



Do *Unheimlich* ao semelhante: como o encontro com o outro pode nos ensinar sobre nossa condição estrangeira

Candice Marques de Lima

Resumo. Este artigo aborda questões de imigrações forçadas e como se dá o encontro entre nativos e migrantes. Para isso, busca-se, a partir do conceito de Freud (1919) de *Unheimlich*, discorrer como todos são constituídos psicologicamente por uma estranheza familiar e como tal encontro coloca isso em evidência. Se, por um lado, o nativo de um país se vê incomodado diante do estrangeiro e isso lhe evoca sua própria infamiliaridade, é preciso realçar que, para o estrangeiro, tudo no novo país lhe é estranho. Por isso, ele vive uma dupla estranheza, de si mesmo e do novo lugar que habita. Discute-se ademais a questão da inclusão de migrantes na escola e aponta-se para a possibilidade de deslizamento do migrante como *Unheimlich* para a condição de semelhante.

Palavras-chave: imigrações; *Unheimlich*; inclusão; semelhante.

Del *Unheimlich* al semejante: como el encuentro con el otro puede enseñarnos sobre nuestra condición extranjera

Resumen. Este artículo aborda temas de inmigraciones forçadas y cómo ocurre el encuentro entre nativos y migrantes. Para eso, buscamos, a partir del concepto de *Unheimlich* de Freud (1919), discutir cómo todos están constituidos psíquicamente por una extrañeza familiar y cómo tal encuentro pone eso en evidencia. Si, por un lado, el nativo de un país se siente incómodo frente al extranjero y eso le evoca su propio desconocimiento, hay que subrayar que para el extranjero todo en el nuevo país le es ajeno. Por lo tanto, él experimenta una doble extrañeza, de sí mismo y del nuevo lugar que habita. Además, se discute la cuestión de la inclusión de migrantes en la escuela y se señala la posibilidad de desplazamiento del migrante de *Unheimlich* a la condición de semejante.

Palabras clave: inmigraciones; *Unheimlich*; inclusión; semejante.

From *Unheimlich* to peership: how the encounter with the other can teach us about our foreign condition

Summary. This article addresses issues of forced immigration and how the encounter between natives and migrants occurs. To do this, we seek, from Freud's (1919) concept of *Unheimlich*, to discuss how everyone is psychically constituted by a familiar strangeness and how this encounter puts it in evidence. If, on the one hand, the native of a country finds himself uncomfortable in front of the foreigner and this evokes his own unfamiliarity, on the other hand, it must be emphasized that for the foreigner everything in the new country is outlandish. Therefore, the foreigner experiences a double strangeness, of himself and of the new place he inhabits. Furthermore,

* Professora na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, Brasil. E-mail: candicemarques1@gmail.com

this work discusses the inclusion of migrants in school and points out the possibility of the migrant slipping from *Unheimlich* into the condition of peership.

Keywords: immigration; *Unheimlich*; inclusion; peership.

De l'*Unheimlich* au semblable: comment la rencontre avec l'autre peut nous enseigner sur notre condition étrangère

Résumé. Cet article traite des questions d'immigration forcée et de la façon dont se déroule la rencontre entre les natifs et les migrants. Pour ce faire, nous nous sommes penchés sur le concept de Freud (1919) de *Unheimlich*, expliquer comment tous sont constitués psychologiquement par une étrangeté familiale et comment cette rencontre le met en évidence. Si, d'une part, le natif d'un pays se trouve gêné devant l'étranger et que cela lui évoque sa propre "non famille", il faut souligner que, pour l'étranger, tout dans le nouveau pays lui est étranger. C'est pourquoi il vit une double étrangeté, de lui-même et du nouvel endroit qu'il habite. On discute en outre de la question de l'inclusion des migrants à l'école et on souligne la possibilité de glissement du migrant comme *Unheimlich* à l'état de semblable.

Mots-clés: immigration; *Unheimlich*; inclusion; semblable.

No texto O mal-estar na civilização, Freud (1930/1996) elenca três fontes de sofrimento psíquico: « o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos próprios corpos e a inadequação das regras que procuram ajustar os relacionamentos mútuos dos seres humanos na família, no Estado e na sociedade. » (p. 93). As duas primeiras são, sobretudo, pertencentes ao registro do real, e, como escreve Freud, inevitáveis – embora a medicina aliada à ciência e à tecnologia tentem nos fazer acreditar que seja possível mudar este curso. Entretanto, a terceira fonte, isto é, sentir-se inadequado, estrangeiro, incomodado e ao mesmo tempo pertencente a algo maior, é o que caracteriza o humano em sua relação com a linguagem, que o constitui.

