francês na escola lá, e entre a família falam um dialeto. Então ele já sabia o francês, e as crianças diziam: Profe tu não sabe francês, como tu vai fazer, como nós vamos falar francês com ele? Uma coisa que chamou muito atenção foi o futebol, na aula de educação física, que ele começou a se soltar, interagir, a tocar nas outras crianças. Então ele se soltou, começou a sorrir, a ficar mais integrado na escola. (Tarsila)

Tarsila segue complementando sobre a aceitação deste aluno estranho, de cor e língua diferente em relação às demais crianças:

Em nenhum momento ele foi discriminado, pelo contrário, as crianças queriam aprender crioulo com ele, queriam aprender francês com ele. Ele repetia as palavras e as crianças paravam para ver ele falando. Pediam para ele falar a palavra no crioulo, repetiam e acabavam aprendendo também crioulo. Nesse momento, se descobriu que ele era ótimo em matemática. Na matemática foi onde nos encontramos com ele.

O dicionário, a matemática, a história, o futebol são significantes importantes para pensarmos os lugares de encontro do professor com o aluno estrangeiro.

A transferência, este vínculo afetivo intenso, é uma condição fundamental para que o professor esteja disponível à escuta de seu aluno. Porém, a transferência apresenta-se por uma estrada de dois caminhos: por um lado, ela é positiva quando nutrida de sentimentos amigáveis e ternos; por outro, ela pode ser fonte de resistências, quando atua a partir de mecanismos como a compulsão à repetição (CHEMAMA, 1995). Dessa forma, o professor precisa estar atento aos sentimentos que o aluno migrante lhe mobiliza, uma vez que quando a transferência estiver balizada por sentimentos negativos, a relação pode estar prejudicada por sentimentos de desconfiança e hostilidade, causando a dificuldade em escutar o outro.

Além da matemática e do futebol, a professora Samara relata que a construção de espaços de fala em que o aluno possa compartilhar sobre sua cultura pode ser favorecida em algumas disciplinas, como no caso das aulas de português.

Eu trabalho muito com histórias, né? Daí, eu costumo perguntar: Minoune, que histórias eram comuns contarem lá? E aí ele traz, e os outros ficam admirados. Uma atividade que trabalhei com eles foi perguntar o que eles fariam no lugar dos pais. O que ele disse foi que não esperaria até os 45 anos para voltar ao Haiti. Ele voltaria agora. (Samara).

Quando questionada se a cultura dele tem espaço para aparecer na disciplina dela, ela complementa: “Sim, mas não que haja um planejamento só pra ele, o conteúdo é o mesmo. Eu pergunto para todos, e quando é possível ele apresenta a cultura dele.” (Samara).

Aqui nos parece uma maneira muito sutil de incluir o aluno, para que ele fale da

sua cultura, mas sem que se crie um ambiente em que ele fique com a marca do exótico, como um animal em um circo ou zoológico, seja explorado e acessado pela sua diferença.

Qual a importância dos espaços de fala, para a construção das pontes?

Aquele ano que Cedric estava comigo, nós fizemos um projeto de trazer a questão da imigração, que é conteúdo de quarto ano, e ele era do terceiro. Nós trabalhamos isso no final do segundo ano, até porque era uma demanda da cidade, estavam vindo muitos imigrantes para cá, isso há uns dois anos atrás. Foi nessa época, então tentamos montar um projeto comum de estar colocando essa parte de situar os alunos do por que estavam vindo, o que queriam. (Suelen)

Espaços de fala, como o projeto citado pela professora Suelen, permitem que sejam desfeitas algumas fantasias relacionadas ao estrangeiro, fantasias estas vinculadas ao campo do imaginário, da projeção, do desconhecimento em relação ao outro. São estes desconhecimentos que fazem com que o eu só reconheça aquilo que lhe é simétrico, então, a importância de um espaço de fala que permita deslizar para uma posição simbólica. É essa posição simbólica que possibilita ao sujeito uma postura menos agressiva diante daquilo que é estranho e mais aberta ao que a relação pode trazer, uma vez que não se tratam de significados prontos sobre o estrangeiro (ameaçador, rouba empregos), e sim construções a partir da relação que a comunidade escolar virá a estabelecer com o colega migrante.

Dentre as possibilidades de ponte, é pelo brincar que a professora Suelen relata construir os vínculos com o aluno estrangeiro:

Quando eles chegaram para nós, eram crianças que vieram. Quando recebemos eles, usamos muito o lúdico. E uma das formações que a gente teve, em nível da secretaria foi que independente do lugar que tu esteja, uma criança brincar vai saber, então usar esse brincar para produzir conhecimento. Fizemos muito o uso do lúdico. Procuramos trabalhar isso, perguntar do que eles brincavam. Essa formação foi o que deu um caminho mais efetivo em sala de aula. (Suelen)

Este relato evidencia que, além da sensibilidade no que concerne ao outro, também é preciso que o professor receba algum tipo de suporte para poder lidar com o aluno estrangeiro, mas que o suporte por si só, sem o desejo de abrir-se a este outro que chega não efetiva a inclusão.

Sobre a importância de estar aberto ao outro, Elisete complementa:

Se o professor não tem um olhar mais amplo para a necessidade do outro, ele não vai conseguir passar isso para o aluno porque forma muito rapidamente o caráter do aluno. Então faz toda a diferença. Cedric teve muita sorte que a primeira profe dele era maravilhosa, ela tem muitas vivências, viajou o mundo todo já, então ela foi a primeira pessoa a fazer a ponte, eu entrei quando ele já estava há um mês na escola. Depois ela saiu, mas entrou outra professora e a turma já tinha esse olhar, vamos puxar para frente, vamos ajudar. (Elisete)

A fala final da professora Elisete esclarece a importância de deixar o outro ser

quem é, além disso, de que este movimento não é um movimento natural, mas algo que exige esforço, que necessita atenção, para não diminuir, e não “apequenar” toda a potência que traz consigo, este que vem de fora:

As pessoas precisam ter consciência que o lugar da gente é onde a gente quer estar, independente de ser o lugar onde nasceu. Eu me esforcei, mas as pessoas também precisam se esforçar. Acho que o que resume tudo isso é o amor, é você ter o amor pelo próximo, pela sua profissão, pelos seus alunos, é você amar gente, gente que ama gente. (Elisete)

O amor, para a psicanálise, é um sentimento ambivalente. O sujeito pode, com frequência, passar a odiar a quem amava ou sentir ao mesmo tempo ódio por este objeto que lhe faz dependente e que o assujeita a abrir mão de suas vontades em nome desse sentimento (CHEMAMA, 1995).

