

Constituindo-se entre dois mundos: crianças na migração Brasil-Japão*

Laura Satoe Ueno¹

Resumo

Buscamos neste trabalho discutir como as crianças e suas famílias vivem as mudanças entre culturas, especialmente no que se refere à migração internacional entre Brasil e Japão. Tecemos considerações sobre desenvolvimento da identidade e socialização em culturas diferentes, e algumas implicações desses processos para o âmbito da educação, a partir do enfoque da abordagem intercultural e de contribuições teóricas de alguns autores da psicanálise. Compreendemos que é no encontro da criança com o mundo social, que se dá inicialmente através da família, que ocorre a constituição de si, sendo este um fenômeno permeado pela experiência cultural. Com a migração, ocorrem rupturas expressivas entre conhecido e novo, que envolve o grupo familiar como um todo, trazendo perdas, conflitos e desafios mediados por fatores contextuais. A escola é um espaço de transição fundamental para assegurar a continuidade entre sujeito e ambiente, e a possibilidade de ser da criança entre duas culturas. Para ilustrar essa questão pungente nos tempos atuais uma situação de atendimento clínico será comentada.

Palavras-chave: crianças, *dekassegui*, cultura, psicologia, migração, educação

Introdução

Os deslocamentos humanos, tão recorrentes hoje, trazem conflitos e desafios para os sujeitos que os vivenciam e para o seu entorno. A experiência migratória, no entanto, é assimilada de maneira distinta pelas crianças, com problemas mais complexos dos que se apresentam nos adultos.

* Paper apresentado no X Congresso da BRASA (Brazilian Studies Association), Mesa “Educação e Migração: Práticas Educacionais” realizado em Brasília-DF, entre os dias 22 e 24 de julho de 2010.

Apesar dos custos envolvidos nessa jornada e dos efeitos duradouros no desenvolvimento infantil, poucas pesquisas sistemáticas têm se focado nessa questão, especialmente no tocante à saúde psicológica (Suárez-Orozco&Suárez-Orozco, 2001).

Procuramos nesta apresentação discutir um pouco esse assunto, a partir da abordagem intercultural. Nesse enfoque, o desenvolvimento humano é compreendido em decorrência da relação dialética entre o sujeito e os contextos culturais, o que possibilita uma visão ampla dos fenômenos psicossociais (DeBiaggi, 2008).

Baseamos-nos no conceito de aculturação psicológica que, de acordo com Berry (2004), se trata do processo de mudança psicológica bidimensional resultante do contato contínuo entre indivíduos de duas ou mais culturas diferentes. Essa mudança pode acontecer, entre outras formas, por intermédio da migração, ocasionado uma ruptura no quadro de referência existencial e crise no sentido de pertencimento do sujeito. Crenças, valores, relações e hábitos estão envolvidos nesse processo, fazendo-se necessário uma ressocialização ou aquilo que podemos chamar de “aprender a jogar um novo jogo”.

Partimos também do Modelo de estresse de aculturação desse mesmo autor (Berry, 2004; Berry et al. 1992), Este modelo considera uma série complexa de variáveis psicológicas e outras - culturais, sociais e situacionais - que levam as pessoas a variados graus de estresse quando vivenciam a mudança de cultura. De um lado, se considera as características individuais e as formas de enfrentamento pessoal perante a situação vivida, ao mesmo tempo se procura entender como esses dispositivos se inter-relacionam com outros fatores como: idade, mudanças ocorridas no sistema familiar e no status social; as possibilidades de contar com um suporte comunitário, a natureza da sociedade em que se encontravam e se encontram agora; estratégias adotadas quanto aos graus variados de manutenção da própria cultura de origem ou adoção de aspectos da nova cultura, e a fase vivenciada dentro de todo esse processo.

No que se refere às características individuais, como propôs DeBiaggi (2005; 2008) procuramos dialogar com o enfoque psicanalítico através das contribuições de alguns de seus autores, considerando o âmbito intrapsíquico do sujeito em suas relações objetivas inconscientes.