O humano se constitui no campo da linguagem e o habita. A entrada nesse campo é o que possibilita o surgimento de um sujeito, para sempre alienado ao Outro e ao mesmo tempo buscando certa separação. É desse mal-estar constitutivo que trata Freud (1930/1996). Há, portanto, desde a constituição do sujeito, uma relação infamiliar e incômoda consigo mesmo, com o Outro e os outros. A infamiliaridade que cada um carrega dentro de si mesmo, por ser cindido psiquicamente, aponta para estranhamentos que se manifestam cotidianamente, como sonhos, lapsos, atos falhos e a angústia, que podem gerar desconforto e mal-estar.

Embora sejamos infamiliars para nós mesmos, nos esquecemos *disso* a maior parte do tempo e tentamos de várias formas seguir adiante, criando modos de salvação, conforme escreveu Freud: «todo homem tem de descobrir por si mesmo de que modo específico ele pode ser salvo.» (Freud, 1930/1996, p. 91). Descobrir por si mesmo como ser salvo não significa que cada um esteja entregue a seus impasses sozinho. O laço social possibilita formas de salvação no encontro com os outros; e a escola é um espaço importante para que isso aconteça. Por fazer parte do campo da linguagem, a escola é um campo no qual acontece um enlaçamento discursivo por meio do qual é possível transmitir conhecimentos e possibilitar maneiras de trabalhar e de produzir objetos da cultura que possam oferecer tais possibilidades de salvação.

Em princípio, qualquer criança precisa ser incluída na escola. Esta é um lugar estranho e por isso estrangeiro para aquele que adentra suas portas pela primeira vez. Um local diferente do doméstico, do familiar com o qual a criança está acostumada. A escola é, sobretudo, um espaço coletivo, que privilegia a transmissão da cultura e de conhecimentos outros para além do que se aprendeu em casa. Por isso, a criança precisa conhecer as regras e formas de relação que acontecerão de maneiras diferentes daquelas estabelecidas em casa.

Se cada criança é estrangeira ao adentrar na escola, mesmo que tenha nascido no mesmo país de sua escola, é necessário pensar também sobre aquelas que vêm de outros países, com outra língua e costumes outros que tornam o campo escolar ainda mais estranho. Nesse sentido, busca-se interrogar como a educação inclusiva pode auxiliar a criança estrangeira a constituir um laço no *novo mundo* em que está inserida.

O estrangeiro como *Unheimlich*

Freud utilizou a palavra *Unheimlich* para tratar daquilo que em todo humano aparece como uma estranheza. Para isso, trouxe uma palavra comum da língua alemã para considerar o que nos assusta e ao mesmo tempo nos constitui. *Unheimlich* não tem tradução específica para a língua portuguesa, tendo sido traduzida de várias maneiras, como: estranho, incômodo, infamiliar ou perturbador. Na edição aqui trabalhada, os tradutores explicam que preferiram se utilizar do neologismo infamiliar para tentar dar conta de uma palavra que Freud elevou à categoria de conceito (Iannini; Tavares, 2019).

Não sem motivo, Freud ocupa algumas páginas do texto « Das Unheimliche » (1919/2019) explicando o vocábulo escolhido. *Unheimlich* vem de *heimlich*, aquilo que é familiar, doméstico, íntimo. Freud questiona como algo que é aterrorizante provenha de algo íntimo. Explica que há um desdobramento de familiar para infamiliar. A « palavra *heimlich* não é clara, pois diz respeito a dois círculos de representações, os quais, sem serem opostos, são, de fato, alheios um ao outro, ao do que é confiável, confortável e ao do que é encoberto, o que permanece oculto. » (Freud, 1919/2019, p. 45). Assim, formula como *heimlich* é uma palavra que se desenvolveu de maneira ambivalente se fundindo com o seu oposto – *Unheimlich*. Ou, dito de outra forma, é um conceito moebiano, em que há uma passagem daquilo que é doméstico ao que é estranho sem uma ruptura.

Isso posto, Freud vai deslocando a palavra *Unheimlich* em exemplos, como o conto de terror de E.T.Hoffmann, O homem da areia (1815/2019), para mostrar como se pode compreender a dubiedade que *Unheimlich* representa no psiquismo humano. O duplo é um desses casos. Paradoxalmente, ao mesmo tempo que nos constituímos a partir do reconhecimento de nossa própria imagem no espelho do Outro/outro, surge um duplo que nos constitui e, por outro lado, nos ameaça. Dessa maneira, é possível amar alguns e odiar outros. Aquele que julgamos semelhante, conforme aponta Freud (1930/1996), será digno de amor; ao estranho, restam a hostilidade e o ódio.

