

Dossiê

O encontro da clinicopolítica com a escola: tensões entre o singular e o social na escolarização de crianças imigrantes

Joana Sampaio Primo; Miriam Debieux Rosa

Resumo. O presente artigo pretende discutir algumas facetas da construção de intervenções psicanalíticas clinicopolíticas com escolas. Parte-se de uma pesquisa-intervenção em algumas escolas municipais da cidade de São Paulo que se viram confrontadas com o silêncio de crianças de origem imigrante como um enigma a ser cuidado pelas instituições. Tem-se como objetivo discutir as tensões entre um sintoma singular e suas inscrições coletivas na produção de intervenções *clinicopolíticas* com escolas, estas que tem como intuito é contribuir para escolarização das crianças de origem migrante. O artigo se guiará construção do acompanhamento de uma criança que não falava nenhuma língua e colocava entraves em sua escolarização. Sublinha-se a tensão entre um sintoma singular e uma verdade social para escutar esses sintomas que, de outra forma, poderiam continuar silenciados.

Palavras-chave: intervenções *clinicopolíticas* com escolas; imigração; psicanálise; sintoma; educação.

El encuentro de la clinicopolítica y la escuela: tensiones entre lo singular y lo social en la escolarización de los niños inmigrantes

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo discutir algunos aspectos de la construcción de intervenciones psicoanalíticas clínico-políticas con las escuelas. Parte de una investigación-intervención en algunas escuelas de la ciudad de Sao Paulo. Estas escuelas fueron confrontadas con el silencio de los niños migrantes como un síntoma a ser enfrentado por las instituciones. Se pretende discutir las tensiones entre las dimensiones singulares de este síntoma y sus dimensiones sociales. Por lo tanto, las intervenciones clínico-políticas con las escuelas tienen como objetivo contribuir a la escolarización de los niños migrantes. Este artículo se establecerá a partir de la construcción del acompañamiento de un niño que no podía hablar ningún idioma y planteaba muchas preguntas a la escuela. El artículo remacha la tensión entre un síntoma singular y sus significados sociales como una manera de escuchar estos síntomas, que de lo contrario podrían permanecer silenciados.

Palabras clave: intervenciones clínico-políticas, psicoanálisis, migración, síntoma, educación.

* Doutoranda, bolsista FAPESP nº do processo: 2019/12316-9, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: joanaprimo@gmail.com

** Professora titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. E-mail: debieux@terra.com.br

The encounter of the political clinic with the school: tensions between the singular and the social dimension of suffering in the schooling of migrant's children

Abstract: The article aims to discuss some aspects of the construction of clinical-political psychoanalytic interventions with schools. It starts from a research-intervention in some schools in Sao Paulo city. These schools were confronted with the silence of migrant children as a symptom to be faced by the institutions. It intends to discuss the tensions between the singular dimensions of this symptom and its social dimensions. Therefore, the clinical-political interventions with schools aims to contribute to the schooling of migrant children. This article will be guided by the construction of the follow-up of a child who couldn't speak any language and raised many questions to the school. The tension between a singular symptom and its social meanings is underlined in order to listen to these symptoms, which might otherwise remain silenced.

Keywords: clinical-political psychoanalytic interventions; psychoanalysis; migration; symptom; education.

La rencontre de la clinique-politique et de l'école : tensions entre le singulier et le social dans la scolarisation des enfants migrants

Résumé : Cet article a pour but de discuter les facettes de la construction d'interventions psychanalytiques clinique-politiques avec les écoles. Il part d'une recherche-intervention dans certaines écoles de la ville de Sao Paulo. Ces écoles ont été confrontées au silence des enfants issus de la migration comme un symptôme à être confronté par les institutions. L'objectif est de mettre en relief des tensions entre les dimensions singulières de ce symptôme et ses dimensions sociales. Ainsi, les interventions clinique-politiques auprès des écoles cible à contribuer à la scolarisation des enfants migrants. Cet article sera guidé dans la construction du suivi d'un enfant qui ne parlait aucune langue et posait de nombreuses questions à l'école. La tension entre un symptôme singulier et ses significations sociales est soulignée afin d'écouter ces symptômes, au contraire ils risquent de rester silencieux.

Mots-clés: interventions clinique-politiques; psychanalyse; migration; symptôme; éducation.

O presente artigo pretende discutir algumas facetas da construção de intervenções *clínicopolíticas* com escolas. Partimos de uma pesquisa-intervenção¹, ainda em desenvolvimento, em algumas escolas municipais da cidade de São Paulo que se viram confrontadas com o silêncio de crianças de origem imigrante como um enigma a ser cuidado pelas instituições. Mais precisamente, nossa investigação surgiu a partir de uma demanda dirigida ao *Grupo Veredas: Psicanálise e Imigração*², vinda da construção entre o Centro de Referência e Atendimento ao Imigrante (CRAI) e a direção de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI³) da cidade de São Paulo. Tal escola se mobilizou em torno de questões que um de seus estudantes, brasileiro de primeira geração, filho de pais bolivianos, aportava à instituição: ele não falava nenhuma língua, batia em outras crianças e não obedecia aos combinados. Diante do silêncio literal dessa criança, a direção dessa unidade de ensino, sensibilizada pelas questões que o deslocamento entre países acarretaria às famílias imigrantes da comunidade escolar, solicitou ao CRAI uma parceria para a realização de um trabalho sobre essa temática com a equipe. Quando o CRAI recebeu a demanda centralizada na questão desse pequeno aluno, que já havia sido encaminhado pela Unidade Básica de Saúde (UBS) e pelas creches que frequentou para passar por diferentes processos diagnósticos – iniciando pela

1 Este artigo faz parte da pesquisa de doutorado de Joana Sampaio Primo, ainda em andamento, realizada no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Nossa pesquisa é financiada pelo processo FAPESP nº 2019/12316-9.

2 Grupo de extensão universitária ligado ao Laboratório de Psicanálise Sociedade e Política (PSOPOL), do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, ambos coordenados pela professora titular Miriam Debieux Rosa.

3 As EMEIs acompanham crianças de 4 a 6 anos.

Derdic/PUC-SP⁴ e finalizando no Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil (CAPS IJ) da região –, solicitou ao *Grupo Veredas* que acompanhássemos Lucas⁵, por se tratar de uma criança que, muito provavelmente, seria diagnosticada como autista.