É possível amar o estrangeiro? Quando mais estranha uma pessoa for a outra, mais difícil será amá-la. Para Freud (1930/1996), o estrangeiro torna-se, frequentemente, indigno de amor, sendo-lhe garantido a hostilidade e o próprio ódio: “Na verdade, se aquele imponente mandamento dissesse ‘ama a teu próximo como este te ama’ eu não lhe faria objeções”. (p. 115).

Se a agressividade constitui a base de quase todas as relações, até mesmo as de amor, podemos supor que haja um esforço entre os sujeitos para conter seus sentimentos de destruição, a fim de que seja possível a vida em sociedade, conforme sinalizado anteriormente. Por vezes, tal força falha, e o grupo encontra a possibilidade de dar vazão ao sentimento de destrutividade direcionando as manifestações agressivas para alguém estranho: “É sempre possível unir um considerável número de pessoas no amor, enquanto sobraem outras pessoas para receberem suas manifestações de agressividade”. (FREUD, 1930/1996, p. 118-119).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: PALAVRAS EM FLUXO

A proposta desta dissertação, em poucas palavras, consistiu em analisar a fala do professor em relação ao estudante haitiano. Ao fazer a leitura dos significantes que surgiram a partir da escuta das professoras, algumas formulações e hipóteses acerca destas narrativas foram construídas e apresentadas a partir do ensaio metapsicológico. Um ensaio metapsicológico é realizado, sobretudo, a partir de associações, inquietações e estranhamentos em que o pesquisador, ao deter-se em algumas particularidades do discurso dos sujeitos de sua pesquisa, irá se manter atento ao que a palavra, endereçada a ele, poderá lhe despertar. Sendo assim, não se trata de certezas, muito pelo contrário, é uma escrita firmada nas incertezas de uma escuta do inconsciente.

No percurso da escrita sobre o *Estranho Familiar*, foi possível pensar que a possibilidade de acolher o estudante migrante, presente no relato de algumas professoras, ocorreu pela capacidade de não permanecer indiferente diante das diferenças deste outro. Diferenças que se apresentam, a partir da língua, da cultura, dos costumes e raça, distintas daquelas costumeiras naquele espaço escolar. Não permanecer indiferente é reconhecer os afetos que são mobilizados diante do estrangeiro, representante maior da estranheza, que podem variar desde o fascínio e a vontade de manter-se próximo, até sentimentos de hostilidade.

Além disso, ao reconhecer aspectos de sua história familiar, as marcas da migração e da descendência italiana, o professor depara-se com a familiaridade diante da estranheza, uma vez que a migração lhe é estranhamente familiar. Com isso, novamente, não é possível a ele manter-se indiferente diante da questão migratória, mesmo que seja pela via da angústia. Conforme trabalhado nesta escrita, a angústia diante do estrangeiro está relacionada à aproximação entre estranho e inconsciente, ou seja, há no inconsciente afetos recalcados que, ao retornarem, causam uma espécie de estranheza. Estranheza advinda do incômodo que provoca o encontro com algo que se liga de alguma maneira com nossa história, por isso, nos é familiar.

Ainda neste caminho do *Estranho Familiar*, foi possível pensar sobre as afirmações de Freud (1919/1996) de que é a incerteza intelectual que desperta os sentimentos de desconforto e dúvida diante daquilo que desconhecemos, como no caso do encontro entre um professor e um estudante migrante. Enquanto uma aluna haitiana torna-se familiar por enquadrar-se e submeter-se às normas da escola, um outro aluno, da mesma família, é visto como ameaçador, pois se nega a aprender a língua portuguesa e

submeter-se às regras do ambiente escolar. A docilidade do corpo de uma menina migrante, que se adapta ao que esperam dela é bem visto pela professora. Enquanto a narrativa sobre o incômodo gerado pelo aluno haitiano inquieto, deveria permanecer oculta, mas vem à luz, como as coisas que fazem parte da categoria do estranho, ditas somente com a autorização de um ato falho.

O percorrido feito a partir do *Narcisismo das Pequenas Diferenças* propiciou a compreensão do tabu de isolamento pessoal, que envolve determinadas pessoas e/ou grupos, diante do encontro com outros semelhantes, mas que se diferenciam em pequenos aspectos, como a cor da pele, por exemplo, ou a nacionalidade. Nesse sentido, o grupo tende a unir-se e projetar seus sentimentos de hostilidade em quem está “de fora”. O relato da menina haitiana que, ao esconder-se em sala de aula durante o recreio, e após isso, ser acusada de roubo pelos colegas, causa a impressão de que o grupo cultural de maior predominância voltou-se contra a aluna haitiana, projetando nela aspectos que lhe são inaceitáveis, ou que não reconhece como seu, como a questão do roubo, por exemplo. À medida que o grupo identifica como bode expiatório a menina haitiana, tende a manter-se mais coeso e fortalecido.

Além disso, o narcisismo das pequenas diferenças remete ao fato de que os grupos fortalecem a visão que têm de si, suas qualidades e os aspectos de sua identidade, utilizando características muito sutis, que lhes diferenciam de outros, mantendo-os distantes da ameaça diante do encontro com o outro. Nesse contexto, a cor da pele negra do migrante haitiano, como um aspecto que marca e diferencia o encontro com o outro nas relações.