É possível pensar que a ideia de nação se constitui no jogo narcísico de creditar ao outro amado tudo aquilo que acreditamos ter sido um dia ou que gostaríamos de ser. Conforme pontua Habermas (1996/2018), « nação tem também o significado de uma comunidade política marcada por uma origem comum, ao menos por uma língua, cultura e história comuns. » (p. 197). Nesse sentido, pode-se pensar que no conceito de nação está assentado o semelhante, aquele que tem características em que o Eu se reconhece no outro, dando a ideia imaginária de que se compartilha com ele uma origem comum, uma mesma língua. Acredita-se que o que for dito será perfeitamente compreendido. Ademais, as memórias, as simpatias e as antipatias pretensamente serão as mesmas. É o reflexo amigável no espelho, que nos devolve o mesmo sorriso, dando-nos a imagem de completude.

Existem, contudo, pessoas com as quais não se compartilha semelhanças e suas diferenças radicais trazem o incômodo do *Unheimlich*. Entre elas pode-se identificar as pessoas com deficiência e os estrangeiros, entre outros. No caso das pessoas com deficiência, a radicalidade de sua diferença – física ou psíquica –, afeta aquele que, diante do espelho, acredita ser

completo e que percebe o outro como o reflexo de um espelho quebrado. Conforme afirma Korff-Sausse (2010), a pessoa com deficiência aponta para nossas próprias imperfeições, aquilo que tentamos nos esquecer, que é nossa própria finitude, e que os progressos da medicina tentam ocultar.

Para Freud, o *Unheimlich* « seria tudo o que deveria permanecer em segredo, oculto, mas que veio à tona. » (Freud, 1919/2019, p. 45). Uma citação que Freud toma emprestada de Schelling, para mostrar o quanto o *Unheimlich* faz parte de nós e nos é estranho – um infamiliar. Assim também pode ser o estrangeiro, aquele que vem de um lugar estranho, por vezes desconhecido e que, embora compartilhe da mesma humanidade que nós, traz uma diferença quanto à sua cultura, sua língua, seu modo de se comportar e de ver o mundo, enfim, uma gramática diferente. Aquilo que há de mais estranho em nós é evocado por meio desse encontro.

Se para Freud (1919/2019) o *Unheimlich* é o aterrorizante, que suscita angústia e horror e que, ao mesmo tempo, remete ao que é íntimo e velho conhecido, o que não é familiar não é necessariamente *Unheimlich*. Ele acrescenta que « nem tudo que é novidade é assustador. Ao novo e ao não familiar se deve, de início, acrescentar algo para torná-lo *infamiliar*. » (idem, p. 33). A partir disso, pode-se pensar que o estrangeiro nem sempre traz a categoria de assustador, que caracteriza o *Unheimlich*. Embora ele traga o que seja novo.

Há uma diferença entre os estrangeiros que remetem ao novo sem a categoria de estranho e aqueles que trazem consigo *isso* que causa estranhamento, incômodo, infamiliaridade. Como exemplo, tem-se os povos muçulmanos que, devido a alguns grupos que praticam terrorismo, passam todos a serem rotulados como terroristas, tirando-lhes a condição de serem percebidos com práticas religiosas, culturais e linguísticas tão legítimas quanto as demais – e na maioria das vezes não violentas e não destrutivas.

A escritora chilena Lina Meruane (2019) escreve que os palestinos passaram a ser identificados de maneira ampla como árabes, pois assim se poderia extinguir a identidade palestina associada ao território disputado pelo Estado israelense. « Permitia negar a existência de todo um povo diverso e de diferentes crenças que convivia, até antes da chegada massiva do sionismo, em uma paz não isenta de tensões, mas sim da atual violência. » (idem, p. 128).

Nesses casos, agregado a palavras como muçulmano e árabe se articulam outras como terroristas, com forte carga semântica, ou se dissolvem identidades culturais num caldo em que se torna difícil distinguir quem tem direito a o quê. O *Unheimlich* como operação linguageira surge com esses significantes gerando as percepções relatadas por Freud (1919/2019).

Há que se fazer uma diferenciação no caso brasileiro, pois lidamos de maneiras diferentes com os diferentes tipos de estrangeiros. Em alguns casos, o estrangeiro, que é novidade, mas não traz o que é perturbador, é tratado com a típica cordialidade que constitui nossa cultura. Nessas situações, nos esforçamos para compreendê-los, para nos comunicarmos com eles e tentamos criar um ambiente familiar para incluí-los. Em outros, quando o estrangeiro se apresenta como *Unheimlich*, lançamos mão de condutas que a cordialidade nos permite, forjando uma atitude distante, contida e desinteressada. Entretanto, nos últimos anos, em que migrantes venezuelanos têm chegado em massa no Brasil e que politicamente um discurso de extrema direita contra as migrações tem sido divulgado, podem surgir comportamentos hostis e agressivos, sobrepondo-se à cordialidade que ostentamos.