Afirmamos que o silêncio de Lucas causou um barulho incômodo, capaz de questionar que algo naquele encontro não ia bem: uma criança que já tinha idade para falar, mas que não falava; uma criança que, como veremos, colocava limites aos contornos de sua professora; uma criança que, com seu silêncio, mobilizou um ruído institucional que pôde ser escutado e direcionado à uma parceria sobre o acolhimento de crianças imigrantes. Sublinhamos que o silêncio não era um sintoma apenas de Lucas, como viemos a descobrir desde muito cedo em nossa intervenção: é relativamente comum na cidade de São Paulo que crianças filhas de pais andinos ainda não falem entre 4 e 5 anos, sintoma que, muitas vezes, conduzirá ao diagnóstico de autismo.

Multifacetado e presente em diversas crianças, o silêncio se colocava como um “nó”, como um ruído, como um significante que condensava uma demanda de trabalho singular e institucional, uma vez que conjugava a história da imigração andina à cidade de São Paulo, os modos de acolhimento no país de chegada e suas inscrições singulares. Um sintoma que precisava, portanto, ser compreendido em suas facetas político-econômico-histórico-sociais e libidinais (Volnovich, 1993). Ou seja, aquilo que se apresentava como a problemática de Lucas - e de outras crianças com trajetórias parecidas com a sua - precisava ser considerado em suas dimensões singular e social. Indicamos que tomar os sintomas como portadores de verdades singulares e coletivas é um dos princípios da intervenção *clínicopolítica* com escolas que, por se ancorar na ética e na política da psicanálise, concebe os sintomas como sobredeterminados e, por isso mesmo, como possíveis porta-vozes institucionais.

Perspectivar, no entanto, os sintomas singulares como portadores de verdades institucionais e sociais não é, necessariamente, a forma habitual do encontro entre a psicanálise e a educação, encontro que teve diferentes leituras ao longo da história, o qual, afirmamos, junto à proposição de Fonseca (2019), como uma experiência de litoral. Esta última pode ser entendida tanto através dos traçados rígidos dos mapas quanto pelo movimento da franja móvel do mar que está, a todo momento, fazendo e refazendo seus limites.

Traçado de limites rígidos e móveis, já em Freud encontramos, em diferentes momentos da obra, uma preocupação e uma aposta na aplicação da psicanálise à educação. Em seu “prefácio à *Juventude abandonada* de August Aichhorn”, Freud (1923-1925/2011) se posiciona através dos limites mais nítidos, uma vez que argumenta que a psicanálise poderia contribuir para a educação, porém acentua que se tratavam de campos distintos e não sobrepostos: “A psicanálise infantil pode ser utilizada pela educação como recurso auxiliar; mas não tem condições de tomar o lugar dela” (p.349).

Em outros textos, como na “Conferência XXXIV - Novas conferências”, o autor faz ponderações no sentido das ‘franjas móveis’, chegando a ressaltar a aplicação da psicanálise à pedagogia como o trabalho mais relevante que a psicanálise poderia empreender (Freud, 1933/2010). Nesse texto, Freud (1933/2010) propõe que a utilização da psicanálise na educação poderia se dar pela iluminação de um ponto *optimum*: um ponto em que a psicanálise auxiliaria a educação a realizar o máximo e prejudicar o mínimo, ou seja, um ponto em que se equilibraria a repressão necessária para estar na cultura, sem a excessiva produção sintomática. Proposição na qual podemos identificar contornos não rígidos, pois encontrar o ponto *optimum* só se daria na prática, esta que muda os limites em seu próprio fazer.

4 A Derdic é uma instituição sem fins lucrativos, vinculada academicamente à PUC-SP, que atua no atendimento clínico a pessoas com alterações de audição, voz e linguagem.

5 Para garantir o sigilo, modificamos os nomes de todos envolvidos na pesquisa.

Ora compreendida como um campo do conhecimento capaz de auxiliar a educação, ora compreendida como um conhecimento que seria capaz de proporcionar um ponto *optimun* à educação, a psicanálise, quando praticada fora do *setting* habitual, disputa os sentidos e as possibilidades de sua prática. Partimos do princípio da *psicanálise implicada*, que concebe, em linhas gerais, que a escuta em contextos de vulnerabilidade social implica que o psicanalista, necessariamente, lance mão de estratégias clínicas não convencionais, promovendo uma escuta atenta à complexidade histórica e social de sua formulação (Rosa, 2016). Uma escuta que, ao levar em conta o contexto institucional, complexifica suas estratégias ao propor não só a escuta dos sujeitos, mas também o retorno dos saberes como algo que diz de todos.

Há, assim, a problemática do encontro entre a psicanálise e as escolas e a problemática da intervenção psicanalítica em contextos de vulnerabilidade social, ou seja, as práticas *clínicopolíticas* com escolas ancoram-se nesse duplo pertencimento, pois se tratam de práticas que levam a escuta a contextos educacionais de vulnerabilidade social. Reivindicamos, portanto, uma noção de clínica que possibilita tomar as situações do campo escolar como casos, sustentando a dialética entre o social e o singular, não apenas nas possibilidades de construção de lugares de pertencimento coletivo aos sintomas singulares das crianças andinas, mas também na tensão entre as escolhas singulares da pesquisadora-psicanalista repertoriada por teorizações coletivas (Voltolini, 2018).

Indo além, indicamos, de modo introdutório, que compreendemos as intervenções *clínicopolíticas* com escolas como casos, ou seja, implicadas no recorte teórico-coletivo e no percurso singular de construção – como casos que podem ser tomados como pertencentes à escola e não como aqueles que precisam ser encaminhados para instituições de saúde mental. Caminho que, como no acompanhamento de Lucas, apostou na construção das histórias singulares como enigmas, como conflitos que dizem respeito a todos envolvidos na comunidade escolar. Aposta que, por sua vez, contribuiu para que a posição que era vista como um impedimento - o silêncio que não comunicava - pudesse ser acolhida como uma problemática coletiva.

Voltando nosso olhar mais detidamente ao acompanhamento de Lucas, destacamos o silêncio como um significante-sintoma que, tomado pelo princípio da metonimização, isto é, pela possibilidade de fazer deslocar, possibilitou compreender que o silêncio não estava apenas em Lucas; também estava nas caracterizações atribuídas à população andina como ‘timidez’, ‘reserva’ e ‘submissão’; estava no silêncio das casas-oficinas que eram a moradia da maioria dessas crianças, e estava nos silêncios do encontro entre escolas paulistas e as marcas coloniais dessas instituições.