Observa-se também as marcas que distinguem os migrantes do passado, dos migrantes atuais. Novamente, além da diferença racial, a relação com o trabalho. Enquanto o migrante italiano é nomeado como desbravador, que chegou à cidade, tendo que construir tudo do zero, os novos migrantes são tidos como usurpadores, já que chegam e tomam conta do que está pronto. Esse discurso social ecoa na escola, sendo reproduzido por alguns professores e alunos. Compreende-se que marcar essas diferenças pode ser uma tentativa de manter o outro fora do grupo; a questão da ameaça – é o outro que é o usurpador, o estranho que vem a nossas terras e nos tira o emprego, a saúde, as vagas na escola, entre outras situações.

Até mesmo o odor pode ser um traço que marca a pequena diferença. O forte odor do aluno que veste uma roupa que não seca é motivo de afastamento. A emanção do outro que parece sempre mais forte que a nossa, ainda que um aluno brasileiro, com cheiro

mais intenso esteja presente, mesmo assim é a exalação ruim do aluno haitiano que será percebida e usada como motivo de afastamento, conforme escutamos nos relatos de uma das professoras.

Ama-se no outro a própria semelhança, conforme lembra Freud (1930/1996). Quanto mais estranho ele for, em relação aos costumes e valores do grupo, mais difícil será amá-lo. Por isso, criam-se ideais, como o idealizado primeiro aluno haitiano da escola, caracterizado pelas professoras como alguém que tinha vontade de aprender, que era limpo, alimentado e com uma família estruturada. Esse aluno serviu de parâmetro para todos os outros que vieram depois dele, já que suas características eram familiares aos costumes das professoras (a boa higiene; a vontade pelo estudo; o fato de não ser uma pessoa vulnerável financeiramente), fizeram com que ele se diferenciasse dos demais alunos que vieram em condições menos favoráveis que a dele.

Em *O Oculto vem à luz: o retorno do recalçado*, procurou-se abordar a questão do estranho, a partir do retorno do recalçado, uma das propostas de Freud, no texto de 1919. Essa leitura serviu de amparo para pensar a questão da figura do migrante, como algo de recalçado que retorna, como no caso em que o haitiano é visto como usurpador, como alguém que vem de fora para explorar a terra. Porém, são justamente os antepassados italianos de algumas professoras, que fundaram a cidade, que também vieram explorar a terra, fazendo-nos pensar que o estranhamento, diante deste outro das novas migrações, estaria justamente relacionado à história de migrações vivenciadas pelos antepassados. Se a sensação de estranheza está relacionada a algo familiar que retorna, é possível pensar que o sentimento de estranheza poderá ser ainda maior diante dos novos migrantes, justamente pela familiaridade com a questão.

Na construção de “*Forte-mente*” não: a negativa da percepção permitiu pensar sobre o uso da denegação durante os relatos das professoras, como se somente por esta via fosse possível falar do que até então estava recalçado, e dos assuntos que parecem mais difíceis de serem abordados: como a questão do preconceito racial. É o caso da professora que, ao ser questionada sobre a existência do preconceito racial na escola, afirma que *fortemente* não havia. Freud (1925/1996) postula que aquilo que o sujeito rejeita ao falar sobre algo, é justamente onde reside a sua verdade. Por isso, é importante a atenção dada aos significantes, como a palavra *fortemente*, ou com o uso de substitutos de palavras, até mesmo com pedidos de que algo permaneça desligado, em *off*. Compreende-se que são tentativas de manter silenciadas questões que são insuportáveis, mas que fazem parte do cotidiano de quem lida com as diferenças.

Ainda falando dessa questão, foi possível perceber a existência daquilo que Lacan (1954/2009) nomeia como bscula da palavra, em que o sujeito ao se aproximar de uma verdade, ou daquilo que revelaria a verdade inconsciente, faz uma recusa, uma substituio. Ademais, a maneira pela qual o migrante é tratado, negando a existência de traumas e do duro percorrido feito para chegar até este país, sinaliza para um silenciamento diante da dor do outro, uma bscula que substitui a dor da experiência, pela ameaa da figura do migrante e tudo o que ele representa.

Percebe-se que a recusa da percepo ocorre também entre os alunos haitianos, ao negar características que lhes diferenciam dos demais alunos, como a língua e a cor. Movimento visto no desenho da aluna haitiana, que representa sua família com bonecos brancos. Foram os recortes dessas narrativas que fazem pensar que se o eu se constrói sempre a partir de um outro, o caminho percorrido, pelo estudante haitiano no espao escolar, parece acontecer a partir de tentativas de esquecer ou abrir mo de determinados traos de sua cultura, que fazem com que ele seja percebido como o diferente.

Em *O gozo, a fantasia e o estrangeiro*,   possível compreender que a figura do estrangeiro é marcada por uma série de depósitos de ideais e fantasias que nos fazem questionar sobre nossa própria maneira de viver. Novamente, retoma-se a questão do estrangeiro como o bode expiatório, simbolizado na figura do migrante que vem à cidade usurpar os empregos. Como se ele fosse responsável pelas mazelas sociais, em vez de reconhecer que o que ocorre é um déficit de investimentos públicos nos setores de trabalho, educao e saúde, que agravam a sensao de perda de direitos com a vinda dos migrantes.

Analisa-se o papel da projeo, como funo de direcionar para o outro os aspectos negativos que o grupo no reconhece como seu. Aqui surgem inquietaes sobre a questão do racismo como defesa, ou seja, atribuir ao outro que tem uma cor diferente do grupo, sentimentos e desejos que ele no reconhece que fazem parte dele, daí a derivao do sentimento de estranheza diante do migrante, que pode ser portador de uma parte negativa que o sujeito no reconhece como sendo sua.