Nesse sentido, acreditamos que há um conjunto de perguntas que precisamos fazer para compreender a resposta da criança e sua família às transições da migração ao

longo do tempo: Como foi a escolha pela mudança e as circunstâncias de saída? Qual o nível de coesão da família? Qual o grau de rigidez e flexibilidade da família? Contam com suporte e se sentem pertencentes a redes sociais na comunidade? Qual o nível sócio-econômico e educacional dos pais? Como é a receptividade ou vivência de discriminação no novo meio? (Suárez-Orozco&Suárez-Orozco, 2001).

Em todos os sistemas sociais, a família é a unidade estrutural, emocional e significativa básica dos indivíduos. No processo de mudança, como lembram os psicanalistas Grinberg&Grinberg (1984), justamente a família, que é o entorno imediato, e que poderia ter a função de grupo continente e protetor em meio aos novos estímulos, também está estressado e abalado pela experiência da migração.

No tocante à circulação das famílias brasileiras pelos espaços transnacionais entre Brasil e Japão, uma pesquisa realizada por Yamamoto (2008) revela que estas têm adotado várias estratégias em diferentes fases da vida para lidar com as mudanças sociais. A fim de se manterem, elas se organizam economicamente, fisicamente e socialmente. O fato dos membros se dispersarem em diferentes países torna possível dessa forma o suporte aos filhos. E são as crianças que, vistas como dependentes e deslocadas de seus ambientes pelas decisões familiares, costumam resistir às decisões de retorno. A pesquisadora observa, além disso, que a educação não tem sido considerada importante enquanto estratégia de ascensão econômica e social.

Uma situação paradoxal é criada quando, para manter a integridade e fortalecimento da família, são produzidas separações. O próprio conceito ideal e imaginário de família é assim questionado. Afinal, as decisões racionais de mudança, apesar de programadas como temporárias, implicam numa perspectiva em longo prazo, com criação de vínculos subjetivos entre lugares. Colocando em jogo as habilidades do grupo em lidar com os dramas referentes ao processo, como os conflitos entre desejos grupais e individuais.

Após ter sido separada de um ou ambos os pais por meses ou anos, a reunificação familiar para uma criança pode ser uma provação dolorosa, longa e desorientadora. Os membros terão que lidar com novas regras, negociar a autoridade parental e combater sentimentos de desconexão. Haverá ainda conflitos angustiantes

entre maneiras de educar uma criança numa cultura e outra, práticas estas sobre as quais falaremos logo em seguida.

Socializações distintas, outras maneiras de agir

Enquanto a mãe japonesa se comunica mais fisicamente que verbalmente com seu bebê durante a amamentação e o banho, a mãe 'ocidental' fala mais com seu bebê durante essas atividades. A primeira tende a carregá-lo para quietá-lo e apaziguá-lo. A segunda procura estimulá-lo para ser ativo. Estas são observações da antropóloga Takie Lebra (1976) em um texto sobre estilos de socialização precoce em padrões diversos de cultura. Embora datem de algumas décadas atrás, e tenhamos consciência de que as culturas estão em permanente transformação, são tendências que mantêm certa atualidade.

Através das práticas de ensino/aprendizagem das crianças desde o nascimento, se transmitem sistemas de valores e normas da cultura, de indivíduo para indivíduo, de geração para geração, garantindo sua manutenção.

Na sociedade japonesa, e relativamente também entre seus descendentes, o *ittaikan* ou sentimento de unidade nas interações interpessoais íntimas é algo muito apreciado. Lebra observa que nesse contexto se procura desde cedo sensibilizar o sujeito para a interdependência, a reciprocidade e para a dor do abandono, por meio de alguns hábitos no cuidado infantil: amamentação, formas de carregar, treino esfinteriano, dormir e banhos coletivos compartilhados.

