

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC SP

EDNA TANAKA

A volta dos filhos de dekassegui ao Brasil:
escolarização, dificuldades e superação

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA
EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Edna Tanaka

**A volta dos filhos de dekassegui ao Brasil:
escolarização, dificuldades e superação**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência Parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, sob orientação da Profa Dra. Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

PUC-SP

2009

Banca Examinadora

Mitsuko Aparecida Makino Antunes (orientadora)

Laurinda Ramalho de Almeida (PUC/SP)

Adriana Momma (UNICAMP – convidada)

Dedico aos meus sobrinhos:
Yuki, Seiji, July, Larissa e
Gustavo, como incentivo
para o futuro.

Agradecimentos

À Profa Dra Mitsuko Aparecida Makino Antunes, como orientadora foi minha maior incentivadora, acreditando em mim nos momentos de hesitação e conduzindo-me com generosidade, sabedoria e imenso conhecimento.

Ao CNPq, que possibilitou a concretização de um sonho, com a concessão da bolsa.

Às Profas Dras Laurinda Ramalho de Almeida e Adriana Momma, pelo carinho e pela significativa contribuição que deu consistência ao trabalho.

À Rita Vereda, supervisora de ensino, pela contribuição a esta pesquisa. Sem sua colaboração o caminho seria mais árduo. Um obrigado muito especial.

À minha família, pela liberdade concedida para trilhar meu caminho.

Aos amigos: Cristina e Marcos fica, meu dever de “on”, ao casal Sara e Andrey pelo incentivo permanente, Nelly e Rika.

Aos Professores do Programa de Educação: Psicologia da Educação.

Aos amigos da turma: Marcos, Marta, Débora, Jéssica, Ângela e, em especial, à Lucilene pelos momentos compartilhados com bom humor, sagacidade e companheirismo.

Ao Netto, Júlio e Victor, doutorandos que colaboraram com o meu crescimento.

Às escolas que me receberam e permitiram realizar a pesquisa.

À família que se propôs a partilhar sua história como dekassegui.

Ao Laerte Morrone, anjo protetor que me guiou espiritualmente.

Às secretárias do programa Irene e Helena, aos funcionários da biblioteca e do programa de bolsas.

Aos meus amigos da graduação: Serginho, Dinah, Márcia e Jô. Aos 20 anos de amizade.

A todos os amigos do voleibol.

Resumo

O movimento de kassegui é um fenômeno social que há muito está em discussão e tem sido objeto de várias pesquisas. Aos poucos, as crianças que acompanharam os pais foram se tornando também tema de pesquisas, mas as discussões estão centralizadas naquelas que se encontram inseridas no contexto cultural japonês; não há conhecimento de pesquisas sobre o processo de escolarização das crianças que retornam ao Brasil. Esta pesquisa propõe-se a estudar a história de vida de uma aluna, filha de kassegui, que retornou ao Brasil, na perspectiva teórica de Ciampa sobre a constituição da identidade. O passo inicial consistiu em identificar alunos do Ensino Fundamental matriculados na Rede Estadual de Ensino paulista, de uma Diretoria de Ensino, filhos de kassegui, para caracterizar a situação de aprendizagem a partir de professores, pais e/ou responsáveis e próprios alunos. A partir desse levantamento, foi escolhida uma aluna, de 11 anos, matriculada na 3ª série do Ensino Fundamental; procurou-se identificar as dificuldades enfrentadas por essa criança e estudar as transformações identitárias que ocorreram nessas condições, partindo da concepção de que o processo de identidade se dá durante toda a vida. Optou-se pela abordagem qualitativa, utilizando-se do recurso da história de vida para se conhecer as vivências do sujeito, segundo sua própria perspectiva, de sua mãe e de suas professoras. Sua experiência como aluna numa escola japonesa é marcada pela dificuldade do idioma e vários problemas, com o agravante do bullying/ijime (agressões e humilhações), situação esta que a leva a desenvolver a personagem de aluna tímida e retraída e problemas de saúde. Em seu retorno ao Brasil encontra na escola pública um lugar de pertencimento que contribui para que ela vivencie metamorfoses que a fortalecem, transformando-se em “boa aluna”, para as professoras, e “amiga”, para as amigas, além de ter recobrado a saúde.

Palavras-chaves: filhos de kassegui, identidade, bullying/ijime

ABSTRACT

The dekassegui is a long term discussing movement social phenomena and it is being target of many researches. Little by little, children that follow their parents became research theme as well, but the discussions are centered on those which are inserted on the japanese cultural context; there is no knowledge of any research about schooling way of returning children to Brazil. The propose of this research is studying the life story of a student, a dekassegui daughter, which returned to Brazil, on a theory perspective of Ciampa about identity constitution. The start step was identifying the registered at the Public State Scholl basic, of a Education Director, dekassegui's children, in order to qualifying the learning circumstances from the teachers, parents and/or responsible and students. From these surveys, a 11 years old student was chosen, registered at the third grade of State Scholl basic; all the difficulties faced by this child were ,,,,,, identified and studying all the identity transformations which occurred on these conditions, starting from the beginning of identity process is giving to the whole life. The qualificative approach was the option, using the life story in order to know the subject living, according to her own perspective, of her mother and teachers. Her experience as student in a japanese school é marked noticeable by the idiom difficulties and many problems, as a hardener bullying/ijime (being attacked and humiliations), these situation lead the development of a timid and retracted player and health problems. On her returning to Brazil she meets at the public school a place which contributes that she tries metamorphose which make her stronger, changing in to a “excellent student”, to the teachers, a “ a friend” to her friends, and above that recovering her health.

Key- words: dekassegui's children, identity, bullying/ijime

Sumário

Prefácio	10
-----------------------	----

Capítulo I

O movimento Japão – Brasil – Japão: emigração e imigração	24
1- Os japoneses no Brasil	27
2- O movimento dekassegui	32
3- As crianças brasileira no Japão	33

Capítulo II

Cultura japonesa e a educação	41
1- Cultura do imigrante no Brasil	47
2- O dekassegui e a educação no Japão	50

Capítulo III

A condição dekassegui e a identidade	56
--	----

Capítulo IV

A pesquisa	62
1- O problema de pesquisa	62
2- Objetivos da pesquisa	63
3- Método	64
4- Procedimentos	64
4.1- Procedimento de coleta de dados	64
4.2- Procedimentos de organização e análise de dados	69

Capítulo V

Apresentação, análise e discussão de dados	70
--	----

Considerações finais	102
Posfácio	108
Referências Bibliográficas	114
Bibliografia consultada	117
Documentos eletrônicos	120
Anexo	
Anexo I- entrevista com professores	121
Anexo II- entrevista com pais e/ou responsáveis	131
Anexo III- entrevista com Aline	143
Índice de tabelas	
Tabela I – brasileiros residentes no Japão por faixa etária em 1999.....	36
Tabela II – brasileiros residentes no Japão por faixa etária em 200	36
Tabela III – número de brasileiros por ano e faixa etária	37

Prefácio

História pessoal

A cidade de Maria Helena, no Estado do Paraná, numa fazenda de algodão, considerado pelos imigrantes japoneses como “ouro branco”, devido ao fácil e rápido cultivo (Sakurai; p. 248), foi o local em que se iniciou a história de uma filha de pai imigrante japonês e mãe brasileira descendente de imigrantes japoneses.

O pai, Sr. Tanaka, o mais novo de 5 irmãos, desembarcou no Porto de Santos em 1954, aos 19 anos de idade, com a responsabilidade de cuidar do pai, da mãe e da irmã mais velha. Deixaram para trás a dor de perder uma irmã por problemas cardíacos e um irmão na guerra. No momento em que meu avô paterno decidiu vir ao Brasil, obrigou um filho a permanecer no Japão como forma de manter um elo com a terra natal; esse irmão permaneceu no Japão contra sua vontade, dando início a duas histórias paralelas de sofrimento, como em “Natsu e Haru: as cartas que não chegaram”¹. Isso gerou um sentimento de rejeição que não pôde ser superado, em razão do patriarca da família ter falecido nos primeiros anos de trabalho árduo em Suzano-SP, cidade onde se estabeleceram para produzir verduras, e levando consigo o sonho de retornar e reunir novamente a família na terra pátria.

De Suzano migraram para Mirandópolis, em seguida para Novo Paraíso, na produção de café, local onde o Sr. Tanaka conheceu D.Yoko, com quem se casou. Após outras mudanças de endereço, foram para o Paraná, onde

¹ Seriado nipo-brasileiro, produzido pela NHK, televisão estatal japonesa, disponível em DVD (2008).

permaneceram por 7 anos, até conseguirem adquirir terreno em São Miguel Arcanjo, Estado de São Paulo, numa colônia de descendentes de japoneses, para finalmente fixarem residência. Hoje moram meu pai, minha mãe, três irmãos, uma cunhada e 5 sobrinhos e mantêm-se produzindo frutas e legumes em meio às intempéries do clima. Duas irmãs estão no Japão trabalhando como dekassegui², assim como vários parentes próximos.

Fatos desse período são apenas vagas lembranças, ora reais, ora fantasiosas, próprias de uma criança no início de suas descobertas, como no dia em que perdera o chinelo, único calçado acessível na época. Após ser repreendida pela mãe, fora procurar o chinelo na imensa plantação de algodão (os pés de algodão representam, até hoje, enormes árvores formando uma floresta), na qual a ausência do senso de direção não permitiu o retorno ao local seguro em que minha mãe havia instalado um pano para nos sentarmos e onde havia deixado o lanche da tarde. O desespero por estar perdida transformou-se em medo e esse sentimento possibilitou registrá-lo na memória, junto com a sensação de segurança quando avistei minha mãe vindo ao meu encontro.

Nesse álbum pessoal há lembranças de uma mãe carinhosa, sempre presente e próxima, nos moldes da “boa esposa e mãe sábia”, o ideal da mulher japonesa (Sakurai; p. 312.). Assim é a mãe, D.Yoko, filha de imigrantes e a segunda de 9 irmãos; dedicou sua infância e juventude ajudando os pais na lavoura, sendo deles seu braço direito. Não concluiu os estudos, mas possui uma sabedoria ímpar, extraída de suas experiências de vida que sempre me surpreendem. Vida esta permeada por muita luta e trabalho pesado que o matrimônio não amenizou; ao contrário, a convivência com a sogra foi de

² Dekassegui: deru= sair; kasegu= lucrar - aquele que sai de casa para trabalhar e voltar.

subserviência e obediência, mas apesar das dificuldades, soube educar e dar escolaridade aos 6 filhos, com disciplina e muita coragem.

Guardo em minhas lembranças algumas cenas do cotidiano, em que vejo minha mãe cozinhando em fogão à lenha nas manhãs frias, preparando o café e, ao mesmo tempo, o almoço. Recordo-me do cheiro de açúcar queimado e das balas em que se transformavam após o manuseio rápido e preciso de minha mãe, das sopas saborosas em que se transformavam os legumes e hortaliças colhidas na horta, do porco sendo sacrificado para nos alimentar, no trabalho de acondicionar as carnes sem geladeira, do cheiro de mortadela no lanche da escola e de meu pai contando que, ao comprar carne, o açougueiro perguntara-lhe se queria gorda ou magra; por associação, ele escolheu gorda e levou para casa uma carne gordurosa. Em meio às nostálgicas e fragmentadas recordações percebo sutilmente as dificuldades que meu pai imigrante sofreu ao chegar aqui. Dificuldades e sofrimentos que nunca foram questionados de forma direta, pois, como diz Yassui (1998, p. 108), “o choque cultural produz um efeito de subjetivação que irá refletir nos descendentes sob a forma de um pesado silêncio”. Esse pacto é subentendido e obedecido sem que meu pai tenha verbalizado, mas possui uma força e rigidez tão acentuados que me impedem de conhecer a fundo o contexto emocional de sua história como imigrante.

Em meio a esse silêncio resignado foi se constituindo minha história de vida.

Mudamos do Paraná e nos estabelecemos na Colônia Pinhal, bairro que pertence ao município de São Miguel Arcanjo, numa casa de pau-a-pique, chão de terra batida, poucos recursos, mas muita coragem e disposição para tornar a propriedade, adquirida com muito trabalho, em residência fixa.

A Colônia Pinhal oferecia uma boa estrutura, com uma escola primária municipal, uma escola de língua japonesa e uma associação nomeada para reger a comunidade.

Ingressei na escola municipal e na escola de língua japonesa aos 7 anos de idade, numa época em que não estava ainda instituído a pré-escola e, aos poucos, fui percebendo que eu e meus dois irmãos mais velhos éramos discriminados pelos colegas descendentes por falar a língua nativa. Situação incompreensível para uma criança que até então convivera em harmonia com os não descendentes, e justamente na situação em que se esperava uma maior aceitação por pertencer a um grupo formado por filhos de imigrantes, nascidos em terras brasileiras, isso não ocorria. Lembranças de agressões verbais e físicas sofridas nessa época assemelham-se a filmes, tão claras vêm à memória; o mais afetado foi meu irmão e nem por isso meus pais interferiram diretamente; tínhamos que superar com muita dignidade e coragem o período de adaptação à convivência numa colônia. Uma das conseqüências foi o abandono da escola de língua japonesa. Sequelas? Sim. A introspecção é a mais explícita delas e a insegurança se fez e faz muito presente em ambientes em que hajam pessoas reunidas como, por exemplo, a escola.

A necessidade de formar colônias para manter os costumes, a língua e os hábitos do país de origem e de unirem forças perante o desconhecido (sociedade brasileira) dificultou a adaptação dos descendentes, principalmente daqueles cujo os pais resistiam à permanência definitiva no Brasil. Isso tornou-se claro ao ingressar no curso ginásial da cidade, ocorrendo uma inversão de papéis; aqueles que oprimiam tornaram-se minoria e começaram a sofrer gozações por colegas que achavam engraçada a dificuldade que apresentavam em pronunciar certas palavras devido à ausência das letras L e V no alfabeto japonês. Assim, a aceitação de nossa

família na comunidade ocorreu de forma gradativa, sem que alterássemos nosso modo de ser, pois as famílias foram se adaptando à cultura brasileira na medida em que os filhos saíam da comunidade para estudar na cidade.

A sensação de ser descendente de japoneses e de não pertencer àquela comunidade foi superada na adolescência com a participação em grupos de jovens – as associações juvenis, como cita Sakurai (p. 253) – para organizar eventos recreativos e esportivos, criando redes de sociabilidade através das associações, local onde as famílias se reuniam com uma maior assiduidade. A adolescência passa em meio a bailes, excursões, paixões proibidas pela opinião alheia, participações em torneios de voleibol, futebol e tênis-de-mesa.

Trabalhei durante um ano na Cooperativa da comunidade antes de migrar para São Paulo para atuar como vendedora, pois não havia passado em vestibular. Após um curto período de tempo, consegui bolsa para estudar em cursinho à noite e dessa forma pude ingressar na Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Assis da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), para iniciar o curso de Psicologia, no ano de 1989.