O contato com o outro mobiliza diferentes sentimentos que variam desde a repulsa ao fascínio pelo exótico. Observa-se tais questões na narrativa da professora sobre os vídeos gravados com o primeiro aluno haitiano da escola falando crioulo, e o desejo das outras crianas de tocar nele, como um objeto, um fetiche. Por outro lado, o desejo de ser apenas mais um esteve presente na fala da professora que afirmava que eles queriam ser como brasileiros, que o primeiro aluno haitiano recusava-se a falar ou traduzir o crioulo,

quando a professora lhe solicitava. A leitura possível sobre a questão diz respeito a uma tentativa de deixar de ser exótico, ser apenas mais um estudante, como qualquer outro brasileiro.

Ao finalizar a questão, propõe-se a importância de compreender, diante da escolarização do estudante migrante, a influência de questões próprias do processo migratório nas relações que irão se estabelecer no espaço escolar. Novamente, surge a questão do preconceito vivenciado pelo migrante e o impacto disso no processo escolar.

Ao final da escrita do ensaio metapsicológico, propõe-se como subtítulo a questão da *Transferência e a capacidade de fazer pontes*. Nesse espaço, procurou-se compreender de que forma a transferência conduz as relações humanas, sobretudo, a relação professor e aluno. Foi a partir do relato de uma professora, que também foi migrante, que é possível pensar o quanto a vivência de uma realidade difícil, experimentada no processo de mudança para a cidade, fez com que ela tivesse um olhar diferenciado para o aluno migrante.

Diferenciado no sentido de fazer esforços para construir pontes, fazer ligações, aproximar territórios que pareciam distantes, mas que são capazes de fazer circular importantes afetos. Afetos que são fundamentais para a escolarização do estudante migrante, como o reconhecimento de sua cultura por meio de espaços de fala. Percebe-se, a partir disso, o quanto a transferência tem papel importante na relação professor e aluno, fazendo com que haja uma postura de abertura e disponibilidade de ambas as partes.

Foi a partir desses relatos que o significante – ponte – surgiu como uma possibilidade de conexão com o outro, diante de todos os muros impostos aos migrantes. Vale destacar que a ponte também foi construída por outros membros da comunidade escolar. Os demais alunos demonstravam preocupação com a aprendizagem do aluno haitiano, questionando a professora como ela faria para ensiná-lo, se não falava o idioma dele.

O futebol, o brincar e a matemática também surgiram nesse contexto, como uma maneira de aproximar os alunos, como uma espécie de “língua universal”. Por falar em língua, os relatos justificam a importância da construção e da valorização de espaços de fala, onde o aluno migrante pode compartilhar sobre sua cultura, fazendo com que sejam desfeitas algumas fantasias relacionadas ao estrangeiro; fantasias vinculadas ao desconhecimento em relação ao outro.

“A psicanálise é uma experiência dialética.” (LACAN, 1951/1998, p. 215). Trata-se, antes de tudo, de um espaço onde o analisante fala, enquanto o outro, o analista silencia e não cede às demandas por respostas que lhe são constantemente direcionadas no fazer psicanalítico-clínico. Aquilo que se estabelece entre dois (paciente-analista), na cena analítica, é um diálogo que deve levar à verdade do sujeito. A verdade do sujeito reside ali onde ele não é: no inconsciente. De que forma essa experiência dialética em psicanálise pode fazer pensar sobre o fazer do professor, diante de um estranho aluno estrangeiro? O direcionamento para esta questão pode estar nas palavras da professora Elisete, entre o fazer ponte e o esforço. Há um esforço na posição dialética, no sentido de não ceder ao desejo do outro por respostas, mas de abrir caminhos, pontes, por meio de espaços de fala, de argumentação e contra-argumentação, para que o estudante migrante possa se deslocar para além do rótulo da estrangeiridade.

Nesse sentido, seria a convivência com a diferença impossível, quando pensada a partir da psicanálise? Talvez, para que o outro não se torne um depositário de fantasias, é de grande importância, novamente, a criação de espaços de fala, tanto para o estudante migrante quanto para o resto da comunidade escolar, inclusive os professores. Ao tornar familiar a questão da estrangeiridade, compartilhando a cultura e a diferença no espaço escolar, a convivência com as diferenças pode transformar-se de forma mais respeitosa. Isso significaria olhar para o estudante migrante a partir de uma ótica que confere ao outro o direito à diferença; sendo que, para isso, é preciso que o próprio sujeito se reconheça diferente daquilo que pensa ser, dito de outra maneira, que se reconheça estranho a si mesmo.

Sobre a importância de fazer circular as diferenças no espaço escolar, Skliar (2001, p. 23) convoca a pensar:

As diferenças, quando elas falam sobre si mesmas – e não quando o discurso hegemônico fala por elas –, podem gerar um certo tipo de contra-memória em torno do conhecimento oficial e, claro está, poderiam originar também uma denúncia e uma crítica sobre a educação tradicional. As questões ligadas à raça, gênero, etnia, sexualidade, idade, linguagem etc. constituem hoje a matriz na qual se assentam as bases para uma discussão educacional que provoque uma ruptura com as tradições de normalização, homogeneidade e identidades subalternas.

Seguindo nessa perspectiva, a escola pode ser um espaço importante de inserção social do migrante, favorecendo a divulgação da cultura entre os estudantes, diminuindo barreiras de interação uma vez aprendida a língua portuguesa (porém sabe-se que esta não é a questão primordial para que a interação aconteça, uma vez que o desejo exerce aqui papel muito mais significativo). Além do mais, a escola pode ser um espaço onde o

encontro com o outro favoreça aprendizagens multiculturais, aproximando o estrangeiro da cultura local. Ao passo que as trocas culturais são favorecidas por um ambiente de ensino acolhedor das diferenças, pode-se pensar na importância da escola como ferramenta inclusiva para a socialização do migrante com a comunidade, além de ser um importante campo de estudos em relação à percepção da sociedade, referente aos novos fluxos migratórios.