Como se acredita que a criança em fase pré-escolar deve estar livre de frustrações e tensões, seu treino é largamente orientado para tranquilizar as suas emoções. Seu choro, por exemplo, deve ser suprimido e as vocalizações felizes são pouco estimuladas. O bebê japonês tende a ser mais passivo, quieto, e explora menos o seu meio em comparação com outros. Num extremo oposto, torna-se ora destruidor, indisciplinado e mal-humorado. Nessas ocasiões, é sensibilizado para o medo e a culpa por ferir os sentimentos dos outros, representados primeiro pela mãe. À figura materna, que tem papel crucial no ciclo de vida, irão se dirigir forte culpa e gratidão, estendidos muitas vezes à vida adulta.

A criança é ensinada precocemente a estar limpa e devolver as coisas no lugar de origem, a fazer as coisas da forma apropriada. A ênfase na ordenação, capricho e meticulosidade expressa uma atitude que nessa cultura é sinal de mente viva, ativa e moral.

Ensina-se ainda a conformidade ao papel definido para seu gênero, idade e ordem de nascimento. Em relação aos sexos, o treinamento das meninas é mais estrito quanto à expressão de humildade. Priorizar a harmonia interpessoal e auto-contenção, evitando conflitos com os outros, é algo a que se atribui valor altamente positivo.

A antropóloga observa, sobretudo, o foco social desse treinamento: enquanto nas culturas ‘ocidentais’, a ameaça aplicada à criança que tem uma má conduta é contê-la e impedir que saia de casa, a sanção aplicada à criança japonesa é ignorá-la ou deixá-la do lado de fora de casa, ameaçando-a de abandono. Exibe-se enfaticamente o erro dela a um terceiro, sujeitando-a ao embaraço e vergonha perante os outros, algo visto como intolerável. Disso resulta numa sensibilização maior e progressiva para opiniões externas.

A disciplina se intensifica quando a criança atinge a idade escolar. Daí caberá à escola educá-la apropriadamente. Passa a ser encorajada a desenvolver um forte senso de pertencimento e compromisso total ao grupo a que pertence e desempenho em relação ao seu papel.

Ora, se em outros contextos culturais, como o Brasil, onde os jeitos de ser e as maneiras de agir esperadas e valorizadas são tão contrastantes a esses descritos, como as crianças biculturais constituem suas identidades em meio a mudanças concretas entre estes espaços? Quais os desafios impostos no processo de desenvolvimento psíquico?

As crianças *nikkeis*[†] em particular vivem uma situação paradoxal marcada por uma ambigüidade complexa condicionada pelo fenótipo e seus estereótipos implícitos. No Brasil, apesar de fazerem parte de gerações avançadas de descendentes, continuam a ser apontadas como ‘japonesinhas’. No Japão, meninos e meninas com olhos puxados, características físicas orientais, socializadas no Brasil através de diferentes variedades e graus de aculturação, têm que lidar com expectativas de comportamento que não lhes

[†] Palavra da língua japonesa usada para designar descendentes de japoneses.

são próprias. Outras crianças, mestiças com características físicas mais ocidentais e que cresceram naquele país, costumam ser automaticamente apontadas lá como estrangeiras, apesar de muitas vezes falarem e se comportarem corporalmente como típicas japonesas. Ao se mudarem para o país de origem dos pais, que é o Brasil, onde a cultura é caracterizada pela maior espontaneidade, informalidade e afetividade nas relações pessoais, uso intenso de comunicação verbal e menor programação do cotidiano, o quadro se modifica novamente.

Suas maneiras de ser e agir, como as de suas famílias de origem, ou então a própria situação de separação entre membros familiares por si só, podem inclusive ser vistas culturalmente de forma equivocada por médicos, professores, psicólogos e outros como inadequadas ou sintomas de uma situação familiar patológica. É por isso que as expectativas e o contexto imediato no país que as recebem, seja lá ou aqui, são espaços potenciais de transição que tem repercussões importantes nesse processo, como veremos a seguir.