Lembro-me que, no segundo ano do curso, um rapaz começou a conversar comigo na rodoviária e perguntou o que eu estava estudando e, ao saber, mudou a fisionomia e o teor da conversa e começou a contar fatos de sua vida pessoal e perguntar a minha opinião, como se a resposta fosse decisiva para ele. Nesse momento, percebi a importância da psicologia como instrumento de trabalho e os perigos do uso inadequado e pude direcionar minha formação com mais clareza.

Durante a graduação, devido às dificuldades financeiras, sugestões de trancar matrícula para trabalhar no Japão como dekasugi foram constantes, mas no quarto ano consegui bolsa de pesquisa da FUNDAP (Fundação do

Desenvolvimento Administrativo) para desenvolver trabalho na área clínica no Posto de Saúde da cidade e, no mesmo período, consegui estágio remunerado numa usina de açúcar e álcool na área de Recursos Humanos. Assim, foi possível concluir o curso em 5 anos, sem depender financeiramente da família, embora percebesse a necessidade de meu pai de participar da minha formação nas várias vezes em que insistia em pagar a passagem de retorno das minhas visitas familiares.

No Posto de Saúde, desenvolvi trabalho com a terceira idade, promovendo atendimento clínico a pessoas com quadros de depressão. Pude perceber que muitos dos pacientes encerravam o atendimento por conta própria ao perceberem uma pequena melhora, mesmo sem receber alta, dificultando o andamento do trabalho.

Na área de Recursos Humanos, atualizei a descrição de cargos dos trabalhadores da usina, entrevistando os funcionários de cada setor, incluindo os cortadores de cana, e participei do processo de seleção e treinamento; no entanto, o trabalho à parte que prestei para o diretor do departamento foi o mais interessante.

O diretor contratou-me para aplicar duas entrevistas para sua pesquisa de doutorado e, já na primeira entrevista, descobri que cabe ao entrevistador obter dados importantes para a pesquisa. Iniciei a aplicação da entrevista seguindo um questionário, mas sem mais informações sobre o tema. Logo notei que uma questão não estava muito clara e consultei o diretor sobre seu objetivo, mas notei muita resistência dele em responder-me e obtive a resposta quando enfatizei o fato de ter o conceito de ética muito claro e que não haveria a possibilidade de utilizar trabalhos alheios em benefício próprio. Assim, conseguimos estabelecer uma relação de confiança e, ao término do meu período de estágio, recebi proposta de trabalho do diretor, a que recusei por não concordar com a forma incoerente da

atuação dos profissionais do departamento de psicologia; estes pregavam respeito e compromisso, cobrando dos funcionários uma postura correta; no entanto, comportavam-se de forma contraditória, ao fazer intrigas no próprio departamento.

No último ano, após prestar concursos em várias áreas, a notícia de que havia conseguido uma vaga para fazer especialização na área de psicologia clínica infantil no Japão surpreendeu-me. Assim, em 1993, as circunstâncias me levaram ao Japão como estudante-bolsista pela Associação Fukui Kenjin-kai do Brasil, com outros nove integrantes brasileiros e um argentino, todos descendentes de japoneses, em áreas diferentes. Nesse grupo havia uma colega pedagoga, formada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com quem pude trocar experiências valiosas.

Concluído o curso preparatório no Brasil, embarcamos rumo a Fukui, província do Japão, com muita expectativa. Durante o primeiro mês fizemos curso de língua japonesa e participamos de vários eventos, inclusive uma reunião com o governador, que nos desejou boas vindas. Nesse mesmo período, fui apresentada ao Departamento de Psicologia da Sougo Fukushi Soudansho, instituição governamental da província de Fukui, formada por equipe multiprofissional, responsável pelo atendimento de crianças de zero a 18 anos, onde realizei minha especialização.

Nessa instituição, a maior parte dos casos era encaminhada pelas escolas com queixas simples, como de adaptação escolar, mas também havia casos de delinqüência, roubos e agressões; problemas de relacionamento com os pais, provenientes de ausência e agressões. Em todos os casos, os pais eram convocados a comparecer, cabendo sempre à mãe essa tarefa e, em casos de não comparecimento, um assistente social fazia visita em domicílio. Procuravam sempre esgotar as possibilidades no intuito de resolver os problemas.

Nas três primeiras semanas, a falta de conhecimento sobre minha formação criou entraves que se dissiparam à medida em que demonstrei ter conhecimento da área e domínio da língua japonesa, que me proporcionou obter maior aproveitamento do conteúdo. Dessa forma, durante seis meses pude acompanhar o processo de vários casos através dos relatos dos profissionais, participando das reuniões (supervisão coletiva) ou discutindo-os com meu supervisor direto.

As crianças que apresentavam problemas familiares complexos, ficavam hospedadas na instituição durante a atuação dos profissionais, recebendo assistência psicológica, alimentação, sendo acompanhadas e encaminhadas à escola, quando não a freqüentavam. Em casos de dificuldades de sociabilidade de adolescentes, realizavam-se atividades externas, como acampamento (no verão), em que organizavam tarefas e gincanas para serem realizadas em grupo, sob a coordenação de um profissional.

Um acontecimento interessante ocorreu num dos acampamentos, quando em uma das tarefas, solicitei a um garoto para fazer as leituras de um mapa para concluir uma prova e este se mostrou indignado, questionando a sugestão, pois cabia a mim, como líder, essa função. Expliquei a dificuldade de ler os ideogramas da língua japonesa, sendo estrangeira, mesmo tendo traços nipônicos. Esse garoto, antes retraído e revoltado, mostrou-se um assistente competente e entusiasmado em ajudar a conduzir o grupo para concluir a prova. A partir desse momento, ele adquiriu confiança e participou de todas as atividades com desenvoltura e empenho, tornando-se meu tradutor e amigo. Outra atividade era levá-los para esquiar (no inverno), pois alguns não sabiam praticar esse esporte e quando viam que uma estrangeira havia aprendido, esforçavam-se para aprender e me acompanhar.

Fiz visitas a instituições responsáveis juridicamente pelos casos de furtos e agressões cometidos por adolescentes, com o objetivo de conhecer o procedimento legal adotado em cada caso, tendo a oportunidade de conversar com um promotor e saber que são raros os casos em que são presos, pois procurava-se evitar essa medida. Nesse mesmo período houve três casos de suicídio de adolescentes na cidade, ocasionadas pelo ijime³, também conhecido atualmente como bullying, num intervalo de três meses; esse fato, que representava acontecimento grave para mim, fora tratado pela instituição sem muito alarde. Questionei um dos profissionais pela falta de intervenção nos casos, visto que o papel era exatamente o de oferecer medidas preventivas para que não ocorresse tamanha fatalidade. Nossa discussão em relação ao tema estendeu-se, conforme diferenças culturais foram surgindo, e uma delas diz respeito ao caráter histórico e cultural do suicídio e da forma como a sociedade responsabiliza o aluno pelos seus atos, cabendo a ele sair dessa situação e superando as dificuldades com coragem e honra. Concepção de difícil aceitação para uma brasileira.

As técnicas psicoterápicas utilizadas no atendimento a crianças com idades entre 2 a 8 anos ocorriam na sala de brinquedos (ludoterapia), com atividades externas e atividades físicas em grupos, terapia em grupo e sand play thecnique⁴.

Encerrado o cronograma, nos três meses restantes, após consenso dos superiores e consentimento dos pais, permitiram-me atender uma criança de 4 anos, experiência à qual credito o interesse em desenvolver este projeto de pesquisa.

³ Ijime: termo em japonês que tem o significado de maltratar, judiar; mas no contexto escolar adquire uma dimensão maior, como de opressão, humilhação e agressão.

⁴ Técnica psicoterápica que utiliza uma caixa de areia e miniaturas variadas com o objetivo de oferecer material para representação.

A criança foi encaminhada pela escola com queixa de falta de sociabilidade e estava sendo atendida por um profissional da instituição há um ano e meio; seu diagnóstico caracterizava leve autismo (no Japão categorizavam o autismo de acordo com o comportamento sintomático apresentado). A mãe recebia atendimento em outra sala, com outro profissional. Nas duas primeiras sessões acompanhei o profissional na sala de brinquedos e explicamos minha presença e, nas semanas seguintes, recebi autonomia para realizar o atendimento. Nesse dia expliquei novamente que era estudante estrangeira e pedi-lhe permissão para realizar o atendimento; como a criança não manifestou nenhuma resposta, dei continuidade à sessão. A criança brincou de trem e encaixou os trilhos, fechando-os em círculo pela primeira vez, como me disse o profissional que o atendia, fato que representou um início promissor.

Nas seguintes sessões, a criança foi se soltando, conversando, brincando e interagindo mais comigo; concomitantemente, o profissional que atendia a mãe relatava-me sua satisfação com o atendimento. Certo dia, ao chegar, a criança chamou-me de Edna sensei⁵, termo respeitoso utilizado para referir-se aos profissionais, pedindo para que o atendesse na recepção, o que me deixou constrangida perante todos do departamento, visto que minha posição era de estudante, numa sociedade em que prevalece o respeito hierárquico; mesmo assim, pedi autorização ao chefe e fui recebê-lo. Pedi à criança para que me aguardasse na sala de brinquedos e ela, ao dirigir-se pelo corredor, de costas para mim, me disse: “pode estudar bastante, Edna sensei”. Foi nesse momento que “recebi autorização” da criança para realizar o atendimento e, apesar das diferenças de língua, de cultura e o fato de desconhecer o cotidiano de uma criança japonesa, houve uma relação muito boa que apresentou ótimos resultados em pouco tempo.

⁵ Sensei: termo utilizado para especificar o grau hierárquico dos professores ou profissionais da área acadêmica.

Ao final do terceiro mês, encerramos o atendimento, pois expirava o meu prazo de estágio e como a criança apresentou surpreendente melhora, recebeu alta. Nas três últimas sessões fui preparando-a para o encerramento, expondo-lhe a situação e foi quando ela perguntou insistentemente sobre os motivos de encerrar o atendimento e retornar ao meu país. Procurei explicar de forma clara todas as questões, porém, preocupou-me o fato de o menino não compreender o processo burocrático do intercâmbio de estudantes bolsistas, até que, no último dia, ele sentou-se ao meu lado e perguntou sobre o fato de eu ter que retornar ao Brasil. Expliquei-lhe novamente e soube que finalmente havia aceito e compreendido a situação, quando fez perguntas sobre a localização, de como é e de que forma se chega ao Brasil. Essa criança emocionou-me ao dizer: “quando eu crescer eu vou ao Brasil para conhecer”.

Ao término do atendimento, a mãe, que mostrou compreensível reticência no início, demonstrou estar satisfeita e muito agradecida pela espantosa melhora de seu filho único, tendo como pai um obosan⁶ de um templo.

Durante três meses fiz estágio no hospital mantido pelo governo de Fukui, no qual acompanhei o dia-a-dia de crianças com deficiência. No Japão, as crianças recebem tratamento em hospitais com uma estrutura especial quando apresentam quadros de deficiências físicas e mentais graves. Uma equipe formada por enfermeiras, fisioterapeutas, assistentes sociais, psicólogos, professores e médicos prestam assistência em período integral. Há horários estipulados para visitas dos pais, que recebem ajuda financeira do governo. No próprio hospital há uma ala onde funciona uma escola muito bem estruturada, com professores preparados e competentes, com materiais disponíveis para que as crianças possam desenvolver atividades e serem alfabetizadas; todas, sem distinção, frequentam-na.

⁶ Obosan: sacerdote de igreja budista; autoridade máxima que representa um templo de religião budista.

Participei de uma aula de inglês e o professor pediu para ler um trecho do texto e a reação dos alunos foi divertida, pois surpreenderam-se com a pronúncia, embora eu não dominasse o idioma.

Certa vez, no horário de saída, conversei durante uns 30 minutos com uma menina (interna) que conseguia apenas comunicar-se através de gestos e grunhidos e essa experiência mostrou-me que a comunicação não tem limites, que ocorre das mais inusitadas formas. Superar a diferença da língua dessa maneira surpreendeu-nos a nós duas.

Acompanhei também um caso complicado, com uma história de vida marcada pelo abandono e preconceito, que resultaram em comportamento agressivo com pessoas próximas e a si mesmo. Infelizmente, o período foi muito curto para realizar qualquer trabalho terapêutico e como agravante tinha o desinteresse do profissional responsável, que apenas cumpria seu papel sem muita dedicação.

Ao longo de minha estadia, intercalei viagens nos finais de semana para conhecer algumas cidades e uma das experiências mais significativas ocorreu na província de Kobe, cidade natal de meu pai. Visitamos os pontos turísticos das cidades de Kobe e Osaka num domingo de inverno com muita neve e retornamos à noite exauridos, mas a quantidade de neve acumulada na porta do alojamento fez com que a removêssemos antes de descansar, caso contrário teríamos problemas para abrir a porta ao amanhecer.

Lembro-me que, de manhã, despertei com um som estranho e fiquei inerte ao compreender que estava vivenciando um terremoto, o pior ocorrido em anos; o último, com essa gravidade, ocorrera em 1923, na região central de Tóquio, com aproximadamente 130 mil mortos. Noticiários informaram a destruição da cidade de Kobe, ponto principal atingido pelo terremoto de 7,2 pontos na escala

Richter, causando 5.500 mortos e deixando mais de 26 mil pessoas feridas (Sakurai, p. 37).

Expressei minha disponibilidade para prestar auxílio aos brasileiros residentes em Kobe nos horários de folga e qual não foi minha decepção ao ser proibida, por estar sob responsabilidade do governo de província diferente, e caso sofresse algum acidente, isso refletiria de forma negativa na relação de intercâmbio Brasil-Japão. Embora minha formação permitisse prestar auxílio, principalmente às crianças brasileiras, a minha “privilegiada” condição de estudante negava-me a escolha, pois a província detinha esse poder. A sensação de débito para com os dekassegui, no momento em que tanto precisaram, esteve sempre presente em mim.

Todo esse percurso motivou-me a realizar um trabalho na área da educação, por acreditar em sua importância para a sociedade, especificamente à comunidade nikkey e conseqüentemente ajudar os dekassegui, com quem os laços tornaram-se estreitos após esse período. Pude constatar as dificuldades que tinham para adaptar-se à cultura, ao idioma, às regras, às contradições: no Japão são brasileiros e no Brasil são japoneses, ao preconceito, ao clima, entre outros. Embora eu fosse brasileira, não era dekassegui, mas estudante privilegiada, que recebia tratamento diferenciado dos japoneses.

Como parte da comunidade nikkey, com familiares trabalhando na condição de dekassegui no Japão, tornou-se hábito acompanhar as notícias referentes aos brasileiros que trabalham e vivem no Japão.

A formação psicanalítica direcionada para o atendimento infantil, associada à experiência adquirida durante a especialização realizada na província de Fukui, no Japão, onde surgiram as primeiras inquietações, tornaram inevitável focar o olhar para as crianças que moram com os pais dekassegui no Japão.