Muitos são os impactos causados pelo outro, o estrangeiro. À medida que o migrante transforma-se em algo mais que uma notícia de jornal e passa a fazer parte do nosso cotidiano, deparamo-nos com algumas fragilidades. Seja em relação à estrutura, seja pela precariedade do interesse público em acolher aqueles que batem à nossa porta em busca de novas possibilidades de vida.

A grande questão diante do encontro com o outro, o estrangeiro, está associada à fragilidade dos sujeitos. Fragilidade física, no sentido da inconstância das coisas, de eventualmente estar no lugar daquele que se vê forçado a migrar, mas, sobretudo, a fragilidade psíquica de quem se percebe diferente do que pensa ser, um estrangeiro de si mesmo.

Ao propor a teoria do inconsciente e questionar a soberania da consciência, a psicanálise passa a olhar para a questão do estrangeiro, a partir do conceito do estranho, este conhecido familiar que nos habita. Conforme trabalhado ao longo desta escrita, as manifestações inconscientes apontam para aspectos do sujeito que deveriam ter ficado ocultos, mas que vieram à luz. Há nessa tentativa de manter oculto, semelhança com nossa reação diante de um estrangeiro? Quando se rejeita as diferenças e se aceita receber um migrante, desde que muito bem adaptado aos costumes do país receptor, não se está agindo a partir de um esforço para manter a previsibilidade das coisas, exatamente como a contenção que o recalque faz tentativas?

A partir do mecanismo de recalque, o inconsciente procura deixar longe da consciência os afetos que lhe são dolorosos. Contudo, essa operação por vezes falha e, por vias distorcidas, revela-se e retorna, no movimento, conforme já visto, nomeado por retorno do recalcado. Da mesma forma que o sujeito faz um esforço para deixar em nível inconsciente os afetos que lhe são perturbadores de alguma forma, a maneira pela qual se lida com o estranho, orienta-se em alguma medida para uma tentativa de deixar as coisas silenciadas, quietas e ocultas.

Esta escrita, construída a partir de uma tentativa de escuta psicanalítica da relação professor e aluno migrante, foi inquietante no sentido de convocar a perceber a situação

de estrangeiridade da qual todos fazemos parte. Dito de outra forma, somos estranhos em nossa própria casa, por isso, apresentamos certas resistências, angústias e medos diante de quem bate à nossa porta, fazendo-nos questionar sobre a maneira pela qual vínhamos até então, conduzindo nossas vidas.

Espera-se que este estudo contribua para a pulsante questão dos deslocamentos humanos e o papel da escola diante dos desafios postos no que tange à escolarização de um migrante. Não no sentido de prescrever o que deve a escola fazer, o que precisa um professor para poder acolher um estudante migrante, mas, sobretudo, propor desacomodações diante das diferenças evidenciadas no encontro com o estranho.

Ainda, o encontro com as diferenças sugere uma espécie de capacidade de deslocamento. Trata-se de manter-se curioso diante das relações, o que se associa à escuta do outro, mas, principalmente, à escuta daquilo que o outro nos provoca, quando nos deparamos com a sua alteridade.

8 REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Marilena Somavilla Bonfim; SANTOS, Percília Lopes Cassemiro. O fenômeno do ingresso crescente de crianças estrangeiras na escola pública regular do Distrito Federal. **Horizontes de linguística aplicada**, v.9, n.2, p. 37-60, 2010.
Disponível em:
http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9893/1/ARTIGO_FenomenoIngressoCrescent eCrianças.pdf. Acesso em: 11/07/2017.
- ARAÚJO, José Renato de Campos. Políticas públicas, estruturas estatais e migrações no Brasil. In: BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta; DURVAL, Fernandes *et al.* (Orgs.). **Imigração Haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. P. 385-398
- ARUJ, Roberto Salvador. **Migraciones, disciplinamento y control social**: del sujeto colectivo a la masificación. Sáenz Peña, 2015.
- BAENINGER, Rosana. Migração Transnacional: Elementos teóricos para o debate. In: BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta; DURVAL, Fernandes *et al.* (Orgs.). **Imigração Haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 13-44.
- BAPTISTE, Chaneline Jean; VIEIRA, Joice Melo. Catástrofe ambiental e migração internacional: a perspectiva dos migrantes haitianos na cidade de São Paulo. In: BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta; DURVAL, Fernandes *et al.* (Orgs.). **Imigração Haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 577-608.
- BLOK, Anton. O narcisismo das pequenas diferenças. **Interseções**. Rio de Janeiro, v.18, n.2, p.273- 306, dez 2016. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/26570>. Acesso em:26/10/2017.
- BORDIEU, Pierre. Um analista do Inconsciente. In SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Editora da USP, 1998.
- BRASIL.Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei de migração número 13.445 de 24 de maio de 2017**.
- BRASIL. Ministério do trabalho. Observatório das migrações internacionais (OB Migra).
- BRASIL. Polícia federal. Sistema Nacional de Registro Estrangeiro. 2015.
- BRIGHTWELL, Maria das Graças *et al.* Haitianos em Santa Catarina: trabalho, inclusão social e acolhimento. In: BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta; DURVAL, Fernandes *et al.* (Orgs.). **Imigração Haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 487-504.
- CALIGARIS, Contardo. Hello Brasil!: notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil. 3. ed. São Paulo: Escuta, 1992.
- CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Reflexões sobre o Multiculturalismo na Escola e na Formação Docente. **Educação em Debate**. Ano 21, v.2, n.38, p.12-23. Fortaleza, 1999. Disponível em:

<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14398>. Acesso em: 04/10/2017.

CAON, José Luiz. Serendipidade e situação psicanalítica de pesquisa no contexto da apresentação psicanalítica de pacientes. **Psicologia, Reflexão e Crítica**. n. 01, vol. 10, p. 105-123, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721997000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10/10/2017.