O *Unheimlich* na escola

Nas escolas, o *Unheimlich* pode comparecer por meio de alunos com deficiências, especialmente aqueles com diagnósticos de autismo e de psicose, e por alunos migrantes, sejam migrações dentro do próprio país ou aqueles que vêm de países estrangeiros, especialmente quando são refugiados. Diante desses casos, é possível pensar como esse encontro se dá no contexto escolar e o que se passa entre os que compõem essa relação. Se é preciso incluir o aluno estrangeiro na escola, propõe-se ademais interrogar o que esse aluno pode nos ensinar sobre a nossa própria condição de estrangeiros. Ou seja, mesmo que habitemos nosso país de origem com nossa língua, há sempre um estranhamento em relação a nós mesmos, um estranho familiar que habita nosso psiquismo e que pode irromper no encontro com um outro, causando incômodos e angústia.

Sabemos disso mesmo sem sabê-lo e, por isso, as situações e pessoas que podem nos levar ao reconhecimento da estranheza que nos habita podem sofrer nosso rechaço. O professor, ao receber o aluno em sala de aula, pode rechaçá-lo, tratá-lo com indiferença, embora não possa se privar de sua presença cotidiana. Aquilo que assusta vem encarnado em um humano pronto para apontar para *isso* que não se quer saber.

Professoras relatam acerca da dificuldade de irem trabalhar e imaginarem que o plano de aula não poderá ser realizado por causa de alguns alunos, especialmente aqueles com psicose ou autismo, ou de saberem que irão encontrá-los na sala de aula e como será esse encontro. Uma professora que trabalhou em uma escola especializada conta que sentia dor de barriga nos momentos em que todos os alunos ficavam soltos no pátio. Em seu caso, o mal-estar de um evento *Unheimlich* aparecia no corpo como sinal de angústia.

Ao mesmo tempo em que o nativo experiencia um estranhamento em relação ao migrante, há que se pensar como é estar no lugar do estrangeiro em um novo país. Para ele, a língua, os costumes e as pessoas são infamiliars, estranhos, incômodos, inquietantes. Enfim, *Unheimlich*. O migrante experiencia uma sensação de infamiliaridade dentro de si mesmo e fora, moebianamente. Isto é, sente-se estranho para o nativo, que pode não reconhecê-lo como um semelhante. Tampouco reconhece o nativo como um semelhante e seu próprio estranho familiar psíquico comparece.

No filme *O que ficou para trás* (2020), um casal de sudaneses refugiados vivencia situações de horror na casa oferecida pelo país ao qual migraram, que seria seu novo lar. Ouvem vozes que vêm de dentro das paredes, veem criaturas sobrenaturais que os oprimem e reivindicam direitos. O que vivenciaram na fuga de seu país retorna do real como alucinações e com ameaças do que lhes pode acontecer.

Rosa, Berta, Carignato e Alencar (2009) diferenciam as migrações em que as pessoas buscam alternativas de vida em relação àquelas que foram forçadas a migrar devido à violência e à miséria no país de origem. Essas situações podem ter efeitos de desenraizamento e desterritorialização. Confrontam os sujeitos com o traumático, que «toma conta de toda possibilidade de uma questão subjetiva, encontrando como resposta a repetição do silêncio, a perpetuação da angústia ou o impedimento de processos subjetivos de luto.» (idem, p. 502). Tal condição traumática fixa-os no instante que se repete e que os impede de metaforizarem e metonimizarem as situações ocorridas.

Em outra cena do filme *O que ficou para trás*, a personagem sai de casa para ir ao hospital e se perde nas ruas, sempre retornando ao mesmo local. A repetição do traumático aparece em sua impossibilidade de buscar auxílio e de se localizar onde foi morar, sempre retornando ao lugar do traumático. Freud (1919/2019) relata uma situação de *Unheimlich* quando passeava

por uma cidade italiana e retornou três vezes ao mesmo local mesmo buscando outro desvio. Ele descreve essas situações de retorno involuntário como consequência de um “sentimento de desamparo e *infamiliaridade*.” (idem, p. 75 – grifo do autor).

O desamparo e a infamiliaridade poderão sustentar a condição estrangeira do migrante. Além de ter abdicado forçadamente de sua pátria, onde ocupava um lugar perante sua família e na sociedade, abdica também de suas memórias, de sua língua, enfim, do laço social que o constituiu até então. Isso afeta sua própria constituição narcísica de quem ele é para o Outro e aqueles significantes que o tornavam reconhecido para os outros e para si mesmo deixam de fazer sentido.