Assim, as crianças tornaram-se preocupação principal de um projeto em formação que me trouxe ao programa de Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Capítulo I

O movimento Japão – Brasil – Japão: emigração e imigração

Para se falar sobre os dekassegui faz-se necessário abordar a história da imigração japonesa no Brasil. São cem anos de um percurso, permeado por várias fases, que teve seu início em julho de 1908⁷, com a vinda do primeiro navio, o Kasato Maru, transportando aproximadamente 781 japoneses que tinham o objetivo de buscar melhores condições de vida e acumular um certo valor para retornar à terra natal o mais rápido possível.

O objetivo de migrar não se resume apenas em acumular dinheiro, mas de proporcionar melhores condições de vida para a família. Nas palavras de Carignato (2002), podemos compreender o significado da migração:

Levadas pelas ações do capital, guerras, desemprego e cataclismos naturais, as pessoas cruzam fronteiras em busca de trabalho e de sobrevivência. Mas não é somente alimento e abrigo que atraem os migrantes. Eles partem fascinados pela perspectiva de uma vida melhor e de felicidade (p.26).

Ao se referir aos migrantes nordestinos no Brasil, Charlot⁸ afirma que: “Os nordestinos quando saem de sua casa para trabalhar em São Paulo, o sentido de emigrar é para ter uma vida melhor.” Essa formulação contribui para a compreensão do significado da migração, seja para o imigrante interno, que “(...) és una persona que entra en una zona definitoria de la migración cruzando su limite desde un punto situado fuera de ella pero dentro de un mismo país”, e/ou para o

⁷ Há relatos de que 5 jovens japoneses, dentre eles Unpei Hirano, fundador da colônia Hirano, foram enviados em 1906 para fazer reconhecimento do local de destino dos imigrantes.

⁸ Fala extraída de palestra ministrada no teatro Tuca por Bernard Charlot, em 2008.

imigrante externo “(...) que es un migrante internacional que entra en una zona desde un lugar situado fuera del país.” (..... , p.03).

A migração tem como característica essencial o fato de que “(...) implica un cambio de lugar de residencia, o de lugar de residencia ‘habitual’, es decir, ir a vivir en un lugar nuevo o distinto.”(..... , p. 1). O conceito de migração refere-se a uma mobilidade de uma estadia contínua e/ou permanente no lugar de destino ou, nas palavras de Ravenstein, “define-se como uma mudança permanente ou semipermanente de residência” (19 ; p. 99), eliminando outros tipos de mobilidade espacial que podem ser denominados migrações, como, por exemplo, o nomadismo, o movimento de grupos de população que não possuem residência fixa e pessoas que vivem em dois ou mais lugares no período de um ano. Esse conceito restrito de migração inclui uma série de problemas conceituais e técnicos secundários; um deles ocorre quando nos referimos à mobilidade residencial que varia em um contínuo de distância e pode referir-se a mudança de uma casa para outra numa mesma cidade ou bairro. O termo lugar, utilizado acima, indica que estes deslocamentos mínimos não são considerados migrações; no entanto, esse termo não é preciso; dessa forma, consideramos a distância como substituto aceitável, dada sua característica mensurável. Assim, concluímos que só devem ser consideradas migrações as mudanças a localidades que se encontram a uma distância mínima razoável. Segundo -----,

La migración se define como un traslado de una zona definitoria de la migración a otra (o un traslado a una distancia mínima especificada) que se ha hecho durante un intervalo de migración determinado y que ha implicado un cambio de residencia. Un migrante es una persona que ha trasladado su lugar de residencia habitual de una zona definitoria de la migración a otra (o que se ha trasladado a una distancia mínima especificada) por lo menos una vez durante el intervalo de migración. (p. 02)

Inicialmente o imigrante japonês saiu de seu país de origem para o Brasil numa época de grandes reformulações políticas, de modernização acelerada, após um longo período de fechamento do país ao contato com o exterior. As restaurações da Era Meiji pautaram-se em reformas internas, cujo objetivo era adaptar o Japão às exigências do mundo na época, lideradas pelas grandes potências: Grã-Bretanha, França, Estados Unidos e Rússia.

Com o processo de modernização ocorreu uma emigração em massa da população japonesa, deslocando-se de seu país de origem para distintas partes do mundo, muitos com o objetivo de incorporarem conhecimentos tecnológicos e filosóficos para, em seu retorno, auxiliar o Japão a acompanhar o ritmo das nações desenvolvidas. Ocorre também uma movimentação interna de realocação da população das áreas rurais (camada mais pobre) para ocupar ilhas que se localizam em pontos militares estratégicos.

Surge como uma outra alternativa a emigração, o abandono definitivo do país em direção às Américas, na esperança de um futuro distinto daquele que se vislumbrava naquelas condições. O primeiro destino foi o Havaí, que abriu novos caminhos para a costa oeste dos Estados Unidos, depois Canadá, onde, segundo Sakurai, depararam-se com um grande problema: a discriminação.

A ‘sociedade branca’ norte-americana via com muita desconfiança e preconceito a presença dos que chamava de ‘amarelos’ – chineses e japoneses – em seu território. Na virada do século XIX para o XX, as questões raciais tomavam conta do mundo não só acadêmico, mas estavam presentes também no cotidiano das pessoas. Havia um clima hostil dos que se consideravam ‘brancos’ em relação às chamadas raças inferiores, ‘negra’ e ‘amarela’. Os japoneses eram vistos como inferiores pela população local, que mesmo sendo nova na região do Pacífico incorporou a diferenciação racial como um valor a ser preservado. (2008; p.238).

Nessa mesma situação foram para o México, Peru, Paraguai, Bolívia e em menor número para a Argentina, Chile e Uruguai. Mas, dentre os destinos, o Brasil foi o último e mais significativo na história da imigração japonesa.

1- Os japoneses no Brasil

A imigração japonesa no Brasil ocorreu num cenário de transformações. No início do século XX, com o fim da escravidão e a redução da imigração europeia, o Brasil necessitava de mão-de-obra para os cafezais. Por sua vez, o Japão passava por grandes transformações políticas, econômicas e sociais; com o fim do feudalismo, o país procurava modernizar-se, mas uma massa empobrecida e sem perspectivas aumentou. Governo e cafeicultores financiaram a vinda dos imigrantes japoneses à “terra das árvores dos frutos de ouro”, dando início à saga de um povo em busca de riqueza e com a esperança de retorno rápido ao seu país.

Entre 1908 e final dos anos 1970 chegaram cerca de 250 mil japoneses, não só jovens do sexo masculino, mas famílias inteiras de diversas partes do Japão, com a condição de pelo menos três deles serem aptos ao trabalho. Como havia interesse em ativar o tratado de comércio, assinado em 1895, de forma vantajosa para ambos, os japoneses começaram a vir em caráter experimental em viagens subsidiadas por fazendeiros de café.

O governo japonês precisava aliviar a carga demográfica e, dessa forma, diminuir os protestos da população por melhores condições de vida e trabalho que surgiram com as grandes e radicais mudanças ocorridas na passagem da Era Tokugawa para a Era Meiji (Sakurai, 2008).

O Brasil, por sua vez, encontrava-se numa situação de expansão econômica graças à produção cafeeira e, embora a bebida fosse pouco conhecida e apreciada entre os japoneses, havia o interesse de exportar café para o Japão; mas, o interesse maior era pela mão-de-obra para a lavoura de café. Com a aproximação do fim da escravidão, a necessidade de força de trabalho começa a se colocar de maneira premente com a preocupação de assegurar e substituir a mão-de-obra escrava nas fazendas de café.

Optou-se pela substituição dos escravos pelo trabalhador branco e livre como estratégia para manter o compromisso das elites dominantes com o sonho de “branqueamento” da nação.

Como afirma Vainer, “(...) assim como o império nasceu instalando colonos brancos nas terras livres, a República nascente edita regulamentação do Serviço de Introdução e Localização de Imigrantes, afirmando sua opção racista e branqueadora” (2000, p.18). Havia ainda um compromisso político de atender a três ordens de questões:

- a razão econômica: necessidade de braços adestrados e disciplinados;
- a razão racial: a necessidade eugênica de sangue branco;
- a razão cultural/ideológica: necessidade nacional de construção de um povo nacionalmente unificado e integrado sob padrões culturais homogêneos (Vainer, 2000).

Esperava-se que o imigrante se integrasse ao processo de construção da nacionalidade; mas, como desconhecedor de nossos costumes e fiel a outros Estados e alguns adeptos do anarquismo ou socialismo, com ideologias estranhas à “índole pacífica e cordata” de nosso povo, surgem questões ambíguas e até contraditórias entre a razão econômica e a perspectiva assimilacionista de

integração nacional. Nessa perspectiva, o imigrante antes visto como salvação da pátria por seu amor ao trabalho e disciplina e pelos ideais eugênicos, sob o conceito de assimilação, que estrutura e unifica, ideal e praticamente, o processo de construção da nacionalidade, torna-se ele ameaça a esta mesma pátria. (Vainer, 2000).

O imigrante japonês torna-se representante dessa relação ambígua e contraditória, por ser visto simultaneamente como o melhor trabalhador e o mais inassimilável, o mais estrangeiro dos estrangeiros. Muitos citavam as qualidades inegáveis de caráter, aptidão ao trabalho, normas de disciplina, acatamento às instituições, persistência, passividade, mas, por outro lado, alguns os consideravam indesejáveis, comparando-os ao enxofre, substância insolúvel, e por serem inassimiláveis tanto do ponto de vista antropológico quanto psíquico (Vainer, 2000).

Essa dialética esteve sempre presente no relacionamento entre brasileiros e até de imigrantes de outros países com os imigrantes japoneses e, estes, por sua vez, encontravam-se numa posição conflituosa na tentativa de adaptar-se às novas terras.

Ao chegar ao Brasil, o primeiro e maior choque cultural surgiu logo ao desembarcarem e depararem com uma língua totalmente diferente e desconhecida e, em seguida, a constatação de que a alimentação, os costumes, as vestimentas e a total falta de informações seriam apenas o início de um processo de adaptação muito difícil. Seus sonhos foram se desvanecendo à medida em que as dificuldades aumentavam com o não cumprimento de contratos e o prolongamento da realização da esperança de retorno rápido ao país de origem, numa trajetória extensa e permeada de muito sofrimento, que se tornou impossível quando foi declarada a Segunda Guerra Mundial.

Essa esperança foi se desvanecendo a medida que as dificuldades enfrentadas no Brasil impossibilitavam guardar dinheiro e, concomitantemente, a crise no Japão permanecia, não oferecendo a segurança necessária para retornarem. Dessa forma, sua permanência foi se estendendo e a necessidade de sobreviver subjetivamente fez com que mantivessem costumes próprios de sua cultura de origem.

Uma das características da cultura que o imigrante mantém é a valorização da educação. Desde sua chegada ao Brasil, os imigrantes japoneses apresentam índice de escolaridade superior à média nacional. De acordo com dados do Censo Demográfico de 2000, a população que se declarou “amarela” tinha a mais alta taxa de escolaridade do Brasil (Costa, p.97):

- 95,1% - alfabetização de pessoas com mais de 15 anos
- 96,4% - média de estudos de nove anos e escolarização de crianças entre 7 a 14 anos.

Os dados revelam a importância atribuída pelos imigrantes japoneses à educação dos filhos, decorrente da continuidade dos valores inerentes à sociedade nipônica desde o século XIX, quando as transformações da Era Meiji (1868) priorizavam a difusão da educação como o fator mais importante na vida do japonês.

Com essa característica arraigada em sua cultura, os primeiros imigrantes japoneses que acalentavam o sonho de regressar à terra natal preocuparam-se em construir escolas por meio de organizações e associações que tinham como objetivo principal suprir a educação dos filhos e preservar a língua, as tradições e os costumes.

Mesmo com a progressiva incorporação das escolas fundadas nas colônias às redes públicas estaduais e municipais de educação e ao desaparecimento de algumas escolas em decorrência das políticas nacionalistas impostas a partir dos anos 1930, de proibição do uso do idioma, a valorização da educação manteve sua posição prioritária na comunidade nipo-brasileira.

Com o passar dos anos, o sonho de retornar ao Japão ficava cada vez mais distante e a aceitação da permanência trouxe uma nova característica à educação: o de instrumento de ascensão social e econômica.

No momento em que se tornou inevitável a aceitação da permanência no Brasil, fez-se necessária uma reestruturação no planejamento familiar, dando enfoque à educação dos filhos para formar “vencedores”, investindo nas gerações seguintes, tentando apagar o sofrimento, o passado e a história, determinando condições subjetivas nos descendentes: ser bom aluno, estudioso, comportado, obediente e ter futuro brilhante (Yassui; 1998). Assim, os filhos que freqüentavam as escolas de língua japonesa construídas nas colônias passaram obrigatoriamente a frequentar as escolas públicas, muitas vezes percorrendo longas distâncias e, ao mesmo tempo, ao retornar para casa, ajudavam no trabalho rural.

A partir dos anos 1970, a população nikkey concentrada em área rural passou a migrar para os grandes centros urbanos, consolidando sua posição privilegiada na sociedade brasileira, em termos de escolaridade, emprego e renda.

Muitos descendentes alcançaram posições de destaque profissional, principalmente nas áreas biológicas e exatas, considerados como “inteligentes”, representação esta ainda bastante comum.

2- O movimento dekassegui

A necessidade de mão-de-obra no Japão, devido ao aumento da população idosa, contrastando com o cada vez menor número de nascimentos, criou problemas no equilíbrio demográfico; o número de contribuintes da previdência era menor que o dos dependentes. A necessidade de força de trabalho abriu as portas para os imigrantes, tendo nos brasileiros um de seus maiores contingentes (Sakurai, p. 45).

Foi na década de 1980 que as dificuldades econômicas no Brasil levaram muitos descendentes de imigrantes japoneses ao oriente, mais precisamente ao Japão, que apresentava grande demanda por mão-de-obra industrial, dando início ao que ficou conhecido como Movimento Dekassegui.

As primeiras levadas de migrantes eram integradas principalmente por homens que deixavam para trás as famílias, com o objetivo de garantir-lhes o sustento nas difíceis condições que aqui se apresentavam, e também para assegurar os meios para seus filhos prosseguirem os estudos nas melhores instituições de ensino, demonstrando um arraigado apego à importância fundamental da educação, incorporado de seus pais.

A migração tornou-se muito rentável e a repercussão das informações sobre o enriquecimento rápido ocasionou um crescimento do fluxo migratório de nisseis⁹ e jovens sanseis¹⁰, muitos deles formados, fato que não os distinguia no Japão, “(...) embora entre os próprios migrantes, a formação escolar ainda se constituísse em um emblema de distinção.” (Kawamura; p.19). Muitos jovens recém-casados e casais com filhos pequenos também faziam parte desse grupo.

⁹ Nissei- ni=segundo, dois; sei= geração: descendente japonês de segunda geração .

¹⁰ Sansei – san= terceira, três: descendente japonês de terceira geração.