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
COSTA, André Oliveira; MOSCHEN, Simone Zanon. **Psicanálise e Educação: os paradoxos da alteridade**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 433-454, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Último acesso em 07/01/2019.

CIFALI, Mireille. Ofício "impossível"? Uma piada inesgotável. **Educ. rev.** Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 149-164, abr. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000100008&lng=en&nrm=iso>. acesso em 21 de janeiro de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982009000100008>.

CORREIO DA UNESCO. **Haiti: A retomada**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura: França, 2010.

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. Imigração Haitiana para o Brasil: Os desafios no caminho da educação escolar. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.17, n.33, p.61-87, Jul/Dez. 2014. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2843>. Acesso em: 17/10/2017.

DEBIEX, Miriam Rosa; DOMINGUES, Eliane. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicologia & Sociedade**, 22, P.180-188, fev/abril 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326443021>. Acesso em: 29/10/2017.

DOR, Joel. **Introdução à leitura de Lacan: o inconsciente estruturado como linguagem**. Trad. Carlos Eduardo Reis. Supervisão e revisão técnica de Cláudia Corbisier. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Duval; FARIA, Andressa Virgínia. A diáspora haitiana no Brasil: processo de entrada, características e perfil. In: BAENINGER, Rosana. PERES, Roberta. DURVAL, Fernandes *et al* (orgs). **Imigração Haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 95-112.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. **Artigos de metapsicologia(1914-1917): narcisismo, pulsão, recalque, inconsciente**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

Organização Internacional para Migrações. **Glossário sobre Migração**. Genebra, 2009.

GONÇALVES, Maria do Carmo Santos. Migrações e políticas sociais. In: HERÉDIA, Vânia Beatriz Merlotti; GONÇALVES, Maria do Carmo dos Santos; MOCELLIN,

Maria Clara. **Mobilidade humana e dinâmicas migratórias**. Porto Alegre: Letra e Vida, 2011.p. 105-116.

FERNANDES, Duval. Castro, Maria da Consolação Gomes de. A integração na perspectiva do enriquecimento mútuo: experiências dos que emigram e os desafios dos que acolhem. In: BAENINGER, Rosana. PERES, Roberta. DURVAL, Fernandes *et al* (orgs). **Imigração Haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 467-486

FIGUEIREDO, Luís Cláudio; MINERBO, Marion. Pesquisa em Psicanálise: Algumas ideias e um exemplo. **Jornal de Psicanálise**. São Paulo, 39 (70), 257-278, jun 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-58352006000100017. Acesso em: 11/10/2017.

FREUD, Sigmund. **Obras psicológicas completas**: Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. (1914) **Sobre o Narcisismo** – Uma introdução. Vol XIV

_____. (1915) **Os instintos e suas vicissitudes**. Vol. XIV

_____. (1915) **Repressão**. Vol. XIV

_____. (1917) **Conferências Introdutórias**. Vol XV.

_____. (1918) **O Tabu da Virgindade**. Vol.XI

_____. (1919) **O “Estranho”**. Vol. XVII

_____. (1920) **Além do princípio do prazer**. Vol. XVIII

_____. (1921) **Psicologia de Grupo e Análise do Ego**. Vol. XVIII

_____. (1930) **O mal-estar na civilização**. Vol. XXI

_____. (1933) **Novas conferências introdutórias sobre psicanálise e outros trabalhos**. Vol XXII

_____. (1937) **Análise Terminável e Interminável**. Vol XXIII

GOVERNO FEDERAL, Secretaria Especial de Direitos Humanos. Brasília, 2016.

HERÉDIA, Vânia Beatriz Merlotti. Migrações internas e suas dinâmicas: o caso de Caxias do Sul. In: HERÉDIA, Vânia Beatriz Merlotti; GONÇALVES, Maria do Carmo dos Santos; MOCELLIN, Maria Clara. **Mobilidade humana e dinâmicas migratórias**. Porto Alegre: Letra e Vida, 2011.p. 65-77.

HERÉDIA, Vânia Beatriz Merlotti. GONÇALVES, Maria do Carmo Santos. PANDOLFI, Bruna. Vulnerabilidade em algumas dinâmicas migratórias. In: HERÉDIA, Vânia Beatriz Merlotti; GONÇALVES, Maria do Carmo dos Santos; MOCELLIN, Maria Clara. **Mobilidade humana e dinâmicas migratórias**. Porto Alegre: Letra e Vida, 2011.p. 117-129.

.IBGE. Censo Demográfico de 2010, Banco de Dados Multidimensional (BME). 2010. _____. **Censo Demográfico de 2010, Migração e Deslocamento** - Resultados da Amostra. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/migracao/censo2000_migracao.pdf>. Acesso em: 30/10/2017.

IRIBARRY, Isac Nicos. **O que é pesquisa psicanalítica**. Revista Ágora. Porto Alegre, VI n. 1, 115-138, jan/jun 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982003000100007. Acesso em: 30/06/2017.

JAMES, C.L.R. Os jacobinos negros. Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos. S.l: Boitempo, 2000.

JORGE, Marco Antonio Coutinho. Fundamentos da Psicanálise de Freud a Lacan. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

KANAAN, Beatriz Rodrigues. Migrantes em terra de imigrantes: um olhar antropológico sobre jogos identitários na região industrializada. In: HERÉDIA, Vânia Beatriz Merlotti; GONÇALVES, Maria do Carmo dos Santos; MOCELLIN, Maria Clara. **Mobilidade humana e dinâmicas migratórias**. Porto Alegre: Letra e Vida, 2011.p.93-104.

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

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação: O mestre do Impossível**. São Paulo: Scipione, 1997.

_____. O Sujeito na psicanálise e na educação: bases para a educação terapêutica. Educação e realidade, v.35, n.1, p. 265-281, 2010.