Foi então a partir dos encontros, embates, disputas e construções que são produzidos nos campos de pesquisa-intervenção que fomos lapidando a intervenção *clínicopolítica* com escolas, ou seja, fomos percebendo a construção do campo como um método de intervenção-investigação que buscava considerar as múltiplas linhas de força presentes no cruzamento entre os sintomas das crianças de origem andina, os discursos psi e a instituição escolar.

Se num primeiro momento parecia que faltava algo à escola, por exemplo, uma orientação sobre a importância da língua materna, sobre a relevância da educação intercultural, logo foi ficando claro que a intervenção *clínicopolítica* com escolas só se construiria pela presença implicada da pesquisadora-psicanalista nessas instituições que, necessariamente, produz o campo no qual intervém.

Reiteramos o lugar fundamental das disputas na construção de intervenções *clínicopolíticas*, disputas que partem do pressuposto de que as escolas são instituições *incompletas* (Duschatzky, 1999), o que nos direciona a tomarmos as intervenções como estratégias, igualmente incompletas, abertas a todo momento a serem postas em análise.

Partindo dessas considerações iniciais, localizamos que temos como objetivo neste artigo discutir as tensões entre um sintoma singular e suas inscrições coletivas na produção do

que chamamos de intervenção *clínicopolítica* com escolas, esta que tem como intuito contribuir para escolarização das crianças de origem migrante. Assim, seguiremos, num primeiro momento do artigo, as pistas da construção do acompanhamento de Lucas como a possibilidade de dar lugar a seu sofrimento e, ao mesmo tempo, construir uma forma de realizar as intervenções com escolas. Percurso que nos levará à problematização da dialética singular-social presente nos sintomas no geral e nesse caso em específico. Tensão que localizamos entre o singular e o social, entre o silêncio e o barulho, tensão que foi construindo uma metodologia *clínicopolítica* como possibilidade de colocar em evidência a verdade dos sintomas que, de outra forma, poderiam continuar silenciados. Tensão que buscou fazer do silêncio resistência e não impossibilidade.

O silêncio de Lucas e a construção de uma intervenção *clínicopolítica* com escolas

As práticas *clínicopolíticas* com escolas precisam de tempo: as relações precisam durar, precisam ser feitas e refeitas, tensionadas e distensionadas, o que exige presença e implicação. Afirmamos a importância de compreender as pesquisas como um processo e não como um fim, ou seja, de tomar os caminhos como incompletos, e, sempre em construção.

Destacamos, então, o princípio da mudança como um horizonte crítico para pesquisas-intervenção e, também, para o que estamos nomeando de intervenções *clínicopolíticas* com escolas. Filiamo-nos às vertentes críticas que têm a motivação de transformar o campo social e, dessa forma, intencionam agir no campo relacional das forças

o que exige aberturas e disposições para criar novas conexões de sentido, de afeto e de maneiras de pensar, pois a postura crítica exige criarmos formas de acessar o campo produtor daquilo que analisamos para agenciar mudanças de sentidos no próprio processo de produção (Machado, 2014, p.771).

Partimos, portanto, do princípio de que as mudanças se engendram no acesso ao campo produtor, este que será, necessariamente, a construção de uma relação entre pesquisadores e o campo pesquisado. Em nosso caso, o campo de produção se deu entre as instituições escolares, as crianças de origem andina e nós, pesquisadoras-psicanalistas, que fomos chamadas a elaborar uma intervenção.

Porta de entrada de nossa intervenção *clínicopolítica* com escolas, o acompanhamento de Lucas nos guiou a compreender as complexidades do sintoma que se apresentava como um impedimento singular dessa criança, que na época tinha 5 anos e não falava nenhuma língua, apenas poucas palavras em português. Filho de pais bolivianos jovens, trabalhadores das casas-oficinas de costura, Lucas era motivo de preocupação para a equipe da escola tanto por ser uma criança que, além de não falar, ‘perturbava a boa ordem’ - com desobediências, empurrões, pontapés, cuspes e choros - quanto pela sensível percepção da gestão dessa unidade de que era uma questão atravessada pelas vicissitudes da imigração. Após ter passado por alguns processos diagnósticos, ele estava em tratamento no Centro de Atenção Psicossocial Infante Juvenil da região, equipamento que já havia dialogado com a escola ao longo do ano e que, levando em consideração sua situação familiar de migração, não havia dado diagnóstico a ele.

Mesmo estando em tratamento num equipamento de saúde mental, Lucas não deixava de causar barulho institucional: suas professoras e a coordenadora, que lidavam diretamente com ele no cotidiano escolar, não se contentaram com as orientações que haviam recebido até então, descontentamento que gerou a demanda de um trabalho com o CRAI, que, por sua vez, contactou a equipe do *Grupo Veredas* para construir uma intervenção específica com esse pequeno estudante.

Foi, então, a partir desse pedido dirigido aos psicólogos e às psicólogas do referido projeto de extensão, que fomos encontradas e fomos ao encontro dessa questão/sintoma presente na demanda relacionada ao sofrimento de Lucas. Sintoma que passou a ser nosso objeto de investigação: a ausência da aquisição da fala entre crianças de origem andina e seus (des)encontros com as escolas paulistanas. Uma demanda, portanto, fruto de uma construção entre a direção da EMEI, o CRAI e nós, psicanalistas que nesse momento compúnhamos a equipe de profissionais do *Grupo Veredas*.

Ressaltamos a construção da demanda como um ponto fundamental de nosso trabalho, uma vez que ela foi a porta de entrada para a nossa pesquisa-intervenção, formulação que aponta para as modalidades de imersão de psicólogos na educação e que reafirma o campo da psicologia como aquele que, historicamente, se constitui a partir da formulação da demanda (Machado, 2014). Desse modo, as demandas possibilitam a construção de um comum entre, no nosso caso, a pesquisadora-psicanalista, a equipe da escola, Lucas e sua família.

Demanda que abre as portas para intervenções em situações que perturbam ‘a boa ordem’ e que, muitas vezes, são localizadas a partir de nomes e sobrenomes - sejam estudantes difíceis, suas famílias, determinados(as) professores(as), parte da equipe gestora -, localização que pede abertura para permitir a composição de outras cenas, outros nomes e outras histórias.