Assim, o número de crianças residentes no Japão foi crescendo anualmente. Afigurava-se, então, de forma cada vez mais premente e concreta, o problema da educação das crianças brasileiras no Japão. Havia duas alternativas possíveis: ingressar no sistema público japonês ou criar em sua própria comunidade os meios e modos para assegurar a educação desses jovens. Dado o caráter imediato do problema, a segunda alternativa tornou-se inviável em curto prazo. A segunda opção gerava uma incerteza: como seria a inserção das crianças brasileiras no sistema educacional japonês?

3- As crianças brasileiras no Japão

No início, as crianças e adolescentes brasileiros estavam matriculados em escolas públicas japonesas, mas depararam-se com uma imensa dificuldade para ler e escrever, sobretudo aqueles que já tinham iniciado seus estudos no Brasil, como afirma Costa (2007, p. 102). O próprio sistema de ensino japonês desencoraja a participação dessas crianças em razão da falta de apoio específico para estrangeiros, pelo sistema de avaliação brasileiro (não classificatório e, em alguns casos, da progressão continuada) que impossibilita ou dificulta a aferição do conhecimento e o progresso individual do aluno. A condição de gaijin (estrangeiro), o desconhecimento da língua e dos conteúdos que estão sendo ministrados em aula, em muitos casos levam essas crianças à desistência, ao auto-isolamento, a sofrerem discriminação, agressão ou intimidação por parte dos alunos japoneses.

Outro fator são as longas jornadas de trabalho e a conseqüente falta de tempo e mesmo o desconhecimento da língua, dificultando os pais na tarefa de

acompanhar o desempenho dos filhos, principalmente as mães, que têm pouca disponibilidade, além de seu *background* cultural, como afirma Kawamura (2003; p. 194). Por outro lado, as constantes mudanças de emprego e de cidade por melhores salários também prejudicam essas crianças, sem mencionar as diferenças culturais.

Frente a esses obstáculos, em vários casos, os pais acabam por manter os filhos em casa, mesmo em idade escolar, privando-os de um direito civil de acesso e permanência em escolas, contrariando inclusive a legislação brasileira e o legado da cultura japonesa que dá muita importância à educação.

Muitas vezes o que os motiva a tomar essas decisões é o fato de planejarem um retorno rápido para o Brasil e poderem matricular os filhos nas escolas de seu país.

O caminho percorrido pelos imigrantes japoneses ao Brasil é revivido por seus descendentes ao migrar para o Japão num processo muito semelhante.

Verifica-se que, hoje, em função do grande número de brasileiros residentes no Japão (aproximadamente 200.000), as prefeituras e governos locais criaram departamentos específicos para atendimento aos *dekassegui*. Os brasileiros, por sua vez, reuniram-se em comunidades e criaram comércio, escolas, bancos etc. para atender suas necessidades. A formação dessa infra-estrutura auxiliou a vivência e a permanência dos brasileiros, mas, por outro lado, dificultou sua inserção na sociedade japonesa (Kawamura; 2003).

Existem no Japão quatro escolas particulares reconhecidas pelo MEC e muitas outras, oficiosas, com funcionamento duvidoso; no entanto, um número significativo de crianças e adolescentes brasileiros não frequenta a escola.

O custo alto e a localização dificultam a inserção dessas crianças nas escolas brasileiras e, devido ao preconceito, à complexidade do idioma e à adaptação, algumas crianças brasileiras abandonam as escolas japonesas (Kawamura, 2003).

Segundo Nobuaki Fujii, diretor da divisão de Política de Recrutamento de Estrangeiros do Ministério da Saúde, Trabalho e Bem-Estar Social do governo japonês, “(...) em consequência da longa permanência dos nikkeis, está crescendo o problema de crianças que acompanham os pais ao Japão e não frequentam a escola (...) aqueles que pretendiam voltar à terra natal num futuro próximo, ou por não gostar da língua japonesa, deixaram de frequentar a escola”. (2005, p. 25)

De acordo com a Pesquisa da Assembleia das Cidades com Concentração de Estrangeiros, a proporção dos que não frequentam escola é no máximo 57 %, mínimo de 10 % e média de 26 %. Dentre as inúmeras consequências, a mais grave é que muitas crianças em idade escolar não são alfabetizadas.

Verificou-se que havia um grande número de crianças no movimento migratório de brasileiros descendentes de japoneses para o Japão em busca de melhores condições financeiras. Dados oficiais retirados do Japan Immigration Association (JIA)¹¹ de 1999 revelam um número considerável de crianças residentes no Japão, em torno de 33.279, na faixa etária entre 0 a 14 anos, e de 15 a 19 anos, 15.583 adolescentes.

Em 2004, o número de crianças da mesma faixa etária (0 a 14) passou a ser de 43.025, apresentando um crescimento de aproximadamente 30 % em relação a 2004, conforme dados da tabela abaixo:

¹¹Órgão do Ministério da Justiça do Japão.

Tabela 1- Brasileiros residentes no Japão por faixa etária em 1999

idade	Total
0 a 4 anos	15.199
5 a 9 anos	9.142
10 a 14 anos	8.938
15 a 19 anos	15.583

Fonte: Japan Immigration Association (JIA).

Tabela 2 – Brasileiros residentes no Japão por faixa etária em 2004

idade	total
0 a 4 anos	16.878
5 a 9 anos	16.010
10 a 14 anos	10.137
15 a 19 anos	17.312

Fonte: Japan Immigration Association (JIA).

Na tabela a seguir, podemos acompanhar a evolução no número total de crianças e adolescentes residentes no Japão desde 1998 a 2004.

Tabela 3 – Número de brasileiros por ano e faixa etária

idade	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
0 a 4	14.380	15.199	17.368	17.916	17.264	16.771	16.878
5 a 9	8.948	9.145	11.005	12.544	13.643	14.877	16.010
10 a 14	8.619	8.938	10.210	10.478	9.967	9.736	10.137
15 a 19	17.517	15.583	18.215	17.512	16.106	16.558	17.312
total	49.464	48.865	56.798	58.450	56.980	57.942	60.337

Fonte: Japan Immigration Association (JIA).

Os dados acima citados revelam que houve um aumento no número de crianças residentes no Japão entre as que foram pequenas e as que nasceram lá.

Dados recentes encontrados no site do Ministério da Educação (MEC), na página do Conselho Nacional de Educação (CNE), indicam que o número atual de crianças e jovens residentes no Japão é de 60 mil (em 2008). Aponta, ainda, que os problemas de acesso e permanência ainda são os mesmos: adaptação ao modelo pedagógico japonês, a língua e o custo alto das escolas brasileiras.

Segundo Aith, das 30 mil crianças menores de 14 anos residentes no Japão, 23 mil não frequentam escolas, segundo dados do Ministério da Educação do Japão (1999, p. 14).

Com a recessão na economia japonesa, houve uma diminuição da oferta de empregos e o cansaço de uma longa permanência tem trazido alguns brasileiros de volta e com isso algumas crianças matriculam-se nas escolas brasileiras. Algumas iniciam a sua vida escolar e outras dão continuidade a ela, mas existem aquelas que apresentam dificuldades de adaptação, como afirma Nakagawa:

Essas crianças estão apresentando dificuldades de adaptação; infelizmente, tiveram que se enquadrar nos moldes da cultura japonesa e agora de volta, estão precisando voltar a se enquadrar nos moldes brasileiros, com maior ou menor dificuldade. (2001; p. 62).

Podemos dizer que a dificuldade de adaptação de crianças que retornam do Japão nas escolas é fato.

A maioria das pesquisas realizadas, porém, está voltada às crianças e adolescentes que residem no Japão e estão sem ocupação, sem frequentar escolas, sem trabalhar, e alguns envolvidos em pequenos delitos, como consequência da dificuldade de adaptação à sociedade japonesa. Poucos são os estudos encontrados sobre as crianças que retornam ao Brasil. Não existem, ainda, dados estatísticos que indiquem o número exato e a localização de crianças inseridas em escolas públicas, após seu retorno ao Brasil. O tema é debatido em Simpósios, Encontros e Palestras organizados por instituições vinculadas a ONGs, como o Instituto de Solidariedade Educacional e Cultural (ISEC), o Centro de Informação e Apoio ao Trabalhador no Exterior, entre outros. As instituições citadas apresentam relatos de crianças levadas a consultórios de psicologia, encaminhadas pelas escolas com queixa de dificuldade de adaptação.

O tema exclusão tem suscitado debates que buscam compreender os determinantes que levam o cidadão a não usufruir de um direito civil, principalmente em se tratando da qualidade da educação oferecida pelas escolas públicas. A tarefa da educação, para Costa,

(...) é permitir a todos o acesso ao saber historicamente produzido e desenvolver e consolidar novas práticas de convivência e solidariedade (...). Isso implica pensar a sala de aula como um espaço plural que reúne, agrega diferentes sujeitos e diferentes culturas, podendo ser traduzida em educação inclusiva, a qual propõe um sistema que considera as necessidades de todos os alunos e é estruturada de acordo com essas necessidades. (2007, p. 3).

Com o intuito de proporcionar uma intervenção voltada especificamente às crianças que retornam do Japão para facilitar sua inserção nas escolas, a Secretaria Estadual da Educação, o Instituto de Solidariedade Educacional e Cultural (ISEC), uma Ong formada por profissionais voluntários que organizam eventos, oferecem apoio e realizam pesquisas voltadas para a educação de filhos de dekassegui, juntamente com uma empresa multinacional privada japonesa, assinaram recentemente um termo de parceria em comemoração aos cem anos da imigração japonesa. Firmada essa parceria, espera-se que seja desenvolvido um trabalho de inclusão dessas crianças à escolarização.

Em seu discurso, na cerimônia da assinatura do termo de parceria, como representante do ISEC, Reimei Yoshioka frisou a necessidade de se realizar um levantamento das crianças que estão retornando ao Brasil e localizá-los, para se desenvolver o trabalho de intervenção e auxílio, visando facilitar a adaptação às escolas. Cabe à Secretaria de Educação realizar o levantamento do número e localização dessas crianças, o que não será fácil pelo constante ir e vir que caracteriza o movimento dekassegui.

A partir dessas considerações, a situação educacional dos filhos de dekassegui tornou-se o problema deste estudo, com o objetivo de compreender as dificuldades escolares enfrentadas pelas crianças que retornam ao Brasil e de que forma esse processo pode afetar a constituição de sua identidade.

Delimitei o problema de pesquisa na seguinte questão: **como se dá a inserção de uma criança filha de dekassegui em escola pública brasileira, em seu retorno ao Brasil, na perspectiva da identidade.**

A literatura afirma a existência e a dificuldade de crianças em sua adaptação às escolas, porém não nos fornece nenhum dado estatístico específico de crianças que retornaram e estão matriculadas nas escolas. Surge, assim, a

necessidade de se realizar um levantamento de alunos nessas condições para poder identificar, localizar e realizar uma investigação mais profunda sobre sua adaptação às escolas.

Com esse objetivo, o presente trabalho especifica:

- capítulo I - Movimento Brasil-Japão-Brasil: imigração e emigração;
- capítulo II - A cultura japonesa e a educação;
- capítulo III - A condição de kassegui e a identidade
- capítulo IV - A pesquisa
- capítulo V - Apresentação, análise e discussão dos dados.

Capítulo II

A cultura japonesa e a educação

A antropóloga Ruth Benedict, em seu livro “O Crisântemo e a Espada” (1972), relata o estudo realizado sobre os japoneses e sua cultura. Esse estudo teve como finalidade atender a necessidade de conhecer o adversário de guerra mais poderoso com que os americanos se depararam e para isso solicitaram um estudo para decifrar e compreender o comportamento e a atitude dos soldados japoneses e seus hábitos extremamente diversos de agir e pensar.

O fanatismo da maioria dos soldados japoneses pode ser compreendido ao entendermos que foram socializados num clima de fidelidade, obediência e patriotismo, em que os projetos da nação sobrepunham-se ao reconhecimento e à satisfação.

A autora descreve-os como um povo cortês, mas insolente e autoritário; o que nos remete às características dos imigrantes que estão no Brasil, orgulhosos, por isso almejam um futuro melhor para seus filhos, incentivando-os, muitas vezes autoritariamente, a ingressar nas melhores universidades para manterem o suposto status de superioridade.

Baseada nos estudos antropológicos sobre os japoneses feitos por Sakurai, a explicação para esse conjunto de comportamentos talvez esteja na forma como os japoneses se auto-identificam e como tradicionalmente explicam a origem divina de seu povo. Como descendentes da deusa do sol, Amaterasu, consideravam-se diferentes do resto do mundo e homogêneos do ponto de vista racial e cultural, marcados por características peculiares (2008; p. 51).

Apresentam rigidez de conduta, porém com capacidade de adaptação a inovações extremas com coragem e determinação; são submissos, no entanto, não se sujeitam facilmente a um controle externo; podem ser leais e generosos e, ao mesmo tempo, traiçoeiros e vingativos. Isso remete-nos ao movimento “Shindo Reimei”, traduzido como a “liga do caminho dos súditos” (Moraes, 2000), que surgiu após a Segunda Guerra Mundial, no Brasil, com a rendição anunciada pelo imperador japonês. Imigrantes que não aceitavam a derrota formaram grupos de extermínio, cujo alvo foram os próprios imigrantes que demonstravam resignação com a derrota ou quando faziam referência à rendição, considerados anti-patriotas e traidores. Durante o período de existência, o “Shindo Reimei” fez 23 vítimas fatais e feriu 147 pessoas. Foram fichados mais de 30 mil imigrantes acusados de ligações com a organização (Arai; 2003).

Essa reação pode estar vinculada à representação divina que era atribuída ao imperador, que “passou a ser apenas um representante do país perante os japoneses e o mundo” (Sakurai; p. 47) após o anúncio da derrota. A origem divina (ou a representação dela) que identificava o povo japonês como homogêneo estava sendo questionada. O mito foi sendo superado com a valorização das pesquisas arqueológicas que ganhavam prestígio. Restava ao povo acostumar-se com a nova versão científica de suas origens.

Esse mesmo povo apresenta culto popular de natureza estética, esbanjando arte e delicadeza no cultivo do crisântemo, o símbolo da casa imperial, que demonstra a relação próxima e o respeito que os japoneses têm com a natureza, mas também dedicado ao culto da espada, que simbolicamente remete ao **valor** e à ascendência máxima de guerreiro, que representa **coragem**.

Uma característica tradicional que a autora Benedict mostra é o “on”¹², que seria a responsabilidade de retribuir algo que se recebe, independente da vontade do favorecido. Desta forma, o japonês deve “on” para seus pais, professores, empregadores e para seu país, como forma mais sagrada de devoção, mesmo que para manter esse compromisso se passe por sofrimento e sacrifício.

Manter a reputação e limpá-la de insultos ou fracassos é um dever para o japonês, seja através da negação, não aceitação ou repressão. Uma das palavras mais utilizadas é “gaman”¹³, que significa superar as fraquezas. Dominar as demonstrações de emoção também é um traço forte da cultura em questão, bem como o fato de ser vergonhosa a demonstração aberta dos sentimentos.