KRISTEVA, Julia. Estrangeiros para nós mesmos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LACAN, Jacques. **A agressividade em psicanálise**. (1948). In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **O estágio do espelho como formador da função do eu** (1949). In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **Intervenção sobre a transferência** (1951). In *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. **Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise** (1953). In: Escritos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **O Seminário livro 10: A angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

MADEIRA, Felipe. FILHO, Michel Houli. **Fluxos migratórios em Caxias do Sul/RS e a Sociologia como educação para a Diversidade**. In: Seminário de Ciências Sociais e Educação Básica: O Sentido das Ciências Sociais na Educação Básica, N. 01, 2015, S.l. 2015. Disponível em: <http://cp2.g12.br/ojs/index.php/cienciassociais/article/view/396/334>. Acesso em: 21/01/2019.

MAGALHÃES, Luís Felipe Aires; BAENINGER, Rosana. O Haiti é aqui: Haitianos em Santa Catarina e o conceito de Síndrome Emigratória. In: **XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP. São Paulo, nov 2014**. Anais do XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, São Paulo: 2014. Disponível em:

<http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/2242/2197>. Acesso em: 05/08/2017.

MAGALHÃES, Luís Felipe Aires. Imigração haitiana no estado de Santa Catarina: contradições da inserção laboral. In: BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta; DURVAL, Fernandes *et al.* (Orgs.). **Imigração Haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 505-524.

MAMED, Letícia; LIMA, Eurenice Oliveira. Movimento de trabalhadores haitianos para o Brasil nos últimos cinco anos: a rota de acesso pela Amazônia Sul Ocidental e o acampamento público de imigrantes do Acre. In: BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta; DURVAL, Fernandes *et al.* (Orgs.). Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 113-172.

MIZOGUCHI, Léa. **Psicanálise e educação na diversidade: é possível uma escola paratodos?** 2008. 95 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

MOCELIN, Maria Clara. Percurso de imigrantes urbanos recentes em Caxias do Sul: expectativas de trabalho e redes familiares. In: HERÉDIA, Vânia Beatriz Merlotti; GONÇALVES, Maria do Carmo dos Santos; MOCELLIN, Maria Clara. **Mobilidade humana e dinâmicas migratórias**. Porto Alegre: Letra e Vida, 2011.p. 79-92.

MORAES, Helenara Sironi; BISOL, Cláudia Alquati. O estranho na relação professor e aluno: algumas contribuições da psicanálise. In: ROSA, Geraldo Antônio *et al.* **Formação de professores na educação latino-americana: biopolítica, migração e alteridade**. Caxias do Sul: Educs, 2018.p. 21-34.

NASIO, Juan-David. Lições sobre os sete conceitos fundamentais da Psicanálise. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu. Um panorama da Migração Internacional a partir do senso demográfico de 2010. *Rev. Inter. Mob. Hum*, Ano XXI, n. 40, p. 195-210. Brasília, jan./jun 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/remhu/v21n40/12.pdf>. Acesso em:04/10/2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL: **Imigrações internacionais** 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/numero-de-migrantes-internacionais-chega-a-cerca-de-244-milhoes-revela-onu/.shtml>. Acesso em 29/10/2017.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA MIGRAÇÕES: **Glossário sobre Migração**. Genebra: 2009.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Os profissionais do impossível. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, June 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000200008&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Jan. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000200008>

QUINET, Antônio. **Os outros em Lacan**. Coleção Passo a Passo. S.l. Zahar, 2012.

RODRIGUES, Leda Maria Oliveira *et al.* Migração contemporânea e Educação. **Cadernos Ceru**, v.25, n.1. São Paulo, dez. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/89164>. Acesso em: 30/09/2017.

ROTSTEIN, Eduardo. O Lugar da Metapsicologia na Psicanálise. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 29-39, jul. 2012. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472012000100005&lng=pt&nrm=iso. acessos em 21 jan. 2019.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Dicionário de Psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SACEANU, Patrícia. **O estranho e seus destinos**. 2001. 124f. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Teoria Psicanalítica, 2001.

SANTOS, Maquézia Furtado. Um estudo de Caso em Porto Velho: As crianças Haitianas e a Inserção Escolar na Rede Pública. In: Seminário **Migrações Internacionais, Refúgio e Políticas**. São Paulo, abril 2016. Disponível em: http://www.nepo.unicamp.br/publicacoes/anais/arquivos/47_MSFS.pdf. Acesso em: 17/08/2017.

SANTOS, Miriam de Oliveira. **Migração e Educação: analisando o cotidiano escolar na Região Metropolitana do Rio de Janeiro**. Revista PerCursos. Florianópolis, v. 15, n.28, p. 95 - 119. jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724215282014095>. Acesso em: 30/09/2017.

SANTUÁRIO, Luiz Carlos. **A lei do desejo: epistemologia da psicanálise lacaniana**. Caxias do Sul: EDUCS, 2004.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Editora da USP, 1998.

_____. La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado. Barcelona, Anthropos, 2010

SILVA, Sydnei Antonio da. A imigração haitiana e os paradoxos do visto humanitário. In: BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta; DURVAL, Fernandes *et al.* (Orgs.). **Imigração Haitiana no Brasil**. Jundiá: Paco Editorial, 2016. p.207-228

SKLIAR, Carlos. Pluralismo x norma ideal. In: Alfredo Veiga-Neto *et al.* Saraí Schimidt (Org.). **A educação em tempos de globalização**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer à linguagem**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2014.

TÉLÉMAQUE, Jenny. **Imigração haitiana na mídia brasileira: entre e representações**. 2012. 95 f. Rio de Janeiro; UFRJ/ECO. Monografia (Graduação em

Comunicação Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, 2012.

THONES, Ana Paula Bellochio; PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 501-520, abr./jun. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n2/v38n2a09.pdf>. Acesso em: 14/08/2017.

UEBEL, Roberto Rodolfo Georg. **Análise do perfil socioespacial das migrações internacionais para o Rio Grande do Sul no início do século XXI: redes, atores e cenários da imigração haitiana e senegalesa**. 2015. 248 f. Dissertação (Mestrado)-. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2015.