Para que a demanda possa se transformar, isto é, transitar de *demanda transitiva* - aquela que busca a solução dos sintomas - para *demanda intransitiva* - aquela que metoniza a demanda de amor (Quinet, 2021) -, é necessário dar lugar à verdade dos sintomas (Lacan, 1998), como dissemos, complexa e sobredeterminada. Sobredeterminação tensa e, segundo Vorcaro (2020), intrínseca ao modo como Lacan concebeu o método psicanalítico “a partir do impasse da particularização classificatória” (p.153). Impasse que carrega justamente o nó entre a trama social e seus enredamentos particulares em cada sujeito. O acompanhamento de Lucas, portanto, buscou dar lugar às verdades de seu sintoma, este que pode ser entendido como articulado a partir de classificações gerais, mas que se particularizam em seu caso.

Desde o início de nosso contato com a equipe do CRAI, da EMEI e da família de Lucas, a língua ganhou destaque: fosse a questão da ausência, fosse a questão da disputa entre qual idioma falar. Colocava-se um importante atravessamento articulado às classificações gerais em torno da imigração: qual é o idioma que deve ser falado pelas famílias? Em quais circunstâncias o idioma estrangeiro é subjugado em relação ao português? O que essa disputa de idiomas acarretava para essas pequenas crianças que não aprendem a falar?

Chegada: o choque de línguas

Era meu primeiro dia em campo, meu primeiro contato com a EMEI na qual seguiria todos esses anos. Combinei com a coordenadora do CRAI de nos encontrarmos no metrô Barra Funda e dali seguirmos juntas para a reunião de formação dos professores e professoras. Já no caminho, ela me contou que é comum as escolas paulistanas orientarem os pais andinos a falarem em português com seus filhos, pois falar em espanhol, na visão de algumas escolas, atrapalha a aquisição da fala e a escolarização das crianças. Após a reunião de formação realizada pela equipe do CRAI, reunimo-nos com algumas mães imigrantes daquela comunidade escolar, tanto para combinar com a mãe de Lucas meu trabalho, quanto para ajudarmos a organizar a exposição das famílias imigrantes da Mostra Cultural da escola. Chamou a minha atenção que a coordenadora do CRAI, também andina, falava em espanhol, mas as mães respondiam em português. Seria uma delicadeza comigo, que apesar de entender muito bem o espanhol e ter comunicado isso, respondia em português? Seria uma forma de afirmar que elas também podiam falar nosso idioma? Ainda nessa reunião, outras mães, mobilizadas pela minha conversa sobre Lucas, contaram enfrentar a mesma questão com seus filhos: crianças que demoraram para aprender a falar ou que ainda não falavam.

Um choque de línguas: as crianças que não aprendem a falar, as escolas que orientam as famílias a não falarem sua língua materna, a coordenadora do CRAI que falava em espanhol, as mães que respondiam em português. A hipótese levantada pela coordenadora do CRAI - que trabalhava com imigração há alguns anos - de que a disputa linguística teria um papel central na produção desse sintoma, apontava para um embate de línguas e para a especialidade dos

psicólogos: aqueles que saberiam indicar a melhor maneira de lidar com as crianças, aqueles que poderiam cancelar *desvios* ou cursos do ‘desenvolvimento normal’.

Se, por um lado, destaca-se a questão da língua e a produção de uma forma bem específica de silenciamento, seja na ausência completa de fala, seja na observação frequente de que ‘os bolivianos são um povo muito retraído e falam pouco’; há, por outro lado, as disputas dos saberes que circulam em torno de uma demanda dirigida à psicologia pela educação: identificar se seria uma questão de *desvio* ou uma questão de ‘choque cultural’.

Outras pistas: as casas-oficina

Em minha primeira conversa com a mãe de Lucas, ela me contou que, devido à dinâmica de trabalho do casal, seu filho ficava muito tempo sozinho vendo TV ou mexendo no celular. Um relato marcante: como uma criança que passa muito tempo sozinha aprende a falar? Quanto tempo trabalhavam? Quanto tempo ele ficava sozinho? Perguntas que não foram colocadas nessa conversa. Além de mim e dessa mãe, também estava presente a coordenadora pedagógica, que fez algumas intervenções explicitando certa discordância com a forma como a mãe de Lucas tratava seu filho, como se fosse uma forma “meio errada”, reiterando algumas vezes o problema do espanhol ser falado em casa.

Continuávamos na mesma reunião, nosso primeiro contato com o campo, no qual muitas questões foram postas: a menção ao trabalho e à necessidade de a criança ficar sozinha, condição que insistirá como uma narrativa muito comum entre as famílias imigrantes que trabalham na costura. Assunto corriqueiro e propagado pela grande mídia, o trabalho na costura se fundia à imagem de ser boliviano em São Paulo e ‘submeter-se’ a condições ‘análogas ao de escravo’. Associação que, ao mesmo tempo em que denuncia uma situação precária e grave, também acaba por construir uma imagem social negativa dos bolivianos (Silva, 2006). Situação complexa, que exigia maior reflexão: qual seria a relação entre o trabalho em condições precárias e o sintoma dessas crianças? Indicação que foi nos remetendo, muito rapidamente, para a faceta social do silêncio, uma vez que este era recorrente em famílias andinas e trabalhadoras das casas-oficinas de costura, recorrência marcada, por exemplo, no aumento do número de crianças sendo tratadas nos CAPS IJ dos bairros com maior concentração de população nessas condições.

Referindo-nos à dimensão da demanda que nos foi feita, centralizada nas problemáticas da escolarização de Lucas, fomos, desde o primeiro dia em campo, escutando as verdades desse sintoma, isto é, verdades que sempre se encontram numa relação dialética entre o singular e o social, mas que nesse caso saltava com força sua faceta social, sobretudo no que concerne à precariedade de uma situação de trabalho de famílias pobres e ‘malvistas’. Situação que aparece no silêncio dessas crianças e no grande número de casos “de lesão por esforço repetitivo, tuberculose e doenças respiratórias” (Ribeiro, 2018, p.25), que acometem essa população, motivadas pelas condições insalubres das casas-oficinas.