Desenvolvimento psicossocial entre dois mundos

Se, por um lado, a criança tem mais habilidades para se deixar impregnar por impressões novas, está mais aberta à aprendizagem e é mais capaz de assimilar uma nova língua e costumes, por outro, existem carências especiais, pois não participaram da decisão de sua família ao mudar e geralmente não compreendem as motivações que os pais tiveram. Além disso, a explicação sobre essa situação à criança nem sempre acontece.

Nesse sentido, como já dissemos antes, o nível de coesão e o tipo de comunicação do sistema familiar são fatores relevantes. É importante que as crianças sejam sempre comunicadas pelos adultos sobre a previsão próxima dos acontecimentos (Grinberg&Grinberg, 1984; Suárez-Orozco& Suárez-Orozco, 2001).

Berry (2004), psicólogo intercultural, tem apontado as vantagens dos pais encorajarem as competências biculturais dos seus filhos no desenvolvimento dos mesmos. Erikson (1976) falou sobre a importância de uma convicção profunda dos genitores, ao educarem, de que existe um significado profundo nas suas orientações, sobretudo quando estas são diferentes da sociedade em que vivem.

Lembramos, contudo, que é natural viverem uma ambivalência forte entre o desejo de futuro melhor para os filhos na sociedade majoritária e o medo de perdê-los para essa nova cultura. Processam suas experiências através de um quadro duplo de referência: lá e aqui, antes e depois. Já para os filhos, a referência é dada pela sociedade em que vivem e o seu estilo de vida.

Conforme Suárez-Orozco&Suárez-Orozco (2001) as transições são sempre estressantes e, mesmo nas melhores condições, haverá perdas e ambivalência. A absorção mais rápida das crianças à nova cultura criará níveis assimétricos de competência cultural no meio, o dos filhos sendo superior à dos pais, gerando reversão de papéis e tensões particulares na família.

Para um adulto, a aprendizagem de uma nova língua, por exemplo, requer muito mais flexibilidade. Afinal, conforme explica Revuz, citado por Freitas (2008): “Toda tentativa para aprender outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que já está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua.” A fluência dos pais e filhos em línguas diferentes cria barreiras na comunicação de pensamentos e emoções mais profundas e no entendimento das intenções do outro.

Para uma melhor compreensão em termos psicodinâmicos, trazemos as contribuições dos psicanalistas Grinberg&Grinberg (1984), para os quais a idade da criança é uma variável importante. Nos primórdios de seu desenvolvimento, o sentimento de confiança básica do bebê na própria existência é possível pela própria confiança dos pais. Esta função parental pode ficar abalada pelo menos temporariamente, quando se vêem fora do âmbito conhecido e seguro dos estilos de sua própria cultura.

Pouco mais tarde, num período em que a criança está tratando de afirmar sua autonomia, a migração, sempre forçada pelos maiores, com a ameaça persecutória do novo, poderá acentuar a vergonha e dúvidas precoces, minando uma confiança básica já adquirida, sobretudo quando se está fragilizado por conflitos prévios. Ela é exposta a situações em que se sentem diferentes e incapazes de competir com outras crianças de sua idade no uso do idioma, não compartilhando a cumplicidade preciosa dos códigos culturais secretos. As dúvidas passam pela definição do que tem valor ou não, de quem

são os bons ou maus, pois seus conhecimentos prévios não são compreendidos ou não valem muito nesse novo meio.

Conquistada a autonomia, mais ou menos ao final do terceiro ano, ocorre uma primeira emancipação em relação à mãe, paralelamente às aquisições na linguagem, locomoção e representação. Ela desenvolve os requisitos prévios para libertação da iniciativa não intimidada pela culpa.

Pode encontrar pela frente uma série de desafios, pois precisa construir uma identidade segura que a torne apta a prosperar em contextos profundamente diversos: a casa, a escola, o mundo da família extensa e os amigos. Gasta para isso boa parte de sua energia psíquica se defendendo contra assaltos internos e externos.