De uma forma geral, reconhecemos essas características tradicionais nos japoneses, principalmente quando se refere à educação, cuja importância na sociedade japonesa ocorreu na Era Meiji, período de grandes mudanças que transformaram a história posterior do Japão.

Na restauração de 1868, o projeto nacional de desenvolvimento e modernização do Japão, cuja meta de modernização estava associada à construção da nação com forte sentido de identidade nacional e excelente capacitação para o trabalho, tinha na educação um dos seus principais alicerces. Para tanto, o governo priorizou a universalização da escolaridade primária, formando um grupo de trabalho e uma elite especializada capaz de utilizar ao máximo os recursos humanos em prol da constituição de uma moderna sociedade (Okamoto, 1992). Foram tomadas medidas para a adesão de professores com a finalidade de formação ideológica nacionalista e militarista dos alunos.

¹² On: palavra japonesa que significa dever.

¹³ Gaman é uma palavra que remete, através da resistência, a uma obrigatoriedade e a um compromisso muito fortes, comumente utilizada pelos japoneses e seus descendentes.

Em 1871, foi criado o primeiro Ministério da Educação e, no ano seguinte, implementou-se a Primeira Reforma Educacional, que instituiu o ensino obrigatório mínimo de seis anos e o sistema de três níveis: primário, médio e universitário. Sakurai afirma que:

O Edito da Educação sistematizava os procedimentos voltados a uma questão central para os ideólogos do período: assim como as Forças Armadas, a educação deveria receber prioridade na construção do novo modelo de país, tornando-se obrigatória a partir do mesmo ano da constituição formal do Exército japonês. (2008; p. 141).

Assim, no final do século XIX, o país alcançou um alto grau de alfabetização e escolarização, superior à maioria dos países.

No período pós-guerra, o Japão sofreu as mudanças mais radicais; a ideologia de uma nação com forte sentido de identidade nacional sofre o impacto das reformulações ditadas por um general americano, representante das forças políticas que haviam vencido a Segunda Guerra Mundial.

O processo de reconstrução sob forte influência do ideário liberal ocasionou mudanças políticas, econômicas, agrárias e culturais, buscando desarticular a estrutura de valores tradicionais nacionalistas através da educação; no entanto, um dos grandes obstáculos enfrentados pelas forças de ocupação estava exatamente na educação, na dificuldade em mudar mentalidades: “Reciclar os professores era uma tarefa que demandava um esforço muito grande. Como transmitir aos jovens uma outra visão de seu país?” (Sakurai, 2008, p. 202).

A influência ocidental concretizou-se com a Segunda Reforma e as novas diretrizes educacionais, implementadas após a Segunda Guerra Mundial, em 1947, e que está vigente até hoje; prevê quatro etapas de ensino: primário inferior (seis anos) e secundário inferior (três anos), obrigatórios e públicos; secundário superior

ou escolas técnicas (de dois a quatro anos) e universitário (quatro anos) que, mesmo sendo públicas, são pagas e extremamente concorridas.

Para um povo cujo alicerce era fortalecido pela ideologia imperial de ultranacionalismo, tornava-se difícil aceitar as imposições ocidentais, mas o grande golpe veio com a renúncia do imperador de sua condição divina para se tornar “símbolo de Estado” e da unidade do povo.

O processo de reconstrução recebeu forte influência do ideário liberal; os espaços culturais direcionavam-se para valores ocidentais como universais, através da literatura, das artes e cinema, censurando ou proibindo qualquer movimento contrário. Assim, a reestruturação valeu-se do rigor e da disciplina característicos do sistema educacional japonês, em que a obrigação do aluno é aprender e reproduzir aquilo que o professor ensina, sem questionamento, de forma silenciosa e obediente. Sakurai afirma:

As escolas serviram igualmente à promoção da disciplina, da obediência, da adaptação a horários e da subserviência ao imperador. (...) fomentaram a identidade nacional japonesa, minando provincianismos e antigas distinções sociais: a educação deveria qualificar os cidadãos sem distinção de nível social. (...) Ética, virtude, moralidade, poupança e patriotismo eram temas conhecidos dos estudantes. (...) ter disciplina no dia-a-dia, colaborar para a manutenção da ordem na família e ser responsável. (2008; p. 143).

Numa sociedade em que a hierarquia por idade é valorizada e a desordem abominada, o revolucionário fato dos filhos saberem mais do que os pais significava a perda do controle educacional dos filhos, o que exigiu medidas para manter as relações familiares equilibradas. Situação difícil de manter, visto que a importância da educação transfere ao professor um peso social na decisão da maneira mais adequada de cuidar e educar as crianças.

Foi nesse contexto histórico-educacional e com uma cultura tradicional de devoção incondicional ao imperador e à nação que alguns japoneses optaram por imigrar em busca de riqueza.

Essa cultura tão diversa sofreu impacto quando, em 1908, aportou em Santos, o navio Kasato Maru, trazendo os primeiros imigrantes japoneses ao Brasil, há exatos 100 anos. A adaptação dos imigrantes foi extremamente sofrida, devido às dificuldades de comunicação (idioma), alimentação, clima e cultura. Nesse período, os imigrantes procuraram meios de melhorar as condições de vida no Brasil, formando colônias, comprando terras em sociedade, financeiramente muito mais vantajoso e unindo forças como grupo (Daigo; 1997).

Gradativamente os japoneses foram adquirindo conhecimento e compreensão dos costumes brasileiros, observando-os e aprimorando o trabalho realizado por eles e por outros imigrantes e, nesse movimento, foram introduzindo conhecimentos e costumes de sua cultura, mesclando-os à cultura brasileira, procurando, dessa forma, estabelecer uma relação mais estreita com o Brasil. Esse processo foi se intensificando com a chegada de novos imigrantes japoneses que, ao trazerem sementes de hortaliças e legumes, foram diversificando as formas de cultivo nas áreas rurais e introduzindo novos ramos de comércio, nas áreas urbanas, para atender às próprias necessidades. Nogueira afirma: “Difícilmente se poderia conceber como São Paulo teria atingido o seu atual grau de urbanização e industrialização sem a contribuição do imigrante japonês no setor de abastecimento de produtos perecíveis destinados à alimentação” (1971, p.27).

A forma gradativa como ocorreu essa interação não permite ao imigrante e seus descendentes diferenciarem a cultura brasileira da cultura japonesa, mesmo porque criou-se uma nova cultura: a cultura do imigrante japonês.

1 – A Cultura do imigrante no Brasil

A cultura é produto e produtora da interação entre povos, nações, sociedades e grupos humanos com o mundo dos homens e da natureza, em que cada realidade cultural possui uma lógica interna que devemos procurar conhecer para que suas práticas, seus costumes, concepções e transformações possam ter um sentido.

As culturas passam por alterações constantes que ocorrem com o desenvolvimento da humanidade, marcadas por diferentes formas de organizar a vida social, de apropriar-se de recursos naturais e transformá-los. Assim sendo, a cultura do imigrante japonês é produto de uma realidade histórica, resultado de uma história particular de relações com sua própria cultura e com outras culturas com características diferentes.

A representação que se tem do imigrante japonês é a da honestidade, seguida da boa índole e bom caráter, herança de seus ancestrais, que, aliadas ao “jeitinho brasileiro”, adquirem um novo significado e são utilizadas em negociações para obter vantagens em situações corriqueiras. Ou seja, a honestidade, acrescida da “malandragem” e espontaneidade do brasileiro, transforma os imigrantes japoneses em exímios e confiáveis negociadores, cuja situação favorece sua ascensão econômica, haja vista as grandes cooperativas que se tornaram referência no mercado de produtos hortifrutigranjeiros, como a Cooperativa Agrícola de Cotia, a Cooperativa Agrícola Sul-Brasil, entre outras. As cooperativas significaram uma quebra no monopólio do café em favor da policultura, quando novos produtos cultivados nas colônias dirigidas, uma das inovações implementadas pelos imigrantes japoneses, começaram a ser comercializados, acrescentando novas características à cultura brasileira.

Politicamente esse processo (ou interferência) produziu um certo receio ao governo brasileiro, que temia uma atuação do governo japonês de forma dominante com o estabelecimento de instituições de apoio, educação e saúde. Como medida preventiva, movida também por preconceitos, a constituição brasileira restringiu a entrada livre de japoneses, estabelecendo cotas para novos ingressos.

A constante e sólida preocupação com a escolarização dos filhos, herança da primeira reforma educacional em que se prioriza o estudo como meio de capacitação para o trabalho e sua inserção na sociedade brasileira, é uma característica historicamente produzida que também sofreu algumas mudanças: priorizou-se a língua portuguesa para alcançar as primeiras colocações nas melhores universidades públicas, relegando a língua japonesa a segundo plano, com o único objetivo: ascensão social.

Com a influência de um número cada vez maior de estudantes descendentes nas escolas brasileiras, curiosamente, surgiram expressões formadas com a mescla dos dois idiomas que são utilizadas no cotidiano de uma família nikkey, até a terceira geração, num diálogo normal e espontaneamente compreendido, como por exemplo: mesa caque (tolha de mesa), caixa ni ireru (colocar na caixa), faca tyodai (passe-me a faca), pano o kiru (cortar o pano), onegai (por favor) etc. Outras palavras foram incluídas no vocabulário da língua portuguesa, como: sushi, sashimi, mangá, shoyu, tofu etc. Na lingüística a formação dessas palavras é denominada hibridismo, mas isso é um outro assunto. Palavras de origem portuguesa também foram incorporadas ao japonês, sobretudo pela influência de padres jesuítas portugueses, como “arigatô” (obrigado) e “tempurá” (temperado).

Podemos notar, de forma bastante acentuada, a influência da cultura japonesa na alimentação saudável, quando vemos o sushi incorporado aos cardápios das churrascarias; nos exercícios físicos, com a formação de grupos de Radio Taissou, uma ginástica matinal frequentemente praticada por funcionários de fábricas japonesas; nos esportes, com destaque para atletas no judô e tênis-de-mesa; nas artes, em que nomes japoneses são referências; na divulgação de desenhos animados na mídia; de HQ japoneses que são febre de consumo e têm influenciado o comportamento de jovens brasileiros sem descendência japonesa. A miscigenação das culturas já faz parte do cotidiano dos brasileiros e dos descendentes; da mesma forma, também a miscigenação racial, como é o caso da aluna, sujeito deste estudo.

Os jovens nikkeys apresentam diferenças em suas atitudes, comportamentos, na comunicação e até fisicamente nota-se uma mudança no formato do corpo que muitas vezes distancia-se da cultura milenar, porém, muitos mantêm a discricção e a obediência, característicos do povo japonês.

Uma característica presente nesses jovens descendentes de japoneses é o compromisso com a educação, ainda muito arraigada nesse meio, representada no cotidiano por grupos de jovens estudantes reunidos em locais públicos para estudar, almejando ingressar nos melhores e mais concorridos cursos das melhores universidades públicas.

2- O dekassegui e a educação no Japão

A cultura brasileira adquiriu novas características com a presença e influência do imigrante japonês, assim como de imigrantes europeus e de todos os outros, sobretudo e fundamentalmente dos africanos, formando uma cultura miscigenada.

O mesmo ocorreu com o Japão, “Sabemos (...) que o homem japonês é produto da mistura dos povos que aportaram nas ilhas no período pré-histórico e que a cultura japonesa é o produto da reinterpretação dos modelos vindos de fora das ilhas.” (Sakurai; p.161), mesmo assim, muitos aspectos dessa cultura são tipicamente japoneses. Um exemplo é a língua, um dos principais elementos da identidade nacional japonesa, com a estrutura dos ideogramas originária da China, mas que difere na leitura, som e entonação.

À língua japonesa já haviam sido incorporadas palavras como pan (pão), Shabon (sabão), tabako (tabaco), botan (botão) etc., no século XVI, no período em que espanhóis e portugueses estabeleceram-se no país. Atualmente com a presença de trabalhadores brasileiros é comum encontrar letrados e avisos sonoros em português, assim como a incorporação de palavras inglesas, cada vez mais comuns no vocabulário cotidiano da população japonesa.

As línguas ganham novas palavras e formas de expressão e outras se tornam obsoletas, mudando com o tempo e com o uso. Assim como a língua, o vestuário, a culinária e o comportamento foram adquirindo influências ocidentais, acrescentando à cultura novos conteúdos, alterando-os e até mesmo extinguindo algumas características e tornando cada vez mais difícil discernir o que é tipicamente japonês: “A xenofobia japonesa começa a se quebrar com a inevitável presença dos imigrantes.” (Sakurai; p. 268).

É nesse movimento que os descendentes de imigrantes japoneses que estão no Japão encontram dificuldades para definir uma identidade própria. Embora nascidos e educados na sociedade brasileira, são considerados japoneses no Brasil e quando vão ao Japão são considerados brasileiros.

A identidade se forja numa sociedade moderna, “branca”, “ocidental”, urbano-industrial e no movimento intenso de globalização torna-se complicado definir culturas.

A diversidade social da atualidade é um processo multidimensional que apresenta efeitos econômicos, sociais, políticos e culturais que alteram os comportamentos local, regional, nacional e global. Nas palavras de Christoph Wulf,

Pero solo ahora se acepta que los procesos de globalización actuales representan un desafío, ante el cual, la educación y la enseñanza no se pueden abstraer, si desean contribuir para que la generación futura este preparada para participar de este proceso. Para llevar a cabo dicha tarea, es de suma importancia la relación con el otro. (2006, p. 37).

O “outro” de cultura estrangeira que faz parte do próprio mundo cultural é o indicativo do desconhecido em nós, cujo conhecimento representa uma premissa nos processos de globalização diferenciada e reflexiva. Na realidade, há uma necessidade cada vez maior da aceitação das diferenças e do progresso das coisas em comum. As conseqüências desse processo são os conflitos de valores e incertezas: “Una tendencia de desarrollo busca la intensificación de la individualización y, la otra, el aumento de la globalización; así aparecen las condiciones contradictorias de la actual socialización.” (Wulf, pp. 37 e 38).

O conflito de valores e incertezas provoca perdas de convicções quando pensamos na educação. O brasileiro descendente de japoneses, se locomove em

busca de estabilidade financeira, acredita-se, como meio de investir na educação dos filhos, mas ao envolver-se no processo de globalização, ocorre uma confusão que altera suas prioridades, em que a educação perde o seu valor.

Nas famílias japonesas, a educação escolar é o principal foco de atenção, depois do trabalho do provedor da família. Baseado nisso, Kawamura afirma que:

Nesse sentido, a escola busca envolver as famílias e a vizinhança no processo educativo, seja no cotidiano escolar das crianças, seja em atividades extraclases, segundo as idéias da tríade amorosa: amor à família, amor à empresa e amor ao país, sintetizados no amor ao imperador, fundamento ideológico do desenvolvimento econômico japonês, que ainda persiste na atualidade. (2003, p. 196).