O poeta palestino Mahmud Darwich (2021) escreve : « É difícil lembrar meu rosto/nos espelhos. Então seja você, rosto, a lembrança para eu ver o que perdi.../Quem sou eu depois dessa partida em massa? Há uma pedra minha/que guarda meu nome no alto de um monte por onde se vê o que passou/e se acabou... » (idem, p. 35). Ao transformar em poesia seu próprio sofrimento e do povo palestino, Darwich tenta encontrar formas de manter sua identidade e tornar o estranhamento mais suportável.

Se no dia a dia vivenciamos o *Unheimlich* psiquicamente e no encontro com o outro, os significantes que nos sustentam estão ali para nos darem suporte. Entretanto, para um migrante refugiado, aqueles significantes que faziam sentido num contexto linguageiro, de nação, de reconhecimento de si e do outro, não têm sustentação nesse outro lugar. Como pode se ler em outro poema de Darwich: « Quem sou eu depois da noite do desterro? Não posso voltar/a meus irmãos perto da palmeira de nossa antiga casa. Não posso descer/ao colo de meu abismo. Ó desconhecido! Não há coração... coração algum/que eu habite depois da noite do desterro... » (2021, p. 34).

O alento do retorno pode tentar dar conta do desamparo que a situação de imigração causa. No entanto, nos casos em que o retorno à pátria mãe não é possível, o sintoma e situações dissociativas podem ser uma tentativa de simbolização de um real que não cessa de não se escrever. No filme acima citado, a personagem cria o delírio de que, se o marido morresse, ela poderia retornar e reencontrar a filha que morreu durante a fuga do casal. Esse delírio busca dar condições de um retorno à vida que tinha e que, com sua perda, perderam-se todas as suas referências.

Rosa et al. (2009) descrevem que no primeiro tempo da negação da perda há uma idealização da vida anterior, na busca de manter vivo um passado. « O choque com as perdas acontece no retorno em que ele não reconhece o que deixou para trás – pessoas e coisas – e não se reconhece no passado que se transformou. » (idem, p.485). As reminiscências também podem se presentificar e adiar a possibilidade de transformação em memórias e histórias.

As autoras apresentam propostas de intervenção nas situações discorridas acima. Assim, « todo fenômeno social traumático deve ser inscrito e elaborado no nível coletivo, sem desmerecer as respostas singulares, que farão do universal, o particular. » (Rosa et al., 2009, p.487). A escola como um campo coletivo é o lugar em que o migrante pode encontrar um reconhecimento e se inscrever no novo contexto em que está inserido.

O que uma criança pode nos ensinar sobre nossa condição estrangeira

A proposta deste texto é pensar em duas questões: a inclusão de crianças migrantes na escola e como o encontro com o outro pode afetar nos afetas em nossa própria condição como estrangeiros, sobretudo em uma estrangeiridade subjetiva. Para isso, recorre-se a um trecho de uma pesquisa com professoras a respeito de suas experiências com a educação inclusiva. Nele,

uma professora responsável pela sala de atendimento educacional especial conta sobre um aluno haitiano. Embora ele não frequentasse a sala de AEE, sempre que podia se aproximava para conversar com ela.

Mas eu não sei se eu cheguei a comentar com você de um aluno haitiano, que veio conversar comigo e me perguntou se eu conhecia a planta de Brasília, que era um avião. (...) Eu aprendi tanto com esse menino, eu venho aprendendo tanto com ele! É surpreendente! Ele é haitiano, eles estão aqui já há quatro anos no Brasil e ele chegou pra mim, passou aqui, quando eles percebem que a gente tá sozinha... E aí ele falou pra mim: « Professora, você sabe que a planta de Brasília é um avião? » Eu falei: « sei, sim ». « E é por isso que tem asa sul, asa norte, plano piloto. E a de Goiânia você sabe que é o manto de Nossa Senhora? » E eu falei: « Não, isso eu não sabia ». Aí ele falou: « Olha aqui » e mostrou tipo um catálogo. Aí eu falei: « Ah, ela é triangular, né? » E ele falou: « Não, é o manto mesmo, porque se fosse triangular, as duas extremidades encontravam assim, ó » (mostra no ar como seria). « Ela tem um espaço assim, ó. Aqui que era onde vai a cabecinha da santa ». Aí eu falei assim: « Quem te falou isso? Quem te contou isso, foi seu professor? » E ele falou: « Não, foi a mulher lá do museu ». Aí eu falei: « Ah, você visitou o museu Pedro Ludovico? » E ele falou: « Visitei, eu fui visitar ». E eu: « Com quem você foi? » « Com a minha igreja ». Então ele faz uma catequese lá na igreja e a catequista levou eles pra visitar o museu. E ele falou: « E a senhora sabia que a planta de Aparecida¹ é o Estado do Amazonas? » E eu falei: « Senta aqui! Vamos conversar! » Ele sentou e falou: « A senhora sabia? » Eu falei: « não sabia ». E ele falou: « Quanto tempo tem que a senhora mora aqui? » E eu falei: « Tem trinta anos. » « E você não sabia? » « Não ».