Ressaltamos que suas identidades serão moldadas em parte em função de como são vistas e recebidas. Conforme Winnicott (1975), psicanalista, o sentido de *self* é moldado pelo reflexo espelhado de volta a ela pelos outros (pais, parentes, cuidadores, irmãos, professores, pela mídia e suas mensagens). Winnicott substitui a lógica cartesiana “Penso, logo existo” por outra, que expressaria melhor a constituição do ser humano: “Sou visto. Sou amado. Logo, existo.”

Quando, na vida diária, o reflexo é predominantemente negativo, é extremamente difícil manter um senso de autoconfiança e competência. Por isso, os estereótipos étnicos são aspectos poderosos e corrosivos enfrentados por indivíduos de cor/raça diferentes. O não-reconhecimento se torna uma forma de opressão, reduzindo e desencorajando o modo de ser do outro.

As crianças biculturais na escola

Em outro artigo (Ueno, 2005), apresentamos o processo terapêutico e a história de Carmem, brasileira de origem indígena e paraguaia, atendida em psicoterapia breve aos quarenta e cinco anos de idade. Vimos a relevância das experiências infantis de migração e o quanto uma inserção escolar traumática pode ser produtora de descontinuidades lingüísticas, afetivas e sociais. Vimos os reflexos na saúde mental e a expressão do fenômeno de ruptura cultural e emocional ao longo das gerações.

Pudemos observar que o meio escolar merece nossa atenção porque é o primeiro lugar em que as crianças entram em contato sistemático com a outra cultura. Não é a toa

que é predominantemente nesse espaço que os efeitos da migração se fazem notar, podendo representar uma situação de intenso sofrimento.

Em primeiro lugar, quando pensamos numa sala de aula, devemos lembrar que é um microcosmo de uma ordem social mais ampla, com todas as suas particularidades. Sua constituição ideológica e suas dinâmicas de poder e desigualdade aparecem em cada aspecto: no processo educacional, conteúdo das aulas, ambiente físico, uso da língua e relações entre quem ensina e aprende.

Além de ser lugar de prática social e política, ela é também produtora de identidades. De modo que, no processo de aprendizagem, os atos dos alunos provenientes de outros backgrounds de se submeter ou de contestar e resistir revelam recusa a participar de um contexto em que não são aceitos e que põe em jogo suas identidades. A escola é um âmbito em que terão que encontrar ou fabricar um lugar próprio.

Dentro das fases do ciclo vital, a entrada na escola é um período decisivo socialmente, quando a sociedade maior se torna mais significativa. Envolve ‘fazer as coisas ao lado de outros e com os outros’. A criança procura se ligar aos professores e pais de outras crianças, querendo observar e imitar pessoas, se propondo a tarefas e papéis preparatórios para a realidade adulta da produção.

Para Erikson (1976), a vida escolar precisa sustentar as aquisições das fases anteriores do desenvolvimento e sua vontade de aprender para se sentir capaz de fazer bem as coisas, ou irá desenvolver um sentimento de inferioridade, com alienação de si mesma e das suas tarefas. O educador deve saber reconhecer estimular esforços especiais, apoiando um sentimento de competência, que é o exercício livre da destreza e inteligência na execução de tarefas sérias. Algo que será uma base importante para a participação cooperativa na vida adulta.

Como afirmam Suarez-Orozco&Suárez-Orozco (2001), a escolarização é um objetivo de alto interesse para muitas famílias migrantes e as crianças podem chegar com crenças e aspirações positivas em relação à escola. Contudo, fenômenos como ansiedade, inibição de capacidades, tentativas de controle obsessivo e manifestações psicossomáticas, costumam ser freqüentes e não estão ligados apenas a fatores internos dos indivíduos, que sobrevivem em função de sua personalidade. Relacionam-se com uma

sensação de ilegitimidade para participação nos espaços de saber na nova cultura, representados pelo professor, cujas ações revestidas de autoridade não devem ser contestadas, pois são as ‘corretas’.