Assim, se por um lado a dialética entre o social e o singular sempre está posta nos sintomas, tal como concebidos pela psicanálise, por outro lado, como podíamos dar conta da complexidade social que se colocava no impedimento da aprendizagem da fala dessas crianças? Indo além, na dialética entre o social e o singular, haveria sintomatologias que poderíamos nomear de *sintomas sociais*?⁶

Voltando ao último *fragmento*, ‘*Outras pistas: as casas-oficina*’, destacamos outra disputa, a saber, o embate entre psicólogos-pesquisadores e escolas, e entre escolas e famílias: quem sabe o melhor método de cuidado? Da mesma forma como a coordenadora explicitava a forma ‘meio errada’ pela qual a mãe travava seu filho, nossa reflexão indicava um modo ‘meio errado’ pelo qual a coordenadora intervinha com a mãe: por que ela se autorizava julgar aquela

6 Voltaremos a essa discussão adiante.

mãe uma ‘má mãe’? Por que ela indicava à família falar em português se já havíamos falado que ‘o melhor’ seria falar na língua materna? Por que nos autorizamos a julgar aquela coordenadora como uma ‘má coordenadora’?

É evidente que essas relações estavam nuançadas na vivência da cena. Entretanto, escolhemos esse *fragmento* justamente por ele nos permitir colocar em jogo a posição mais fácil de ocupar nas intervenções *clínicopolíticas* com escolas: o pesquisador-psicanalista, munido de toda sua ‘especialidade’, destaca-se das relações de poder das quais é ele produtor. Afirmamos, no bojo das tensões mobilizadas pela demanda que nos foi feita, a espreita para “a desconstrução de uma forma de pensar que cria um suposto sujeito fora do diagrama de forças” (Machado, 2014, p.762), espreita necessária na produção das pesquisas e de todas as suas contradições.

Assim, o acompanhamento de Lucas é marcado pela construção de relações: com ele, com a equipe da EMEI e com sua família, construção possível, como já dissemos, pela demanda endereçada aos psicólogos-psicanalistas do *Grupo Veredas* que, além de serem da área psi, ainda eram ‘especialistas’ em imigração. Demanda que foi por nós recebida, para, aos poucos, transitar para sua forma *intransitiva*, ou seja, para reabrir possibilidades de significação.

Foi, então, que passamos a refletir sobre os caminhos de nossa intervenção, delimitados, necessariamente, pela nossa presença, que precisava considerar o leque de significados construídos por quem habita as escolas (Duschatzky, 1999), estes que só são apreendidos na vivência do cotidiano e que estão sempre em construção. Era preciso levar em conta o caráter histórico-institucional das escolas, mas não só, era necessário, também, empreender uma análise histórico-institucional dos atravessamentos dos campos da psicanálise e da educação.

Assim, um modo de se colocar como psicanalistas-pesquisadores no interior de escolas seria como o daquele que detém um saber sobre os desvios e, por possuir esse saber, poderia responder aos anseios das equipes que os convocam. Não podemos desconsiderar que, no interior do imaginário social, os psicanalistas cumprem a função de ‘consertar a criança desconsertada’ e, por isso, seus discursos, silêncios e escuta não são neutros (Volnovich, 1993). Novamente, um campo de disputas: a demanda educacional de ‘consertar a criança desconcertada’ e o campo psi produtor das ‘tecnologias de concerto’.

Frequentar o cotidiano era a possibilidade de habitar as tensões que nos antecederam e entrar na disputa. A demanda de acompanhar as dificuldades de Lucas possibilitou uma vivência comum, que tinha como princípio ético-político deslocar o problema que tinha ‘nome e sobrenome’ para apostar nas verdades que o sintoma poderia aportar ao coletivo.

Colocada a problemática, voltamos ao desenrolar da intervenção. Em meu primeiro dia com Lucas, fui recebida com um abraço apertado: ele sabia, assim como sua turma, que eu estava ali para acompanhá-lo. Foi no primeiro dia, também, que escutei de sua professora que era difícil colocar limites para ele; queixou-se de que a orientação dada pelo CAPS IJ não era possível de ser seguida, e me perguntou se eu poderia indicar o que ele tinha para que seu trabalho melhorasse.

Abriam-se, assim, questões que giravam em torno da possibilidade de uma parceria com Lucas e suas professoras, que giravam em torno do poder-saber que os pesquisadores-psicanalistas carregam em diagnosticar os *desvios*, da dificuldade em lidar com aquilo que foge à norma, questões sobre a imigração, sobre a diferença e sobre uma determinada associação entre imigração e *desvio*.

Na sala de Lucas havia mais 5 crianças de origem andina. Todas costumavam se sentar juntas, menos ele que era quem mais circulava pela turma, não tendo exatamente um lugar de pertença. Das poucas palavras que já sabia, ‘não’ estava entre aquelas que mais falava todas as vezes em que o solicitavam a fazer algo que não queria, quando tinha que sair do balanço e quando não queria parar uma brincadeira.

Em poucos encontros, a demanda que girava em torno da questão das dificuldades que ele impunha, representada pela não aquisição da língua, foi se diluindo na possibilidade de

comunicação, uma comunicação que não se fazia apenas por palavras, mas na aposta que ele tinha algo a nos dizer.

Lugar no colo

Era a primeira vez que eu presenciava Lucas muito bravo. Ele estava agitado desde o início do dia, no qual as crianças estavam numa atividade que envolvia uma mistura entre as diferentes salas, algo que pareceu lhe desagradar desde o princípio. No momento da ida ao intervalo, numa disputa de brinquedo com outra criança, levou um chute na barriga. Jogou-se no chão, não parava de chorar alto e de chutar as mesas e as cadeiras que estavam à sua volta. Chamaram-me para vê-lo. Até então eu estava auxiliando outras crianças a irem ao pátio. Comecei a falar com ele, a dizer que estava ali para ajudá-lo, para entender o que o tinha deixado tão bravo. A medida em que falava, ele ia se acalmando e, depois de um tempo de conversa, perguntei se ele queria sair do chão e vir para o meu colo – ao que ele estendeu os braços e ficou entregue. Fiquei, literalmente, “ninando” ele, falando que ele ficaria bem, que eu estava lá para isso. Ele foi se acalmando cada vez mais e, depois de uns minutos de colo, apontou-me uma foto em que havia um globo. Perguntei se ele gostava de globo e ele me apontou onde estava o globo na sala. Perguntei se ele queria sentar-se comigo e ver o globo, e ele topou. Começamos, então, uma brincadeira de localizar os países e nomeá-los. Ele repetia tudo o que eu falava. Brincamos de contar até dez e de memória, até que ele quis ir ao parque para se juntar à sua turma.