A professora narra com surpresa e encantamento o que o aluno haitiano lhe conta sobre os lugares que ela conhece há trinta anos e ele há quatro anos. O menino que veio do Haiti e é, portanto, um estrangeiro, conhece coisas que ela parece desconhecer. O olhar dele para o novo de sua nova história de vida tenta identificar o que há de peculiar e de curioso no lugar em que habita. Ao invés de ser tomado por uma angústia que o impossibilita de aprender as novidades e de se comunicar com o outro, ele se apropria de um conhecimento e se utiliza dele para ter um encontro com a professora.

A docente reconhece que essas informações são novas para ela. Um novo que não era totalmente desconhecido, que provavelmente ela o soubesse sem sabê-lo. Esse aluno haitiano, um estrangeiro de outro país, aponta para a professora o que há de estrangeiro nela mesma, em seu insabido. É interessante notar que o aluno não a procura para tratar do que ele conhece de sua vida antes da migração, do seu país de origem, de sua língua, mas para conversar sobre algo que pode levar a um encontro, pois é conhecido por ambos. Ele busca na familiaridade da docente tratar daquilo que é novo para ele e que descobre-se que o é para ela também.

Ao trabalhar com a educação inclusiva, a professora narra uma experiência inclusiva que não está necessariamente em seu trabalho, pois o aluno não faz parte daqueles que frequentam sua sala, que são alunos com deficiências físicas, intelectuais e com autismo. A sala é equipada com objetos da cultura que ela utiliza para seu trabalho cotidiano. Tem um relógio que ela mesma confeccionou para ensinar as horas, um esqueleto, brinquedos, jogos e desenhos colados na parede que os alunos produzem nas horas do contraturno escolar em que frequentam a sala. Teria o aluno haitiano percebido que ali se produzem atividades que buscam incluir os alunos? Não é possível obter uma resposta para isso, embora se perceba que a professora esteja

¹Aparecida de Goiânia, cidade que fica no entorno de Goiânia, capital do Estado de Goiás.

disponível para o encontro com o estrangeiro, seja o que vem de alunos com deficiências, ou o que se apresenta na fala de um aluno migrante.

Rosa et al. (2009) escrevem sobre a importância dos espaços coletivos e de como certas intervenções rompem o silenciamento que o luto pelo lar perdido e pela migração podem causar. Na narrativa da professora percebe-se que, além da escola possibilitar recursos simbólicos ao aluno, a igreja também faz esse papel de inserção no laço social. Na catequese alguém leva as crianças ao museu Pedro Ludovico e conta-lhes sobre a história da fundação de Goiânia e como sua planta foi construída. Conhecer o lugar que se habita é uma possibilidade de produzir sentido a significantes novos e desconhecidos e com isso bordejar o real do desamparo.

Os espaços coletivos promovem a inclusão no campo de linguagem no qual o sujeito passa a fazer parte não apenas de um núcleo familiar, mas de um espaço em que o laço social, que antes era apenas fraterno, será ampliado. Aquele que chegou ao mundo como um ser de necessidade e, por meio de uma operação no campo linguageiro, se tornou sujeito, vai ser inserido em outros contextos com características próprias e diversas das situações familiares. Qualquer criança é estrangeira ao chegar à escola e precisará ser incluída num campo diferente do familiar.

Porosidades de uma inclusão não-toda

Ao tratar sobre a inclusão do outro, Habermas (1996/2018) escreve sobre a inclusão do estrangeiro e das minorias étnicas e de gênero. Para ele: « incluir não significa incorporar ao que é próprio e se fechar ao outro. Antes, a « inclusão do outro » quer dizer que as fronteiras da comunidade estão abertas para todos – e especialmente para aqueles que são estranhos uns aos outros e que querem permanecer estranhos. » (idem, p. 28). Para que isso ocorra, propõe uma sociedade com limites porosos. Nela, o respeito não deve ser apenas pelos semelhantes, mas sobretudo ao outro em sua diferença.