Pesquisas levantadas por esses mesmo autores apontam as características comuns de uma escola efetiva: liderança positiva, o moral alto da equipe, expectativas acadêmicas elevadas para todos os alunos independente da origem, valor atribuído às culturas, às línguas de origem destes, e ambiente social seguro com estrutura ordenada.

Com relação à língua, sabemos da sua importância por ser não só um instrumento de comunicação, mas a representação de uma cultura e, segundo Bordieu (1994), um instrumento de poder. O modo que uma criança é recebida numa escola ou comunidade pode ser decisivo no desempenho dela dentro desses novos espaços, onde atitudes de prestígio e desprestígio social revelam quais as formas de ser que são vistas de maneira preconceituosa. Mesmo quando em casa a família reconheça como essencial passar a riqueza de conhecer uma segunda língua por meio das suas relações, a criança que vive muitas situações preconceituosas prefere deixar de manifestar seu conhecimento na determinada língua da cultura de origem.

O que acontece quando uma identidade definida por uma posição de desajuste/desencaixe com a cultura escolar é assumida?

A adolescência será um momento crucial de busca por um novo sentido de continuidade e uniformidade, quando se enfrenta de novo as crises das fases precedentes. A pergunta “Quem eu sou? A que lugar pertencço?” se torna pungente (Phinney, 1990). Uma dúvida prévia, agravada pela estigmatização sofrida através das instituições pode culminar numa confusão de identidade, com incapacidade de assumir papéis, abandono escolar ou retraimento em estados inacessíveis.

Há o risco de se caminhar para uma progressiva condição de desqualificação social, visto que a escolarização deveria ser também um meio de garantir uma posição social bem sucedida no futuro para filhos de imigrantes numa nova sociedade dentro da economia global.

Nesse sentido, a afiliação de jovens às gangs, ou grupos que praticam atos delinquentes, representa não só uma forma de pertencimento a uma estrutura familiar

alternativa, em meio à ausência física concreta das figuras parentais, tomados pela tarefa do trabalho extenuante e à indisponibilidade simbólica destes. Expressam também a confirmação de uma profecia ditada pelo espelhamento negativo da sociedade.

Para finalizar, comento uma situação trazida em entrevista inicial realizada por mim no Serviço de Orientação Intercultural da USP. Este atendimento no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social do IP-USP que fez parte do projeto ‘Intervenção psicossocial no processo de inserção cultural’, desenvolvido pela Profa. Dra. Sylvia Dantas, era voltado, entre outros, para brasileiros retornados do exterior após morarem fora do país.

Tamie[‡], de quarenta e oito anos, nipo-descendente de segunda geração, procurou atendimento para seu filho Daniel, de nove anos. Ela trabalhara durante treze anos no Japão e recém retornara de lá movida pela crise econômica mundial que causara demissões em massa. Daniel nasceu lá e teria passado por mudanças muito bruscas, da escola japonesa para a creche brasileira. E agora, vindo pela primeira vez ao país de origem dos pais, houve a entrada na escola pública brasileira. No primeiro contato por telefone, a mãe diz: *“Meu filho é muito nervoso, balança a cabeça várias vezes. A professora disse que ele é hiperativo e precisa de psicólogo. (...) Acho que ele é muito inocente. As crianças aqui no Brasil são mais espertas.”*

Nos dois atendimentos ocorridos, sendo o segundo por telefone, percebemos que Tamie, assim como seu filho, não queriam vir ao Brasil. Apesar das dificuldades, ela avalia que estavam bem adaptados no Japão e só voltou porque foi mandada embora. Quando foi dito ao filho que iriam sair do país, essa foi a primeira ocasião que ele balançou a cabeça e disse *“Não quero!”*, daí então passando a manifestar tiques nervosos freqüentes.