No Japão, há um vínculo estreito entre a família e a escola; a primeira é representada pela figura materna e sua presença é solicitada periodicamente; a escola, por sua vez, participa programando visitas de professores à residência do aluno e controlando sua locomoção. É comum as crianças irem à escola a pé, em grupo e sem a presença de um adulto; através da indicação de um líder responsável pelo grupo de crianças, organizados por bairro, a escola monitora a locomoção de seus alunos. O líder é incumbido de informar quaisquer problemas à escola, assim a escola estende seus domínios nas atividades extra-escolares que incluem, ainda, os cuidados com a higiene, alimentação e saúde dos alunos, e até aos clubes formados pelos alunos.

Esses clubes têm como objetivo a integração da escola com a comunidade, através de atividades artísticas e esportivas, exigindo assiduidade e perfeito desempenho nas tarefas; os alunos, por sua vez, sentem satisfação no processo de aperfeiçoamento e no espírito de pertencer a um grupo. Nas palavras de Kawamura:

Através desses clubes há o controle moral e psicológico dos estudantes pelo professor responsável e pelos colegas. (...) mesmo os estudantes japoneses quando fogem da regra (de conduta grupal) recebem sanções não só da escola e do corpo docente, mas principalmente dos colegas. Essa prática estende-se a colegas estrangeiros, muitas vezes de forma acentuada. Por outro lado, não se incorporar em clubes das escolas significa escolher o distanciamento dos demais alunos, exceto daqueles nas mesmas condições, que são em proporção reduzida. (2003, p. 205).

Mesmo no período das férias a escola exerce controle sobre os alunos com tarefas escolares e relacionadas a atitudes e comportamentos, adquirindo a função de um centro de “educação geral” em que os valores, princípios e regras não podem ser questionados pelas famílias; a escola é responsável pelos atos dos alunos e as famílias não censuram as medidas tomadas por ela.

A sociedade japonesa exerce um controle sobre os cidadãos, mas a globalização permite um acesso facilitado aos aspectos culturais diferentes, o que faz com que os jovens japoneses reavaliem os padrões culturais em que estão inseridos, podendo acarretar atitudes de revolta.

Para Horio, de acordo com a leitura de Kawamura,

“(...) estudar significa estar em estado de guerra, na sociedade japonesa, pois os estudantes são publicamente catalogados conforme o lugar que ocupam na competição, conseguindo mais inimigos que amigos em nome da rivalidade, cujas consequências vão desde atos de indiferença até conflitos graves, uso do ‘ijime’(violência) e suicídios. A presença crescente de estrangeiros nas escolas japonesas pode acirrar essas situações, dentro do critério de mérito da organização escolar.” (2003, p.208).

O sucesso do aluno depende da harmonia e da produtividade em equipe; dessa forma, a escola incentiva a prática solidária e o espírito competitivo e de cooperação entre eles, desenvolvendo trabalhos em equipe no processo pedagógico.

Os pais brasileiros, habituados a esse contexto tão competitivo e individualista em nossa cultura, tem dificuldade em assumir essa visão solidária e, mesmo valorizando o estudo em escolas japonesas, demonstram receio ao constatar o abismo cultural que pode surgir entre eles (pais) e seus filhos.

Crianças brasileiras menores podem intregar-se à cultura local com facilidade, através do convívio escolar, acarretando problemas de relacionamento com os próprios pais. Para as crianças maiores, a dificuldade é com o conteúdo, com a falta de domínio dos recursos comunicativos, com o método de ensino, com a metodologia e a filosofia da escola japonesa. Essa situação demonstra a diferença que existe entre a escolarização nipônica, que valoriza o senso de responsabilidade, a organização, a previsão e ajuda mútua, da escolarização brasileira. Isso resulta no afastamento do aluno brasileiro das escolas japonesas.

O sistema organizacional e disciplinar das escolas no Japão, que pregam a postura de limpar o que suja e não deixar para o outro a tarefa de limpar o que sujou, é outro aspecto da cultura que dificulta a adaptação dos estrangeiros. Da mesma forma, o sistema educacional japonês, que privilegia a coesão grupal, assusta os brasileiros na rigorosa repressão utilizada pelos professores quando usam a vergonha como tática disciplinar, expondo o aluno a situações contrangedoras e vexatórias, rotulando-os como displicentes, quando não conseguem cumprir adequadamente as tarefas propostas.

Na sociedade japonesa, as práticas repressivas inserem-se em uma concepção de educação para a qual a escola e seus membros integram uma grande família responsável pela educação dos futuros cidadãos.

Atualmente, a influência das escolas japonesas na educação de crianças brasileiras é expressa no comportamento semelhante ao dos colegas japoneses; esse processo de identificação com valores e atitudes da cultura japonesa acarreta

um distanciamento em relação à cultura brasileira. Da mesma forma, a presença de alunos brasileiros nas escolas públicas japonesas tem provocado mudanças no quadro docente, com a contratação de professores e assessores brasileiros, a fim de intermediar a comunicação entre a escola, pais e alunos numa tentativa de facilitar a inserção de alunos estrangeiros.

Retornamos, assim, à questão da diversidade cultural e à aceitação das diferenças e do progresso das coisas comuns.

Uma tendência do desenvolvimento busca a intensificação da individualização, que se torna cada vez mais difícil, dada a velocidade de alcance dos novos meios de comunicação, que permitem conhecer sociedades e culturas diferentes com facilidade, favorecendo a globalização. Ocorrem, assim, novas mesclas que dão origem a “raças não-puras”, caracterizadas pela diferença, pela diversidade e pela complexidade. Torna-se cada vez mais difícil distinguir entre o próprio e o desconhecido:

Esto sucede porque la mayoría de las personas forma parte de varias culturas; ellas son caracterizadas por estas culturas. Esta situación es, entre otras, resultado de la dinamica de desarrollos sociales, de la creciente movilidad y del desacoplamiento de la identidad nacional e cultural. (Wulf, p. 42).

É importante, no entanto, distinguir o desconhecido em sua própria cultura para poder estabelecer vínculos entre as diferentes culturas, mas a dinâmica da globalização, presente na esfera da vida humana, torna cada vez mais difícil encontrar o outro no idêntico e no desconhecido e isso é perigoso, visto que essa relação tem função construtiva para o indivíduo e para a sociedade.

Esse é o contexto atual de miscigenação cultural, em que se torna cada vez mais difícil distinguir culturas. É nessa realidade que vivem os filhos de dekassegui, sofrendo os impactos culturais quando lá estão e quando retornam ao Brasil.

Capítulo III

A condição de kassegui e a identidade

Iniciaremos este capítulo debatendo o significado da palavra de kassegui e sua designação.

Para Kawamura e Galimberti, de kassegui é um termo com conotação pejorativa, que designa “pessoa que vai longe de sua cidade e de seu país, à procura de trabalho” (p.26). Galimberti cita Uejo, para quem de kassegui é a pessoa que sai de seu país para trabalhar, provocando sentimento de vergonha nos emigrantes; sentimento este que prevaleceu entre os imigrantes japoneses no início do que viria a ser o Movimento de kassegui, pois muitas famílias ocultavam o fato de um membro estar trabalhando no Japão, exercendo trabalhos “sujos”.

Ironicamente, esses mesmos imigrantes, ao chegarem ao Brasil, carregavam esse sentimento de vergonha que só poderia ser superado quando retornassem enriquecidos e restabelecessem o orgulho de pertencer à nação japonesa. O que não ocorreu.

Restou o sentimento de um dever não cumprido, com um significado de extremo peso à característica de não admitir falhas e muito menos aceitar o fracasso.

Um dos fatores que levaram os nikkeys brasileiros ao Japão pode ser o meio encontrado para retornar e remediar sua dívida para com a nação, herdados de seus pais e/ou avós; o outro motivo é por não encontrar possibilidades, no lugar onde está (Brasil), de atividades produtivas (Sumita, 1996). Mas ao chegar, encontrou um ambiente diferente das lembranças contadas pelos seus pais

imigrantes e que mantinha em sua imaginação. Sai de seu país e depara-se com o desconhecido onde recebe um nome: dekassegui. Um nome que por si só traz uma carga negativa, que determina quem ele é: um estrangeiro, de uma camada social mais baixa. Uma identidade pressuposta dada pelas relações que ele estabelece com os outros (japoneses), que determina quem ele é.

Segundo Ciampa, “A identidade, que inicialmente assume a forma de um nome próprio, vai adotando outras formas de predicação, como papéis, especialmente” (1995, p. 34). Sai de um país onde é chamado de japonês e chega a um país em que é considerado forasteiro (gaijin). No Brasil ele é considerado “outro”; no Japão também é um “outro”; a condição de não-pertencimento ou de não-pertencimento pleno está presente nas duas realidades.

Em se tratando dos dekassegui, o sujeito deixa de ser algo para ser o que faz; seu nome não o identifica mais, o que o identifica é a sua condição de trabalhador; ele torna-se “dekassegui”, parafraseando Ciampa (1994, p.135).

Um nome relacionado a sua atividade, que o identifica e exige dele a incorporação de um personagem. Personagem como expressão empírica da identidade que muitas vezes lhe inflige sofrimento, dor, angústia e tristeza por não se identificar com o papel que a condição atual lhe impõe, pois o trabalho de reposição para manter a aparência de não-transformação, torna-se doloroso e difícil. Um movimento de morte-e-vida (Ciampa, 1995), necessário para manter sua sanidade, mas que não existe, e este ser/estar estático muitas vezes reverte-se em quadros sintomáticos de adoecimento. São doenças originárias de esforço físico ao extremo, cumprindo horas extras de serviço pesado que acarretam comprometimento físico, como dores lombares, problemas renais, alergias; no entanto, Galimberti aponta, em sua pesquisa, o aparecimento de distúrbios psíquicos em nikkeys que retornaram ao Brasil para se tratar, que são formas de

comprometimento muito mais graves, derivados de sofrimento emocional muito intenso, como meio de fuga da realidade cotidiana no esforço de criação de um novo universo. Como afirma Ciampa, “A loucura, quando bem-sucedida, é morte para a vida.” (1995, p. 157).

Pais brasileiros possuem uma bagagem cultural miscigenada própria do imigrante e estão sujeitos a estados de sofrimento psíquico por “entrar numa rede de relações sociais em contato com valores, comportamentos e atitudes de uma cultura diferente e estranha” (Galimberti, 2002, p. 11).

O adoecer está vinculado à tentativa de manter a aparência de não transformação imposta pela designação do termo *dekassegui* e ter que repor esse papel e a personagem correspondentes. Manter esse personagem inalterado exige uma carga de esforço muito grande, visto que o mundo externo e interno do homem está sempre em transformação. Fazer o “*gaman*” (superar as fraquezas) torna-se penoso e difícil, mas admitir o fracasso é inconcebível; quando esse conflito toma uma dimensão grande demais começam a aparecer os sintomas do adoecimento.

Na realidade, o esforço para evitar a transformação “para conservar uma condição prévia, para manter a *mesmice*” (Ciampa, p165), que é sustentada pela reposição, requer muito esforço, pois o ser humano sempre se transforma. Como ainda aponta Ciampa,

Outros são levados a essa situação, involuntariamente, quando seu desenvolvimento é de alguma forma prejudicado, barrado, impedido (...) talvez milhões de pessoas são impedidas de se transformar, são forçadas a se reproduzir como replicas de si (...) a fim de preservar interesses estabelecidos, situações convenientes (...), interesses e conveniências do capital (e não do ser humano, que assim permanece um ator preso à *mesmice* imposta). (p.165)

Soma-se a isso seu dever de “on” para com a família, de oferecer à família melhores condições de vida, através do seu trabalho.

Um desses deveres (on) diz respeito à educação dos filhos, que acompanham os pais e se encontram nesse emaranhado de sentimentos contraditórios e incertos, que vivenciam o sofrimento de não pertencer à sociedade na qual estão vivendo.

Essas crianças começam a narrar sua história de sofrimento ao ingressarem em escolas japonesas, quando percebem que o sistema de ensino e a língua criam barreiras intransponíveis. Perdem a sua vivacidade, a característica de seu país tropical, a alegria e a espontaneidade. Sua identidade em transformação. Não se trata aqui de metamorfose, entendida como metamorfose emancipatória, mas de reposição de papéis, conformada a uma identidade-mito. Nas palavras de Pain, “A identidade-mito contrapõe-se à identidade-metamorfose por impossibilitar a superação de contradições”. (2005, p. 19)

Acrescenta-se a isso o fato do seu nome, o nome próprio que o identifica, que reflete uma concepção de um indivíduo isolado, como também da totalidade da qual ele é membro, de seu grupo familiar e social (Sumita,1996), torná-lo diferente, identificando-o como estrangeiro. Não bastasse sua dificuldade escolar, surge a dificuldade de interagir com os colegas que, muitas vezes, tornam-se perversos.

O processo de adoecimento ocorre também com as crianças que não conseguem se adaptar à sociedade japonesa, principalmente, quando o processo de adaptação torna-se doloroso e sofrido, tanto no Japão, quanto em seu retorno ao Brasil. O adoecimento como resultado de seu sofrimento na busca de um lugar de pertencimento.

É grande o sofrimento dessas crianças ao serem envolvidas pelo “on” de seus pais, por terem que cooperar com eles para concretizar o objetivo proposto: conquistar uma vida melhor.

Horisaka (2005) aponta que “não são poucas as dúvidas em relação à sua própria identidade”, pois as crianças, quando conseguem aprender a nova língua, isso acaba gerando divergência de comunicação com os pais; dessa forma, “não recebem os ensinamentos básicos e essenciais para a formação humana”. De acordo com Kawamura,

“De um modo geral, a escola tem tido uma grande influência na educação das crianças brasileiras (...) por inculcar (...) os princípios, as regras, os costumes e a disciplina (...). Essa forte influência tem se expressado no comportamento dos alunos brasileiros, especialmente os das séries iniciais, que preferem comunicar-se em língua japonesa, esquecendo, inclusive, parte da língua portuguesa (...). O processo de identificação com valores, comportamentos e atitudes da cultura japonesa leva ao crescente distanciamento dessas crianças em relação à ‘cultura brasileira’ e, inclusive, a seus próprios pais.” (2003, p.214).

A necessidade de reavaliar o *background* trazido de seu país gera situações críticas para seu desenvolvimento, bem como o de adequar-se ao sistema de organização de caráter educativo e disciplinar, assim como às cobranças “exageradas” com relação à postura, assiduidade e responsabilidade. A repressão rigorosa praticada pelos professores, visando à formação moral do educando, é percebida e sentida como ato de violência do ponto de vista dos alunos brasileiros. Conforme vão se sentindo limitados, expostos a situações constrangedoras e rotulados de displicentes, acabam abandonando a escola (Kawamura, 2003).

Essas crianças conseguem aprender a língua e não ter dificuldades no cotidiano, mas não conseguem chegar à comunicação necessária para uma aprendizagem mais efetiva.

É com essa experiência cultural e emocional, de transformações identitárias, baseadas em reposições de papéis e não em metamorfoses emancipatórias, que muitas crianças retornam ao Brasil.