A inclusão social e escolar não se restringe às pessoas com deficiência. Há um amplo espectro de minorias que deve ser levado em conta. Embora, especialmente no campo escolar, quando se fala de educação inclusiva, é sobre o aluno que tem alguma condição diferenciada física ou psicologicamente que se pensa. A educação especial ainda dá o tom do que se entende por educação inclusiva e parece incorporá-la unicamente a esse respeito. Por isso, é preciso enfatizar que os migrantes também são considerados alunos com necessidades educacionais especiais, o que significa que podem se matricular em escolas, mesmo de maneira itinerante, que têm direito de frequentar a série de acordo com sua idade e que podem ter acompanhamento especial no contraturno da escola.

As crianças geralmente têm maior facilidade em aprender uma nova língua e por isso imagina-se que se apropriem da língua do lugar para onde migram. Entretanto, crianças de famílias de migrantes forçados podem apresentar dificuldades na fala, no aprendizado educacional e na inserção no laço social (Joia, 2021). Nesse sentido, a escola tem papel importante em abrir espaços para essas crianças. Criar situações em que as culturas diversas sejam discutidas, fazer eventos em que tanto os nativos como os migrantes sintam-se representados. Possibilitar aberturas na sala de aula para trocas de experiências de como cada um lida com questões em sua cultura, podem ser maneiras em que a inclusão do outro seja « sensível à diferença » (Habermas, 1996/2018, p. 253).

A escola com porosidades é uma proposta na qual se entende que a inclusão apresenta aberturas para o outro em suas diferenças. Em relação ao aluno migrante, a porosidade é reconhecer em sua diferença sua forma de alteridade e dar-lhe a possibilidade de continuar a

ser diferente, com suas idiossincrasias, modos de pensar e de se comportar que ele traz de sua cultura. Paradoxalmente, ele deverá se adaptar às regras que são para todos. As experiências culturais da região onde está a escola devem ser transmitidas. Os significantes que fazem parte desse laço social estarão aí e darão sentido às relações que ali se estabelecem.

Todavia, não se trata de um modelo ideal de inclusão, na qual todos estarão sempre incluídos, mas de lidar com o possível em um processo de escolarização. A inclusão possível pode ser explicada na acertada expressão utilizada por Voltolini (2022): inclusão não-toda.

Não se trata tanto de que atinja todos em seus efeitos o que sempre ocorrerá de modo parcial e precário, mesmo que se aperfeiçoe muito os meios de sua consecução, mas de que o debate intrínseco ao projeto não se deixe fechar em posições fixas que não fazem senão representar interesses específicos. A expressão não-toda sublinha, ainda, que nenhum projeto pode encontrar sua máxima realização, posto que isso significaria que nenhuma outra questão restaria a ser aberta. (Voltolini, 2022, p. 247).

A ideia do não todo rompe com uma lógica na qual não há permeabilidade às diferenças. O trabalho de incluir o aluno é feito no dia a dia, no um a um, até que o aluno deixe de ser considerado « aluno da inclusão ». A inclusão possível é aquela que torna passível a ocorrência de algo para além de si mesma. Incluir o aluno na escola é mais do que torná-lo participante nas atividades escolares. É a situação que coloca o estudante em condições de criar algo com o que a transmissão da cultura oferece. Nesse sentido, a inclusão não é um fim, mas um meio para que a educação aconteça. No caso do aluno estrangeiro é possibilitar que, ao ser incluído no laço social do novo lugar que habita, possa construir uma história em que sua vida anterior à migração e a atual possam se encontrar e produzir algo com isso.

O aluno estrangeiro poderá ser incluído de maneira moebiana no laço social em que ao mesmo tempo suas características diferentes passem por um percurso no qual ele não se sinta estranho em uma infamiliaridade radical, que o angustie e o paralise ou que seja enlouquecedora. Tal inclusão possibilita que ele possa transitar dentro e fora do laço social de maneira contínua, como em uma fita de Moebius. Assim, sua condição migrante pode ser o que lhe dê condições de se apropriar do novo daquela cultura com um olhar que produza no outro que é nativo um encantamento daquilo que ele mesmo desconhece ou não acha interessante.

Meruane (2019) conta a respeito de uma escola em Jerusalém na qual estudam alunos árabes e judeus. A educação oferecida é bilíngue e multicultural. Quem conhece minimamente sobre o conflito que existe entre judeus e palestinos se questiona como pode haver uma escola que contemple tamanha diferença. Mesmo com a tentativa de igualar a educação que recebem, tendo o inglês como terceira língua, propondo que os alunos se vistam de maneira igual e tenham acesso aos mesmos materiais educacionais, as diferenças religiosas e culturais estão sempre presentes, assim como os conflitos territoriais.