VILLEN, Patrícia. Periféricos na Periferia. In: BAENINGER, Rosana; PERES, Roberta; DURVAL, Fernandes *et al.* (orgs). **Imigração Haitiana no Brasil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016. p. 45-64.

VIOLANTE, Maria Lucia Vieira. A Pesquisa em Psicanálise. In: FILHO, Raul Albino Panheco; JUNIOR, Nelson Coelho; ROSA, Mirian Debieux. (Orgs.). **Ciência, pesquisa, representação e realidade em psicanálise**. São Paulo: Casa do Psicólogo: EDUC, 2000.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante,

Gostaríamos de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa: “O Haiti é aqui”: Um olhar da Psicanálise para o Professor e o Estudante Haitiano no Ensino Fundamental, por meio de entrevistas realizadas pela estudante do Curso de Mestrado em Educação da Universidade de Caxias do Sul, Helenara Sironi de Moraes, sob a orientação da Profa. Dra. Cláudia Alquati Bisol.

O objetivo desta pesquisa é investigar a fala do professor em relação aos estudantes haitianos do Ensino Fundamental, na cidade de Caxias do Sul. Esta pesquisa justifica-se pela realidade complexa que se apresenta às escolas atualmente e a necessidade de conhecermos a realidade para melhor fazer frente aos desafios.

Participantes da Pesquisa: para que a pesquisa seja efetivada, participarão seis professores do Ensino Fundamental, do Município de Caxias do Sul, que tenham em suas turmas alunos imigrantes haitianos.

1. Envolvimento na Pesquisa: Você será convidado a participar de uma entrevista, que será gravada, se assim o permitir, e que terá duração máxima de uma hora. Você poderá receber esclarecimentos sobre a pesquisa, em qualquer momento que desejar, bem como ter eventuais dúvidas acerca desta pesquisa respondidas, durante o processo de realização dela. Sinta-se livre para recusar a sua participação, retirar o seu consentimento, interromper a sua participação, ou solicitar o acesso a esse registro de consentimento a qualquer momento. Sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.
2. Procedimentos: Os instrumentos utilizados para a construção de dados desse estudo serão: entrevistas com professores e revisão de literatura.
3. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. No entanto, pode haver algum desconforto ou constrangimento por parte do entrevistado ao responder a algumas perguntas. Você terá total liberdade para não responder a qualquer pergunta que o faça sentir-se desconfortável. A entrevista apresenta risco mínimo, semelhante ao que se está sujeito em um dia a dia normal.

4. Benefícios: Os resultados deste estudo servirão para melhor compreender como a percepção do professor em relação ao aluno imigrante haitiano pode influenciar nos processos escolares deste. Mesmo que não haja benefícios direto em sua participação, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.
5. Pagamento: A participação na pesquisa é voluntária, não gerando nenhum pagamento. Além disso, não haverá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa.
6. Confidencialidade: Na publicação dos resultados desta pesquisa, as identidades serão mantidas no mais rigoroso sigilo, não havendo identificação do participante em nenhuma publicação que resultar deste estudo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificar os participantes. Os dados da pesquisa poderão ser vistos exclusivamente pelo pesquisador e seu orientador. Nomes ou materiais que indiquem a sua participação não serão liberados sem sua permissão.
7. Problemas ou perguntas: A pesquisadora se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, por meio do telefone: 54 99142-7737 ou pelo email: helenarasm@gmail.com
8. Comitê de ética: Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de ética em Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (CEP/UCS), colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com seu desenvolvimento. O CEP/UCS tem suas atividades realizadas na Universidade de Caxias do Sul, Bloco M, sala 106.
Telefone: (54) 3218-2829. Email: jbaaguiar1@ucs.br

Atenciosamente,
Helenara Sironi de Moraes
Pesquisadora

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu _____ portador do CPF nº _____, declaro que fui informado do objetivo do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento posso solicitar novas informações e modificar a decisão de participar da pesquisa, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Caxias do Sul, ____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante

APÊNDICE B-ROTEIRO PARA ELABORAÇÃO DE ENTREVISTA

Objetivo: Pesquisar a relação do professor com o aluno migrante haitiano.

Tempo de duração: Aproximadamente 60 minutos.

Dados de apresentação da pesquisadora.

Leitura com o participante do termo de compromisso livre e esclarecido

Solicitação de autorização para gravação de áudio.

Início

- Tempo que leciona
- Área de formação
- Pedir pra contar sobre decisão pelo magistério
- Desafios da profissão.

Alunos estrangeiros

- Tem alunos estrangeiros em sala de aula?
- Quantos são?
- Qual o país de origem deles?
- Desafios em dar aula para alunos estrangeiros. Nesta questão, explorar quais os desafios. Pedir exemplos. Tens exemplo de alguma atividade em sala de aula que funcionou bem com os alunos estrangeiros?
- Explorar a questão da dificuldade com a língua, com os colegas, pedir sobre o processo de aquisição do conhecimento e sobre a relação com os colegas professores. Solicitar exemplos.
- Pedir como ela percebe os demais membros da comunidade escolar em relação ao aluno estrangeiro?
- Há alguma preparação para trabalhar com os alunos estrangeiros? Tu achas que deveria haver? Que tipo? Como foi?

Família do aluno estrangeiro

1. A família destes alunos participa do processo escolar? Se sim, como é o diálogo com eles?
2. Antes de tu seres professora de alunos estrangeiros, tu teve acesso a outras culturas?
3. E sobre o Haiti, tu tens 3 haitianos em sala de aula... por exemplo, como é pra você isso.

Aspectos pessoais

4. Tu és natural de Caxias do Sul?
5. Tu és descendente de migrantes? Tua família é de onde?
6. Tu percebes alguma diferença entre estes imigrantes, quando comparados aos imigrantes italianos do século passado? Se sim, quais?

Alguma outra consideração a acrescentar?