Capítulo IV

A Pesquisa

1- O problema de pesquisa

Com base no interesse surgido ao longo da experiência pessoal e do vínculo estreito com a população nikkei, surgiu o interesse de conhecer mais sobre a situação dos filhos de dekassegui no Japão. Desta forma, verificou-se que os filhos de dekassegui apresentavam dificuldades de adaptação ao sistema educacional japonês e um número significativo de crianças, ainda hoje, encontram-se fora das escolas.

A dificuldade de adaptação é apenas um aspecto desse problema; um conjunto de fatores, citados no capítulo I, prevalecem nos dias de hoje, prejudicando a escolarização dessas crianças.

O retorno dessas crianças ao Brasil transfere o foco da questão da exclusão escolar sofrida anteriormente para um problema aos órgãos competentes em território nacional; mas a literatura não oferece dados sobre a situação dessas crianças no Brasil.

Dessa forma, a situação educacional dos filhos de dekassegui em seu retorno ao Brasil, tornou-se o problema de estudo desta pesquisa; com foco no processo de exclusão escolar e na perspectiva da identidade, através do estudo de caso de uma aluna do ensino fundamental, matriculada em uma escola pública de um município da grande São Paulo.

2- Objetivos da pesquisa

São os objetivos desta pesquisa:

- Identificar as condições de escolarização das crianças brasileiras no Japão;
- Identificar as condições de escolarização no retorno ao Brasil;
- Identificar os processos de exclusão na trajetória escolar;
- Identificar processos de mudanças na passagem da escola no Japão para a escola no Brasil.

3- Método

Optou-se pela abordagem qualitativa, em função da natureza do tema identidade, buscando alcançar esse objetivo através da narrativa de história de vida, que é um método adequado para se conhecer como o sujeito constituiu sua identidade. Em geral, utiliza-se da narrativa do próprio sujeito, mas em alguns casos pode-se recorrer a outras pessoas, como membros da família, por exemplo.

Pesquisar sobre a história da imigração japonesa até chegar ao movimento de kassegui possibilitou obter importantes informações sobre as crianças em idade escolar que fazem parte dessa história. Essas crianças tornam-se personagens de uma história na qual configuram uma identidade pessoal que se revela em sua história de vida.

A identidade aqui abordada é como questão social, pois segundo Ciampa, “as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas por ela” (1995, p.127); isso faz-nos refletir sobre essas crianças

inseridas numa sociedade estranha, diferente, e no choque cultural, transformando-as. E ao retornarem ao Brasil, passam novamente pelo processo de adaptação a uma diferente realidade, a uma outra cultura, resultando em novas transformações.

Para apreender como ocorre esse processo, utilizar-se-á do recurso da narrativa de história de vida, com foco no sujeito aluno filho de dekassegui, que retornou ao Brasil, permitindo que várias narrativas contribuam para a compreensão de sua experiência de vida; ao pesquisador cabe a função de “aprendiz da verdade do outro”. (Glat et al, 2004, p. 237).

Assim, pó tratar-se de história de vida de uma criança, fez-se necessário complementar os dados através do relato de duas professoras que lecionam para o aluno e, sobretudo, do relato da mãe.

4- Procedimentos

4.1- Procedimentos de coleta de dados

Para se chegar ao sujeito desta pesquisa, fez-se necessário, inicialmente, identificar alunos do Ensino Fundamental, matriculados na Rede Estadual de Ensino paulista que tenham morado no Japão para, em seguida, caracterizar o modo como viveram o processo de escolarização a partir de professores, pais e/ou responsáveis e próprios alunos.

Tendo em vista a dificuldade de localizar em quais instituições de ensino estão matriculadas as crianças que retornaram do Japão, por não haver esse dado sistematizado no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, decidiu-se por

realizar um mapeamento de uma Diretoria de Ensino, com o objetivo de encontrar os possíveis sujeitos desta pesquisa.

O sujeito deveria preencher os seguintes critérios:

- que tenha morado no Japão no contexto do movimento de kassegui;
- que tenha retornado ao Brasil e
- que esteja matriculado em escola da rede estadual de ensino.

A existência de contato com uma supervisora de ensino possibilitou definir a escolha da Diretoria de Ensino. Dessa forma, decidiu-se desenvolver a pesquisa no âmbito de uma Diretoria de Ensino Regional de um município da grande São Paulo, à qual pertencem 82 escolas; destas, 10 escolas foram selecionadas, pelas quais a referida supervisora é responsável. Fazem parte desta pesquisa, seis escolas de 1ª a 4ª série, uma escola da 1ª a 7ª série e três da 5ª a 8ª série do ensino fundamental.

O primeiro passo foi contatar a supervisora de ensino para solicitar autorização para a realização da pesquisa; nesse contato inicial, foi solicitada a apresentação de uma carta para a Dirigente de Ensino. Após cumprir essa exigência, foi concedida autorização para desenvolver a pesquisa nas escolas dessa Diretoria.

O contato inicial com as escolas foi feito por telefone, em que se obteve a informação da existência de alunos descendentes de japoneses matriculados nas escolas selecionadas. Visto que o levantamento inicial foi feito através da lista piloto, selecionando-os pelo nome e sobrenome e, considerando a existência do grande número de crianças mestiças com probabilidade de não serem identificados por esse critério, sucedeu-se a esse procedimento uma visita às escolas para verificar o número exato desses alunos, o período e a série em que estudam.

O resultado do número de alunos descendentes de japoneses matriculados nas escolas selecionadas foi a seguinte:

- E.E. 1 (1^a a 4^a série E.F.): 2 alunos
- E.E. 2 (1^a a 7^a série E.F.): 4 alunos
- E.E. 3 (1^a a 4^a série E.F.): 1 aluno
- E.E. 4 (5^a a 8^a série E.F.): 2 alunos
- E.E. 5 (1^a a 4^a série E.F.): 4 alunos
- E.E. 6 (5^a a 8^a série E.F.): nenhum aluno
- E.E. 7 (1^a a 4^a série E.F.): 11 alunos
- E.E. 8 (1^a a 4^a série E.F.): 4 alunos
- E.E. 9 (1^a a 4^a série E.F.): 2 alunos
- E.E. 10 (5^a a 8^a série E.F.): 3 alunos

Após realizar o levantamento quantitativo dos alunos descendentes de japoneses matriculados nas escolas, foram feitas entrevistas com alguns professores que lecionam para esses alunos, com o objetivo de obter informações sobre as características destes e verificar se contemplavam os critérios pré-estabelecidos para constituírem-se como sujeitos desta pesquisa.

Em algumas escolas foi necessário perguntar aos próprios alunos se estiveram no Japão, pois os professores não souberam informar. Foi através desse procedimento que encontramos uma aluna, filha de decasségui, na escola E.E. 9.

A coordenadora da escola E.E. 8 contactou a coordenadora da E.E. 9, por telefone, e esta confirmou a existência de dois alunos descendentes matriculados em sua escola; em seguida, efetuou-se a visita para verificar as características dos alunos e sua adequação aos critérios estipulados.

Ao conversar com a coordenadora da E.E. 9 sobre a pesquisa, ela lembrou-se de que uma aluna havia estado no Japão. Para confirmar o dado, foi perguntado se havia a possibilidade de entrevistar um professor que lecionasse para a aluna; prontamente a coordenadora solicitou a presença da professora de Matemática e da professora de Língua Portuguesa para a entrevista, considerando-se que lecionavam disciplinas importantes para a obtenção de informações sobre a aluna.

Para a obtenção das informações, optou-se pela entrevista semi-dirigida, com roteiro de perguntas específicas para professores (ver anexo I, p.119), que foi realizada com as duas professoras juntas, em função do limite de tempo e disponibilidade delas.

A entrevista foi realizada em uma sala de aula, após o encerramento das atividades do período da manhã. Iniciamos com as apresentações e com um breve resumo dos objetivos da pesquisa, esclarecendo as dúvidas que foram surgindo e, no final, acrescentando que a entrevista seguiria um roteiro de perguntas. Foi solicitada autorização para gravar a entrevista como meio de evitar a perda de informações. Com o consentimento dado, iniciamos a entrevista.

As perguntas iniciais fazem referência à formação profissional, as quais a professora de Matemática responde com uma nota de orgulho em sua voz. No decorrer da entrevista houve um predomínio das falas da professora de Matemática, restando à outra professora concordar e responder às perguntas específicas de sua disciplina.

As duas confirmaram que a aluna esteve no Japão, mas não puderam fornecer detalhes sobre esse período, em razão do comportamento reservado da aluna a respeito ao assunto.

Considerando que as informações eram insuficientes, procurou-se agendar uma entrevista com pais e/ou responsáveis com o intuito de complementar os dados. Com a colaboração da coordenadora, foi solicitado um rápido encontro com a aluna, na sala da coordenação, ao final da última aula, para solicitar a presença de sua mãe.

A mãe compareceu na escola no dia agendado, com um pequeno atraso e acompanhada pela filha mais nova. Houve necessidade de realizar a entrevista em conjunto, como meio de conquistar a confiança da aluna, devido ao seu comportamento apreensivo.

A entrevista ocorreu na sala de reuniões, onde nos sentamos para dar início às apresentações e para as explicações sobre a pesquisa, abrangendo desde o contato inicial com a supervisora de ensino, a autorização da dirigente, o contato com a coordenadora da escola que encaminhou a solicitação para a diretoria até a sua aprovação. Após os esclarecimentos, a compreensão e o consentimento da mãe e da aluna em participar da pesquisa, iniciou-se a explicação sobre a forma como a entrevista seria conduzida e apresentando o roteiro específico formulado para pais e/ou responsáveis (vide anexo II, p. 128). Por fim, foi solicitada permissão para gravar a entrevista e ambas consentiram, ao serem informadas que somente o pesquisador teria acesso ao conteúdo e sua transcrição passaria pela aprovação de ambas, com a possibilidade de retirar ou alterar seu conteúdo, de acordo com sua anuência.

A entrevista com a mãe transcorreu de forma satisfatória, dada a facilidade e segurança com que falou, embora sua fala apresentasse alguns elementos confusos.

Com relação à entrevista com a aluna, suas colocações foram mais contidas e seu tom de voz mais delicado, porém firmes e claras; sua postura denotava segurança.

A essas entrevistas foram acrescentadas observações assistemáticas da aluna no espaço escolar para complementar a coleta de dados.

Definiu-se a escolha do sujeito da pesquisa pela aluna de 3ª série que, de acordo com os objetivos desta pesquisa, esteve no Japão no contexto do movimento de *dekassegui* e apresenta uma defasagem etária em sua escolaridade; acrescenta-se a esses dados a informação de que estudou durante um ano e meio em escola japonesa, cursando a 1ª e a 2ª séries, porém, ao retornar ao Brasil, teve que reiniciar a 1ª série do Ensino Fundamental.

4.2 - Procedimento de organização e análise de dados

Na etapa inicial foram feitas as transcrições das entrevistas realizadas com as professoras, a mãe e a aluna (vide anexos II e III, p.p. 128 e 140); em seguida, procedeu-se à leitura flutuante das entrevistas para a identificação dos temas significativos.

Com base nos relatos das professoras, da mãe e da própria aluna, decidiu-se pela narrativa da história da aluna, composta pelo pesquisador, intercalando as falas da aluna, da mãe e das professoras, de forma a ilustrar o histórico de sua vida, com ênfase no aspecto escolar e permitir a discussão sobre o percurso por ela vivido.

A partir da narrativa do pesquisador sobre a aluna, foram intercaladas as mediações teóricas à guisa de discussão dos dados, com foco na teoria da identidade de Ciampa.

Capítulo V

Apresentação, Análise e discussão de dados

Propõe-se, neste capítulo, apresentar uma narrativa escrita pelo pesquisador, baseada nos dados coletados numa escola pública estadual de um município da grande São Paulo, a partir de entrevistas com uma aluna, sua mãe e professoras. Para isso, é importante que o leitor conheça os protagonistas desta narrativa; todos os nomes são fictícios e foram escolhidos com a intenção de transmitir algum sentimento, alguma impressão sobre os personagens, em vez de meras iniciais ou letras despersonalizadas.

Esta narrativa conta a história de Aline e sua família constituída, de pai, mãe e duas filhas, como personagens do movimento de kassegui, com muitas idas e vindas.

Optou-se por manter a linguagem utilizada pela mãe e por Aline na entrevista, com o objetivo de manter as características de seus vocabulários o mais fidedignas possível.

Sr. Toshio: brasileiro, descendente de japoneses, 43 anos, atualmente está trabalhando no Japão; no Brasil executava serviços de eletricitista. Não participou da entrevista por estar trabalhando no Japão.

Sra. Nádia: brasileira, 40 anos, trabalhou como costureira antes de acompanhar seu marido ao Japão e atualmente está no Brasil, sem trabalhar; foi uma das pessoas entrevistadas.

Aline: filha primogênita de Sr. Toshio e Sra. Nádia, tem 11 anos, cursa a 3ª série do Ensino Fundamental numa escola pública estadual. Nasceu em 1997,

no Japão, onde cursou a 1ª e 2ª séries numa escola japonesa. Também foi entrevistada.

Professora Maria: fez Magistério, é formada em Pedagogia, com pós-graduação lato-sensu em Psicopedagogia, leciona há 28 anos, sendo 15 anos na escola atual, como professora de Matemática da 3ª série. Atua como assistente de direção numa escola da Rede Municipal de Educação da cidade. É professora de Aline e participou da entrevista.

Professora Célia: fez Magistério, é formada em História e Geografia e em Pedagogia; leciona há 22 anos e há 16 anos na escola atual como professora de Língua Portuguesa da 3ª série. É professora de Aline e participou da entrevista.

Como os dados fornecidos pela Sra. Nádia na entrevista não seguiram uma sequência cronológica, com dados esparsos, que dificultavam o entendimento das idas e vindas, datas etc., decidiu-se, para uma melhor compreensão da narrativa, construir um cronograma de acontecimentos:

1990 - Casamento de Sr. Toshio e Sra. Nádia.

1994 - Sr. Toshio vai, sozinho, para o Japão pela 1ª vez. Após curto período de tempo, retorna ao Brasil.

1996 - Sr. Toshio e Sra. Nádia vão para o Japão, juntos.

1997 - Nasce Aline, a primeira filha do casal, no Japão.

2000 - A família retorna a passeio ao Brasil e, no mesmo ano, voltam ao Japão. Aline está com três anos.

2001 - Retornam ao Brasil e ficam por um ano e três meses.

2002 - Sra. Nádia engravida no início do ano e Sr. Toshio vai sozinho para o Japão, para juntar o dinheiro da passagem de sua esposa e filha. No mesmo

ano, elas partem ao seu encontro. Em novembro nasce a segunda filha, no Japão.

2004 - Aline completa 7 anos; é matriculada numa escola japonesa.

2006 - A família retorna ao Brasil. Sr. Toshio instala a família e volta ao Japão sozinho. Em julho, Aline é matriculada em escola pública na 1ª série.