Algumas regras são impostas na escola, que pretende sair do jogo conflituoso que existe entre os dois povos. Exige-se que se ouça e se respeite o outro, mesmo havendo discórdia. Apelidos difamatórios ou xingamentos não são aceitos. Orienta-se que as ideias sejam discutidas. Mesmo assim, um aluno árabe conta à escritora sobre mensagens de ódio contra árabes e contra a própria escola, que foram escritas em seus muros.

Essa escola é um exemplo de um local onde aparecem as porosidades de uma inclusão não-toda. Os conflitos estão ali, embora exista uma tentativa de se reconhecer o outro como semelhante e não como um duplo *Unheimlich*. A diferença é que o duplo pode ser ameaçador e evocar agressividade. O semelhante é aquele a quem se ama, mesmo que seja um *amódio*,

pois sempre haverá amor e ódio nas relações, mesmo quando tem-se a impressão da inexistência desse par.

Reconhecer o estrangeiro como um semelhante pode ser uma aposta de tornar o narcisismo das pequenas diferenças não como uma forma de afastamento, mas como uma aproximação. As pequenas diferenças continuarão a existir, mas precisa-se reconhecer que elas podem não afetar os encontros e serem fontes de relações interessantes. Dessa maneira, o estrangeiro pode deslizar de um lugar de *Unheimlich*, que causa incômodo, medo, agressividade, e ocupar um outro lugar.

A narrativa da professora que, no encontro com o aluno haitiano, percebe que seu olhar para o novo pode lhe ensinar algo, aquele algo que ela desconhecia conhecendo, que estava ali pronto para aparecer, pode servir como vinheta e nos auxiliar a pensar como um estrangeiro pode apontar para a nossa própria infamiliaridade, sem que seja acompanhada por um efeito de horror. Também somos estrangeiros para nós mesmos e reconhecer isso pode afetar o modo como habitamos o mundo da linguagem e nos relacionamos com os outros – sempre (in)familiares.

Referências

- Darwich, M. (2021). *Onze astros*. (Michel Sleiman, trad.). Rio de Janeiro:Tabla.
- Freud, S. (1996). O mal-estar na civilização. In S. Freud, *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud* (J. Salomão, trad., Vol. 21, pp. 65-148). Rio Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1930 [1929]).
- Freud, S. (2019). *O Infamiliar [Das Unheimliche]* edição bilíngue. (Ernani Chaves & Pedro Heliodoro Tavares, trad.). Belo Horizonte: Autêntica. (Trabalho originalmente publicado em 1919).
- Habermas, J. (2018). *A inclusão do outro*. (Denilson Luís Werle, trad.). São Paulo:Editora Unesp. (Trabalho originalmente publicado em 1996).
- Hoffmann, E.T.A. (1815). *O homem da areia*. (Romero Freitas, trad.). In: Freud, S. (2019). *O Infamiliar [Das Unheimliche]* edição bilíngue. (Ernani Chaves & Pedro Heliodoro Tavares). Belo Horizonte: Autêntica.
- Iannini, G. & Tavares, P.H. (2019). Freud e o infamiliar. In: Freud, S. (2019). *O Infamiliar [Das Unheimliche]* edição bilíngue. (Ernani Chaves & Pedro Heliodoro Tavares, trad.). Belo Horizonte: Autêntica. (Trabalho originalmente publicado em 1919).
- Joia, J.H. (2021). Infâncias imigrantes, silêncios e fronteiras do cuidado em um CAPS infantojuvenil. *Estilos da Clínica*, 26(1), 145-159. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v26i1p145-159>
- Korff-Sausse, S. (2010). *Figures du handicap : Mythes, arts, littérature*. Paris : Éditions Payot & Rivages.
- Meruane, L. (2019). *Tornar-se palestina*. (Mariana Sanchez, trad.). Belo Horizonte: Relicário.
- Rosa, M.D., Berta, S.L.; Carignato, T.T. & Alencar, S. (2009). A condição errante do desejo: os imigrantes, migrantes, refugiados e a prática psicanalítica clínico-política. *Revista Lationamericana de Psicopatologia Fundamental*, 12(3), 497-511. doi: <https://doi.org/10.1590/S1415-47142009000300006>

Voltolini, R. (2022). *Crinças fora-de-série: psicanálise e educação inclusiva*. São Paulo: Benjamin Editorial, 2022.

Weekes, R. (diretor). 2020. *O que ficou para trás* [Netflix]. Reino Unido; Estados Unidos: Vertigo Entertainment.

Revisão gramatical : Euler de França Belém.

e-mail : eulerdefrancabelem@gmail.com

Recebido em julho de 2022 – Aceito em julho de 2023.