Nas relações com japoneses, percebemos sentimentos de conflitos e situações de discriminação vividas pela atendida pelo fato de ser brasileira. Tinha que acalmar o filho porque ele era irrequieto e fazia barulho no prédio em que moravam, onde não havia outras famílias estrangeiras: *“Lá tem que se conter, ter disciplina, criança fica horas numa fila sem reclamar.”* Enraivecida com os empecilhos que teriam sido

[‡] Nomes fictícios escolhidos aleatoriamente.

impostos pelos vizinhos japoneses contratados como cuidadores por ela, conta que repentinamente transferiu Daniel para uma escola brasileira. Daí, conforme seu relato, ele teria ficado mais agitado. Tamie se mostra revoltada com certos aspectos presentes na sociedade japonesa, como o excesso de rigidez, ter que pedir desculpas a alguém hierarquicamente superior, mesmo por algo que não se fez. Ao mesmo tempo, parece admirar muito a educação japonesa, demonstrando se orgulhar do fato do filho falar bem japonês e desejando terem sido inseridos na comunidade.

De volta ao Brasil, ela passa pelos estranhamentos culturais. Sente que as coisas aqui no país incluindo o sistema de educação não funcionam como deveriam. Hospedada na casa da sogra por um período, entra em conflito com os padrões de relacionamento da família de origem do marido, descritos como ríspidos. Destaca os problemas no comportamento de uma prima de Daniel da mesma idade, que é mais esperta e pouco cooperativa com as outras crianças, provocando reações no filho. Este fica irrequieto, mas não teria a mesma malícia e não protesta quando a prima tenta tirar vantagem nas competições. Diz que aqui não é bom ser assim como Daniel. A mãe foi contando também que a professora queixava-se que Daniel não olhava para ela ao conversar, mas para cima. E que ao balançar a cabeça, ele começou a mostrar os seus dentes também, dizendo que fazia isso para não pensar em besteira.

Tamie estava em processo de separação conjugal. O marido, conforme relata, também nipo-brasileiro, de quarenta e dois anos, teria se recusado a comparecer ao atendimento psicológico e não acreditava na importância disso. É descrito como um homem imaturo e irresponsável, que gastava grandes somas de dinheiro com jogos, nunca tendo se preocupado com o filho. Tamie também mostra dúvida e ambigüidade quanto à própria abertura para os aspectos emocionais implícitos nas vivências da família entre contextos diferentes. Algumas frestas no diálogo foram possíveis quando associava um sentido comunicativo aos desenhos bastante elaborados que via Daniel fazer.

No entanto, apesar de oferecermos alternativas flexíveis de atendimento e reforçarmos a importância da compreensão do que se passava com a criança, a mãe alternava de modo ainda imaturo entre disponibilidades e indisponibilidades, empecilhos e possibilidades, escuta e negação do que se passava com ela. Coloca, por

exemplo, dificuldades de trazer o filho pela necessidade de trabalhar. Mas quando sugeridos alguns horários, ora impôs obsessivamente obstáculos, ora se excluiu do espaço, colocando o filho como foco exclusivo do atendimento, não dando continuidade ao encontro.

Se, é comum, até certo ponto, que o filho seja depositário dos sonhos, ambições, ansiedades e conflitos dos pais, também é essencial que haja uma diferenciação. Tamie queixava-se da ausência do marido e da solidão imposta a ela no cuidado do filho, que era fonte de sofrimento, mas ao mesmo tempo reforçava a exclusão paterna no processo, mostrando-se fortemente atada ao padrão de relacionamento conjugal estabelecido.

Entre imposições, irritações, repressões e tentativas de contenção e controle de impulsos, permeadas por sistemas culturais, a criança se tornara porta-voz de um conflito que parece envolver a família como todo. Suas histórias pessoais de pertencimento e seus desejos foram atravessados por conjunturas sócio-políticas mais amplas que, como constatamos, vem deslocando em massa os seres humanos enquanto recursos em circulação no sistema econômico capitalista global.