Cena marcante, nascida da construção do relacionamento com aquela criança, com aquela equipe e naquela escola. Construção que pressupõe a (des)construção daquilo que se apresentava como colado em Lucas: o lugar do *desvio* que não tem lugar, a ausência de língua que impede a comunicação. Um momento de grande braveza, na qual estar no colo e poder brincar com o globo nos aproximou. O globo, talvez uma coincidência, unia-nos na tarefa de descobrir os deslocamentos pelo mundo, pela cidade e pelos diferentes bairros.

Como muitos imigrantes, estes formam parte da comunidade escolar de um bairro periférico da cidade de São Paulo. Assim, meu deslocamento até lá, além de geográfico, localizava-me na tensão entre periferia-centro, entre teoria-prática, entre, nas palavras do diretor que nos acolheu, ‘as pirações da universidade e o chão de fábrica das escolas’. Sem pretendermos nos desfazer dessas tensões, fomos costurando um lugar para elas em nossa intervenção *clínicopolítica* com escolas, na qual elas foram lapidadas como motor de minha presença e de minhas indagações.

Depois desse e de outros encontros, Lucas foi deixando de estar no centro das preocupações. A equipe começou a me solicitar que acompanhasse outras crianças e que os ajudasse a refletir sobre outros problemas. Ressaltamos o fato de Lucas ter saído do centro das apreensões da equipe, pois indica uma direção importante das intervenções de psicanalistas nas escolas, a saber, a direção de (des)construção da demanda inicial para a construção de outros pertencimentos no interior de instituições educativas. O fato de Lucas ter podido sair do centro das atenções naquela instituição relacionava-se com a possibilidade de ele ocupar outras posições para além daquela da criança-imigrante-estranha-muda. Tal mudança nos permitiu, igualmente, desdobrarmos cada significante da série: por que Lucas - bem como outras crianças filhas de pais bolivianos - ocupava o lugar de criança, imigrante, estranha e muda?

Voltando às aberturas que o acompanhamento dessa pequena criança proporcionou, no fim daquele ano. Sua família comunicou à escola que havia decidido voltar à Bolívia. A notícia mobilizou a equipe: a coordenadora achava melhor eles permanecerem no Brasil; a professora, que agora se dizia afeiçoada a ele, estava chateada com a partida, e o diretor gostaria que explicássemos aos pais os cuidados que qualquer escola deveria ter com Lucas. Mobilizados pelo reconhecimento de um trabalho que havia sido produzido por todos, a equipe se inquietava com a partida. Marcamos uma reunião com os pais.

A decisão de voltar

Logo no começo do encontro, respondendo a minha pergunta sobre os motivos que os levaram a decidir sair de São Paulo, o pai de Lucas me contou que havia decidido voltar porque na Bolívia, mesmo que ganhasse menos, conseguiria um emprego de 8h e não de 16h como no Brasil.

O trabalho apareceu em nossa última conversa com essa família como a razão que os motivava a deixar o Brasil, assim como havia surgido em nosso primeiro diálogo o excesso de horas destinadas à costura e a falta de tempo com os filhos insistia como uma questão que intersecciona a escola, as crianças filhas de imigrantes e seus sintomas. Dentre outras coisas, combinamos com eles que faríamos uma despedida para Lucas na escola.

O último dia

Fui avisada sobre o último dia em que Lucas iria à escola na véspera, primeiro pela coordenadora que me escreveu no fim da tarde, depois, perto das 22h, pelos seus pais. Uma despedida que já estava colocada, porém que chegou até mim de forma repentina. Em meio a hesitações e negociações em meu trabalho, decidi ir. Cheguei bem cedo na EMEI e, assim que entrei na sala de aula, reparei que as crianças ainda estavam com bastante sono. Lucas não. Ele estava sem o uniforme, bem-arrumado, animado e corria pela sala falando “iiii”. Com a ajuda da professora, escolhemos um livro para eu ler em roda, uma história que tematizava a despedida de dois brinquedos, para depois conversar com as crianças sobre a mudança de Lucas para a Bolívia. Comecei a ler a história, com as crianças bem-atentas. Lucas se aproximou para ver as figuras do livro. Parecia contar a história comigo, mostrava as ilustrações para os colegas e virava as páginas. Acabada a leitura, propus à turma que fizessem, individualmente, um desenho para que Lucas levasse como lembrança. Ele também quis desenhar e, pela primeira vez, acompanhamos, eu e a professora, desenhos figurativos - até então tínhamos visto desenhos produzidos por ele que se esparramavam pelo papel, sem uma forma específica, sempre muito vivos e coloridos. Ele quis fazer três desenhos: um com algumas figuras humanas, outro com um carro e, no último, desenhou uma casa. Em todos, escreveu seu nome com letras grandes, em cima dos desenhos. Pediu, à sua maneira, que pendurássemos no varal da sala três desenhos que poderiam representar sua partida.

Lucas partiu, deixando-nos a certeza de que intervenções *clínicopolíticas* com escolas seriam importantes para aquele bairro e, igualmente, para a discussão no interior da universidade. Foi uma despedida que registrou a importância de dar voz àquilo que estava, literalmente, silenciado. Silêncio que chamou a atenção da equipe para as vicissitudes da imigração e iniciou nosso trabalho com eles.

Registramos que havia, desde o início, por parte da equipe gestora, uma aposta de que se tratava de um sintoma que apontava para a problemática da imigração, abertura que possibilitou nossa entrada e, concomitantemente, uma ‘autorização’ para que essa interpretação ganhasse força. Enfatizamos que essa leitura não é a mais frequente na cidade de São Paulo, como dissemos acima, pois pouco depois de nossa entrada em campo soubemos que o número de diagnósticos de autismo entre as crianças filhas de imigrantes é grande⁷. Situação que preocupa não apenas pelos números, mas pela repetição de um contexto que se cola ao corpo de algumas crianças, não abrindo espaço para as verdades que seus sintomas carregam e, sobretudo, reproduzindo o diagnóstico de autismo como único saber sobre as crianças-imigrantes-desviantes.

Grudado a esses significantes, o diagnóstico de autismo equivale a um diagnóstico social, isto é, um “ponto de partida de toda uma série de discriminações que veremos se tornar muito mais prejudiciais” (Volnovich, 1993, p.137). Ademais, um diagnóstico vem responder de uma única maneira aos enigmas que os sintomas colocam, resposta que cala a produção de perguntas sobre a relação entre o aumento desse diagnóstico em crianças de origem andina e a situação em que se encontram no Brasil⁸.