Considerações finais

A integração a um meio diferente passa sempre pelo desafio psíquico de conter o novo e o desconhecido. Numa perspectiva interdisciplinar, entendemos que para além dessa dimensão individual existem posições históricas, sociais, oportunidades e barreiras estruturais na trajetória das pessoas que influenciam de forma dramática a inserção nos diversos lugares.

Como nosso país tem acolhido em seu imaginário cultural a sua própria pluralidade étnica? E quando esta é composta também cada vez mais por asiáticos e outros grupos étnicos?

Com essas perguntas e reflexões, esperamos ter contribuído para ampliar as discussões voltadas meramente para as questões econômicas e diplomáticas que envolvem a migração de populações adultas, lembrando que as crianças representam uma parcela crescente de indivíduos que mudam. Suas características biculturais trazem conflitos, impasses e sofrimentos, tornando mais complicado o processo de desenvolvimento de uma identidade segura na vida adulta. Por outro ângulo, elas têm o

poder de desconcertar, de trazer à tona a necessidade de flexibilização dos pressupostos do mundo cultural que as rodeiam, mas que não são os únicos. Remetendo a formas mais ricas e complexas de ser.

Referências

- Berry, John (2004). Migração, aculturação e adaptação. In: DeBiaggi, S.D.& Paiva, G.J. (org) *Psicologia, E/Imigração e Cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bourdieu, Pierre (1994). A economia das trocas lingüísticas. In: Ortiz, R. (org). *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo: Ática.
- DeBiaggi, Sylvia D. (2005). Psicanálise, globalização e interculturalidade. *Revista Boletim Formação em Psicanálise*. Depto Formação em Psicanálise do Instituto Sedes Sapientiae (no prelo)
- DeBiaggi, Sylvia D. (2008). Nikkeis entre o Brasil e o Japão: desafios identitários, conflitos e estratégias. *Revista da USP* n.79 São Paulo set./nov. 2008
- Erikson, Erik H. (1976). *Identidade, juventude e crise*. Zahar Editores: Rio de Janeiro.
- Freitas, Lucia G. (2008). Identidade e aquisição de segunda língua. In: Rees, DK; Mello, HAB; Ferreira, MCD (orgs). *Múltiplas vozes: estudos interculturais, estudos de bilingüismo e estudos da sala de aula de língua estrangeira*. Goiás, UFG.
- Grinberg, Leon e Grinberg, Rebecca (1984). *Psicoanálisis de la migración y del exilio*. Madrid: Alianza editorial S.A.
- Lebra, Takie S. (1976). *Japanese Patterns of behavior*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Phinney, Jean (1990). Ethnic identity in adolescents and adults: review of research. *Psychological Bulletin*, 108(3), 499-514.
- Suárez-Orozco, Carola &Suárez-Orozco, Marcelo (2001). *Children of Immigration*. Cambridge: Harvard Univ Press.
- Ueno, Laura S. (2005). “Estou agora no mundo dos vivos...” elaborando a experiência de migrar. *Revista Travessia*, CEM, Ano XVIII, n. 53, São Paulo.
- Winnicott, Donald W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Yamamoto, Lucia E. (2008). Brazilian families in a transnational context: Brazil, USA, Japan. *Revista REMHU*, ano XVI, n. 30.

¹ **Laura Satoe Ueno** é Psicóloga e Mestre em Psicologia Social pela USP. Foi aluna pesquisadora no Depto de Psicologia Social da Faculdade de Artes e Letras da Universidade Tohoku, Japão, em 1998. Membro do Grupo de Pesquisa “Psicologia, E/Imigração e Cultura” da USP. Integrante da equipe do Serviço de Orientação Intercultural do Instituto de Psicologia da USP (2005-2009). Atua na Área de Proteção Social Especial a famílias em situação de violência doméstica e vulnerabilidade social.

Contato: laura.s@usp.br