Na contramão da razão diagnóstica, temos na psicanálise freudiana espaço para a crítica, no sentido de propor cisões àquilo que aparecia como dado. É evidente que, como toda disciplina fundada nas disputas dos saberes psi, ela guarda tensões em relação a pressuposição do normal e do anormal, tensões que, a nosso ver, precisam estar sempre em disputa.

7 Conferir, por exemplo, o trabalho de Joia (2021) e de Weinert (2015).

8 Remetemos o leitor, mais uma vez, à pesquisa de Joia (2021), que a partir de seu trabalho em um CAPS IJ, elaborou leituras cuidadosas e pertinentes para a compreensão do silêncio das crianças de origem imigrante. Trabalhos como esse abrem espaço para a produção de outras verdades sobre esse sintoma, verdades que não deixam de ter no silêncio seu principal motor de indagação.

Podemos localizar a tensão entre normal/anormal como fundante da psicanálise, pois foi a partir do estudo daquilo que fazia resistência ao *status quo* - os sintomas histéricos - que Freud elaborou a teoria psicanalítica. Indo além, Freud criou cisões ao funcionamento normal quando, no estudo sobre os sonhos, sobre os atos falhos e os chistes, eventos corriqueiros da *psicopatologia da vida cotidiana*, formulou os princípios do funcionamento psíquico. Há, portanto, um movimento no pensamento freudiano que, ao postular o funcionamento normal a partir da exceção, acaba por colocar em evidência como a naturalidade é uma construção, contribuindo para sua desnaturalização (Butler, 2018).

Esse questionamento coloca em evidência o movimento que acreditamos ser necessário estar sempre em jogo, a saber, de considerar a psicanálise como uma disciplina fruto de relações de poderes-saberes que afirmam verdades, as quais serão tanto passíveis de serem acolhidas numa época, podendo funcionar a favor do *status quo*, quanto verdades que fissuram o dado e podem contribuir para desregular os códigos rígidos.

É a partir desse duplo movimento, que faz parte da afirmação da psicanálise como disciplina, que seguimos nas intervenções e nas reflexões que elas nos possibilitaram. Mantemos, dessa forma, o tensionamento, o qual pode aguçar à espreita de nossas produções, e que assevera a noção de conflito como um princípio a ser buscado nas intervenções *clínicopolíticas* com escolas.

Retomamos, assim, a despedida de Lucas, que marcou o início de um novo trabalho dentro dos muros da escola, que tomou essa jovem criança como um aluno e não como um paciente do CAPS II. Dito de outro modo, é evidente que Lucas era considerado um aluno da EMEI, porém as dificuldades que colocava à equipe eram entendidas como problemas dele a serem resolvidos em seu âmbito psíquico, fosse pelo CAPS, ou fosse por mim, psicanalista chamada a ajudar nessa situação. Desse modo, sublinhamos a aposta na produção de outros olhares para um mesmo fenômeno, isto é, apostar que Lucas era um menino que enfrentava questões que poderiam ser acolhidas ‘dentro dos muros da escola’, o que pôde lhe dar um lugar no colo, no globo e no desenho de despedida.

No dia da despedida, indo embora, o diretor me chamou para marcarmos uma reunião sobre a continuidade de nossa parceria, na qual me solicitou que ampliássemos a intervenção para mais escolas da região, abrangendo tanto creches como escolas de ensino fundamental, uma estratégia de acompanhar a escolarização das crianças filhas de imigrantes na rede municipal de ensino⁹.

Ressaltamos a construção feita entre o acompanhamento de Lucas e o pedido de um projeto que concebia a importância de tal trabalho para as escolas daquele bairro, movimento que demonstra o percurso que buscou dar lugar para essa pequena criança - para além dos chutes, empurrões, desobediências e ausência de língua -, e, ao mesmo tempo em que lhe deu outro lugar, permitiu que o sintoma que se localizava apenas em seu corpo viesse a funcionar como um indagador da situação da escolarização das crianças andinas e, evidentemente, da problemática de trabalho dessa população na cidade de São Paulo.

Tensões entre o singular e o social: a resistência do silêncio e a escuta *clínicopolítica*

Sem nos desfazermos da tensão entre o singular e o social, indicamos a importância ética de compreender qualquer sintoma como um complexo político-econômico-histórico-social e libidinal (Volnovich, 1993), o que implica, dentre outras coisas, debruçar-nos sobre os nós que surgem como pontos *sui generis* tecidos a partir das tramas sociais.

⁹ Desde o início de 2018 iniciamos uma segunda etapa, incorporando alunos da graduação do Instituto de Psicologia da USP e outros pós-graduandos, no intuito de acompanhar de perto a escolarização das crianças imigrantes em cinco escolas da Zona Norte da cidade de São Paulo.

Indo além, afirmamos que as subjetividades - nós da malha histórico-social - se constituem no social, “o que é diferente de pensar que o social constitui subjetividades, que ele seria uma instância separada daquilo que se produz, no caso, as subjetividades” (Machado, 2016, p.87). Ou seja, partilhamos a compreensão de que a malha social na qual os sujeitos se constituem, é estabelecida a partir das mesmas tramas de poder-saber. Assim, uma não tem antecedência em relação a outra, consolidando-se através dessa tensão insolúvel.

Tramas de poder-saber dinâmicas e não estáticas, portanto, do mesmo modo que engendram os indivíduos de acordo com as normas, engendram resistências à norma como sofrimentos e ‘esquisitices’ que não deixam de pulsar, sofrimentos que apontam para “a esperança de uma resistência contra o sistema social, em vez de ele ser mais uma vez incorporado pelos seres humanos” (Adorno, 2015, p.111).

Nesse sentido e seguindo as pistas aqui desenvolvidas, indagamo-nos: poderiam ser os silêncios formas de resistência? Se o sofrimento pode ser compreendido como aquilo que aponta para uma verdade na falha de um saber (Lacan, 1998), para uma resistência aos poderes-saberes, para uma brecha, indicamos que o silêncio de Lucas, seus chutes, cuspes e birras, operaram de modo a mobilizar aquela equipe e o nosso trabalho, indicando a necessidade de trabalhos que pudessem dar voz ao silêncio das crianças andinas.

Assim, afirmamos como válidas as tentativas de dar voz aos sofrimentos não para “melhorar o ruim, mas [para] agir no enfraquecimento, fortalecer aquilo que permite luta e criação de uma forma de existir” (Machado, 2016, p.86), fortalecimento que só vem através de intervenções que coloquem em jogo, também, as produções que as intervenções geram nos campos.

Buscamos, em nosso percurso teórico-prático, acentuar a necessidade de sempre empreender intervenções que sustentem a *atitude crítica* como um *ethos*, tendo como princípio “o difícil jogo entre a verdade do real e o exercício da liberdade” (Foucault, 2000, p.343), isto é, uma atitude que considera o passado em busca de outras formas de estar no presente. Passado que é a composição histórica coletiva dos pertencimentos e a ‘verdade do real’, que é a possibilidade de apostar que as relações estão a todo momento se fazendo história. Dito de outro modo, sustentar a *atitude crítica* se relaciona, igualmente, com a manutenção de uma escuta do sofrimento que pressupõe que o singular aporta algo ao coletivo.

É evidente que não é sempre que construímos variação. Porém, as intervenções *clínicopolíticas* com escolas propõem a importância de habitar os campos de disputas, pois apostamos que é através deles que outras posições podem ser construídas. Desse modo, a intervenção se dá por princípios ético-políticos, mas não tem um caminho a priori: ela é feita por curvas, atalhos e desvios, que tentam fugir da monotonia da ‘linha reta’, esta que sabe, de antemão, o ponto de partida e de chegada.

Acreditamos que construir um lugar com as equipes diante da problemática que nos foi apresentada como colada em Lucas foi uma forma de apostar que o barulho causado pelo silêncio dessa criança traria verdades a serem partilhadas coletivamente.

Ainda sobre a dialética social/singular presente em todos os sintomas e a possibilidade de nomear algumas manifestações enquanto *sintomas sociais*, perguntamo-nos novamente: o grande aumento de diagnósticos de autismo entre crianças de origem andina na cidade de São Paulo poderia ser nomeado como um *sintoma social*? Ao o nomearmos de social, estaríamos nos furtando da dimensão singular ou mesmo da tensão imanente a qualquer sintoma?

Quando pensamos em todas as linhas de força que pudemos mapear em relação ao sintoma de Lucas, fica evidente como a compreensão de seu silêncio apenas pelo plano individual operaria de forma a calá-lo ainda mais. Compreender os sintomas em sua dialética singular e social permite nos aproximarmos das verdades sociais que os sofrimentos carregam. Portanto, nossa intervenção *clínicopolítica* com a EMEI permitiu que Lucas e sua família pudessem ser escutados em suas dificuldades e singularidades. Essa escuta não apenas abriu o

campo para um trabalho que não parou nos impedimentos de uma criança, mas ainda foi marcada por uma despedida que inaugurou outra possibilidade de trabalho conjunto.

Referências

- Adorno, T. W. (2015). Sobre a relação entre sociologia e psicologia. In T.W. Adorno, *Ensaio sobre psicologia social e psicanálise* (pp.71-136). São Paulo, SP: Editora Unesp.
- Butler, J. (2018). *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira.
- Duschatzky, S. (1999). *La escuela como frontera: reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (2010) Conferência XXXIV - Esclarecimentos, explicações, orientações - Novas conferências introdutórias. In S. Freud, *Obras completas: o mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936)* (P.C. de Souza, trad., Vol. 18, pp. 294-320). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1933)
- Freud, S. (2011). Prólogo A *juventude abandonada* de August Aichhorn. In S. Freud, *Obras completas: O Eu e o Id, "autobiografia" e outros textos (1923-1925)* (P.C. de Souza, trad., Vol. 16, pp. 347-350). São Paulo, SP: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 1923-1925)
- Fonseca, P. F. (2019). *Inquietações políticas em psicanálise e educação: o caso da educação infantil*. São Paulo, SP: Benjamin editorial.
- Foucault, M. (2000). O Que São as Luzes?. In M. Foucault, *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento (Ditos e Escritos II)*. (E. Monteiro, trad., vol.II, pp.364-365). Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.
- Joia, J. H. (2021). Infâncias imigrantes, silêncios e fronteiras do cuidado em um CAPS infantojuvenil. *Estilos Da Clínica*, 26(1), 145-159. Doi: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v26i1p145-159>
- Lacan, J. (1998). Do sujeito enfim em questão. In J. Lacan, *Escritos* (V. Ribeiro, trad., pp.229-237). Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Machado, A. M. (set. 2014). Exercer a Postura Crítica: Desafios no Estágio em Psicologia Escolar. *Psicol. cienc. prof.*, 34(3), 761-773. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000300761&lng=en&nrm=iso
- Machado, A. M. (2016). Entre as demandas das pesquisas, dos psicólogos e das escolas. In *Conversações em psicologia e educação*, (pp.83-90) Rio de Janeiro, RJ: Conselho Regional de Psicologia 5ª Região. Recuperado de http://www.crprj.org.br/site/wp-content/uploads/2016/10/livro_psicologia_educacao.pdf
- Quinet, Antonio. (2021). *As 4+1 condições de análise*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- Ribeiro, C. L. (2018). *Gênero e mobilidade do trabalho: bolivianas trabalhadoras na indústria de confecção de São Paulo*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo). Doi: <https://doi.org/10.11606/D.8.2019.tde-14052019-141554>

- Rosa, M. D. (2016). *A Clínica Psicanalítica em Face da Dimensão Sociopolítica do Sofrimento*. São Paulo, SP: Escuta.
- Silva, S. A. da. (2006). Bolivianos em São Paulo: entre o sonho e a realidade. *Estudos Avançados*, 20(57), 157-170. Recuperado de <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10153>
- Volnovich, J. (1993). *A psicose na criança*. Rio de Janeiro, RJ: Relume-Dumará.
- Voltolini, R. et al. (2018). *Psicanálise e formação de professores: Antiformação docente*. São Paulo, SP: Zagodoni Editora.
- Vorcaro, A. (2020). O dizer de crianças que não falam. In R. Voltolini, R. Gurski, Rose (Org.), *Retratos da pesquisa em psicanálise e educação* (pp.150-168). São Paulo, SP: Editora contracorrente.
- Weinert, T. S. (2015). *Uma etnografia sobre as práticas de saúde dos imigrantes bolivianos na cidade de São Paulo*. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo). Doi: <http://doi.org/10.11606/D.6.2015.tde-09112015-131537>

Revisão gramatical: Lucy Moraes Rosa Petroucic.
E-mail: lupetroucic@gmail.com

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