2007 - Aline é transferida para uma nova escola em outro município onde cursa a 2ª série. Permanece nessa escola, cursando, na época da realização da pesquisa, a 3ª série do Ensino Fundamental.

O Sr. Toshio é brasileiro nikkey, filho de imigrantes japoneses; residia em um município da grande São Paulo quando conheceu Sra. Nádia, brasileira, sem descendência japonesa, com quem se casa. O enlace ocorreu no ano de 1990.

O orçamento familiar dependia do trabalho de costureira de Sra. Nádia e do trabalho como eletricitista, habilidades adquiridas no decorrer da vida pelo Sr. Toshio, mas sem qualificação formal. A situação cada vez mais difícil não permitia planejamentos futuros ou mesmo a curto prazo mais ousados; isto fez com que o Sr. Toshio se rendesse ao movimento migratório para o Japão. Diz sua esposa:

“Ele foi por causa de emprego. Aqui não conseguia trabalho. Sempre foi assim.”

A primeira viagem para o Japão aconteceu no início do casamento, sem que a esposa o acompanhasse e foi por um curto período de tempo, provavelmente pouco significativa, dada a forma como Sra. Nádia a relatou;

“Meu marido foi [há] muitos anos. Ah! Isso faz tempo. Foi logo que me casei. (...) Meu marido foi na primeira vez, aí ele não gostou e voltou.”

Como a situação deles no Brasil não apresentava alterações e nem possibilidades de melhora, decidiram ir juntos ao Japão; o Sr.Toshio em sua segunda viagem e a primeira da Sra. Nádia. Nesse ínterim, conceberam a primeira filha, Aline, que nasceu em agosto de 1997, após sete anos de casamento.

A família permaneceu por mais três anos naquele país e resolveram retornar todos juntos ao Brasil, a passeio, em 2000. Em seguida, voltaram ao Japão, permanecendo pouco tempo e retornando novamente ao Brasil em 2001. Dessa vez, ficaram pelo período aproximado de um ano e três meses, quando a Sra. Nádia engravidou de sua segunda filha, no início de 2002. Sr.Toshio resolveu ir ao Japão, em sua quarta vez, para juntar dinheiro e pagar a passagem de sua esposa e filha, para irem ao seu encontro, o que ocorreu quando sua esposa estava em seu quinto mês de gravidez. Lá permaneceram por 6 anos consecutivos. A segunda filha do casal nasceu em novembro de 2002.

“Aí, quando foi em 1997, eu já tava lá; foi quando eu tive ela [Aline]. Eu fui junto com ele; nós foi junto. Depois de 7 anos que tava casada, eu tive ela, aí eu fiquei direto.”

Nesse movimento de ida e volta, Aline completou sete anos no Japão e seus pais procuraram inseri-la no sistema educacional japonês, matriculando-a em uma escola japonesa, como justifica Sra. Nádia em seu relato:

“Porque é assim, no Japão tem escola que é normal nihonjina¹⁴ [refere-se às escolas japonesas] e tem escola brasileira particular, aí a gente tem que pagar; então, nessa cidade que eu tava, não tinha escola brasileira, (...) não tem estrangeiro, não tem nada. (...) Ela não podia ficar sem escola, lá não pode. (...) é obrigatório as crianças estudar.”

No Japão, todas as crianças em idade escolar, sem exceção, devem estar obrigatoriamente matriculadas em escola, tal como no Brasil, por determinação legal.

“Ela [Aline] não podia ficar sem escola, lá não pode. Eles não deixa; é obrigatório as crianças estudar”

A dificuldade inicial foi ser matriculada no meio do ano letivo, pois no Japão as aulas começam no mês de abril – Aline completou 7 anos em agosto –, informação que os pais desconheciam, assim como os processos burocráticos que incluem apresentar documentos à escola e preencher um cadastro na prefeitura; mas, enfim, conseguem matriculá-la.

Na escola havia dois alunos estrangeiros: Aline e um outro menino. O aluno não tinha dificuldade com o idioma, falava japonês fluentemente e negava sua nacionalidade, dizendo que não era brasileiro. Aline apresentava todas as dificuldades que uma estrangeira poderia ter com o idioma, a cultura, os costumes e o ambiente em geral. Seus pais apresentavam as mesmas dificuldades. No caso de Aline, ela os expressa bem ao dizer:

¹⁴ Nihonjina é um termo que a mãe utiliza, mas não existe no vocabulário japonês. Nihonjin significa pessoa japonesa e provavelmente a vogal **a** fora acrescentada erroneamente na intenção de atribuir gênero feminino à palavra escola (japonesa).

“Eu achei que não ia aprender nada por causa da língua, que eu não tava entendendo. Eu entendia só um pouquinho.”

A presença de uma aluna estrangeira e sua dificuldade em adaptar-se à escola trouxeram problemas que foram aliviados quando a prefeitura encaminhou uma senhora japonesa como tradutora. Essa pessoa viera ao Brasil para aprender a língua portuguesa e poder auxiliar os brasileiros, trabalhando como voluntária na prefeitura. Sua presença foi solicitada pela escola, quando da visita feita à casa de Aline, por profissionais da escola, como procedimento usual da instituição.

“Eles vêm na casa, a professora vem na casa com a pessoa tradutora (...). Eles vêm ver onde mora, a casa, eles vêm conversar com os pais.”

Especificamente no caso de Aline, a tradutora teve um importante papel; era ela quem intermediava o diálogo entre a escola, Aline e seus pais. Além disso, ajudava-a nas lições de casa e na compreensão dos conteúdos das aulas; muito mais do que isso, era quem ensinava os costumes do Japão. Podemos compreender sua importância nas palavras da Sra. Nádia:

“Era para ajudar ela [Aline] nos estudos (...) porque ela tinha dificuldades nos estudos, na língua, na hora de escrever. (...) Ela veio para ajudar ou [no caso de] precisar de alguma coisa; ela traduzia tudo para mim. Até lição ela ensinava na salinha; levava para adiantar a lição.”

O primeiro choque de Aline, segundo sua mãe, foi, no entanto, com a professora:

“(...) a professora era ruim. Primeira coisa que não foi bom, foi a professora que ela pegou. Fazia ela catar lixo, mandava lavar banheiro, eu sei que é costume da escola, mas tinha muita vez que mandava ela varrer lá fora, sozinha. (...) A professora perseguiu muito ela, judiou muito, tanto que eu fui falar com a tradutora, aí de tanto conversar, ela ficou com trauma da professora, morria de medo porque ela gritava muito, ela não tava acostumada (...) e não queria ir mais para a escola.”

É um costume japonês os próprios alunos responsabilizarem-se pela limpeza da escola, mas para a Sra. Nádia, mãe zelosa e protetora, segundo valores de uma outra cultura, a atitude da professora tinha uma conotação pessoal e talvez preconceituosa. Tornava-se difícil entender que esse hábito não ocorre só nas escolas, mas se estende para as diversas instituições; por exemplo, é comum que os funcionários das empresas sejam responsáveis pela limpeza de seu local de trabalho, independente de ser em um pequeno escritório ou em grandes fábricas. Na verdade, não colaborar com a limpeza tem uma conotação individualista, egoísta e desrespeitosa para com os colegas; isso se aprende desde os primeiros anos na escola e, provavelmente, na família.

É provável que a professora tenha reforçado esse costume com Aline por ela ser estrangeira e não estar acostumada a fazer limpeza, agravados pelas reclamações que a mãe fazia à escola, através da tradutora. Segundo os costumes japoneses, as queixas frequentes da mãe criavam uma imagem de Aline como uma criança mimada e egoísta, que se recusava a se responsabilizar pelos seus deveres

como aluna. No Japão, as crianças são incentivadas a ser independentes e responsáveis desde muito cedo, tanto que vão à escola sem a presença de nenhum adulto, como conta a Sra. Nádia:

“(...) eles não quer que a gente leva não, tinha que ir sozinho. Os pais não pode levar pra aprender a ir sozinho. Eu tinha tanto cuidado com ela atravessar a rua que eu não tinha ensinado e eu levava no começo porque eles deixaram.”

Todos esses conflitos fizeram com que Aline não quisesse mais frequentar a escola e foi necessária a atuação da tradutora para convencê-la a continuar indo à escola, explicando o comportamento da professora. Nas palavras de sua mãe:

“Então, ela não queria ir mais pra escola. E deu muito trabalho nessa área, aí tive que chamar a tradutora e, aí, a tradutora conseguiu convencer ela [Aline], conseguiu explicar que é a maneira dela [professora] falar, falar gritando, já chega gritando, do jeito de professor.”

Aline compreendeu e, na sua opinião, a professora:

“Era meio brava, só. Ela me ajudava”

A tradutora havia conseguido convencer a mãe de Aline a ver a professora de uma outra forma, isso fica claro quando a mãe diz:

“Ela era boa professora, só nessas horas que era aquele jeito dela, mas era boa. Aí foi indo (...) foi traduzindo as lições, a professora aprovou, deixava ela na salinha e ficava com a tradutora, aí tudo bem.”

Ainda que seja possível compreender o conflito entre duas culturas distintas, de certa maneira justificando de um lado a postura da mãe e de outro a da professora, não se pode negar o efeito que isso produziu em Aline. A dificuldade de compreender as lições, os hábitos escolares e, sobretudo, uma relação com a professora que se dirigia a Aline de maneira agressiva e punitiva a atingiram sem dúvida, provavelmente afetando sua auto-estima, o desejo de ir à escola e a vontade de aprender. É possível hipotetizar que Aline passou a se ver como alguém que tem dificuldades para aprender.

Contornados os problemas em relação à professora, havia mais um obstáculo: os colegas de classe. No início houve até uma certa aproximação dos colegas, movidos pela curiosidade sobre o Brasil, como afirma Aline:

“Não era amiga, não. Só conversava. Perguntavam sobre como que era o Brasil, só!”

Sua mãe reforça que, no início, havia a possibilidade de se fazer amizade:

“Chegou uma época que ela entrosava com os outros colegas, mas ela não conseguiu amizade. Os outros zuava, tirava sarro, não entendia a língua, mas no começo não foi tanto assim.”

No início houve a tentativa de aproximação dos colegas japoneses, mas o obstáculo do idioma se interpõe e dificulta a chance de se fazer amizade. Além disso, a atitude da professora em relação a ela provavelmente determinou uma maneira de os demais alunos perceberem Aline, como alguém que tem problemas, não aprende e, pior, é diferente dos demais. Resta a Aline a reclusão, como ela relata:

“No intervalo só ficava na sala [de aula]”

É possível perceber seu isolamento e sua timidez, que a levaram a sofrer agressões verbais que foram se transformando em agressões físicas, como revela ao contar que a chamavam por uma expressão que não se lembra e que se machucara ao cair quando a empurraram na saída da escola, dizendo não saber os motivos da atitude dos colegas:

“Eles me empurraram e eu caí.”

[Por quê?]

“Não sei. Não me lembro.”

Gradativamente Aline vai se transformando em vítima de “ijime”¹⁵, com significado semelhante ao bullying, em que a criança sofre maus tratos de colegas na escola por um longo período de tempo, o que a afasta de brincadeiras entre crianças e, na pior hipótese, em objeto de brincadeiras de cunho depreciativo. As vítimas são incapazes de se defender e dependem de alguém de fora para defendê-

¹⁵ Ijime: termo japonês derivado da palavra ijimeru que significa maltratar, humilhar.

las; passam pelo sofrimento que pode deixar marcas emocionais para toda a vida. (Vereda, 2007, p. 5). Sra. Nádia conta-nos que:

“Aí, foi as crianças que começou a perseguição, aí chutava a cadeira, empurrava ela (...) só que ela tinha medo de falar pra mim, com medo, e chorava muito (...).”

É muito provável que Aline também sentia o incômodo pelas reclamações da mãe, que, em vez de diminuir os problemas, os aumentava, já que reclamações, sobretudo oriundas da família, não são bem vindas e expõem ainda mais a criança. Em resumo, um círculo vicioso que multiplicava cada vez mais os problemas vividos por Aline.

Assim, a mãe decidiu descobrir o que realmente ocorria na escola e resolveu esperar Aline na saída da escola sem que ninguém soubesse:

“Aí, eu vi os meninos empurrando, as meninas falando bobeira, assim, eu entendi algumas palavrinhas, aí eu vi que judiavam dela. (...) Puseram até um apelido nela. Tive que reclamar porque chamava de um nome tão estranho. Chamei até a tradutora pra falar. É um nome pra tirar sarro (...). Não era palavrão; a tradutora disse que era um nome pra humilhar.”

Essa fala da mãe expõe com muita clareza a situação vivida por Aline. “Palavrão” ou não, o problema era exatamente este: humilhação.

Quando questionada sobre o episódio em que seus colegas a maltrataram, Aline responde:

“Não sei. Não me lembro, não.”

É compreensível a resposta de Aline. O sofrimento produzido pela humilhação é tão contundente que um dos mais utilizados mecanismos de defesa é o esquecimento, isto é, negar-se a lembrar, falar, expor.

A mãe reafirma que realmente maltratavam sua filha e expressa o estado emocional de Aline nessa época:

“(...) ela tinha um problema de pele. (...) e lá dá muito, na cidade onde tava. (...) começou a aparecer depois (...) que já tava na escola, mas a escola já tava caminhado, tudo explicado, levava no médico, tomava pozinho, líquido, tudo para controlar essa alergia. (...). Me deu muito trabalho, estressado, e ela tava engordando muito, tava dando um inchaço, estresse nela, não conseguia dormir, não se alimentava direito, então deu muito trabalho nessa área. (...). Ela era muito gordinha, gorda, né, por causa dos problemas que ela tinha, estresse, mexeu muito com ela.”

Não é objetivo deste trabalho aprofundar essa discussão, mas sabe-se que esses sintomas são típicos de causas psicossomáticas, assim como o estresse ser causador de alterações físicas, levando a pessoa a engordar. Fica, no entanto, registrado como as condições sofridas por Aline a afetaram.

A situação se agrava muito, pois a tradutora, que tantas vezes havia ajudado a resolver os problemas, nada fez; como japonesa, tratava o “ijime” como uma questão cultural muito arraigada na sociedade japonesa e quase um fato corriqueiro nas escolas. Numa sociedade em que a rigidez e a exigência se

sobressaem na educação para que as crianças se tornem independentes, numa perspectiva de competitividade em que as classificações e a hierarquia delas decorrentes são iniciadas na escola e se concretizam na posição social que as pessoas assumem na sociedade, o fato de não se destacar é motivo de vergonha tanto para os pais quanto para os filhos. Mais do que isso, o “ijime” é visto como situação corriqueira que põe os alunos à prova; isto é, o grau de resistência a ele é considerado como demonstrativo da força de cada indivíduo e de sua capacidade de lidar com situações adversas. Este costume é difícil de ser assimilado pela mãe de Aline ao afirmar que:

“A tradutora até achava ruim que eu reclamava e dizia que não era nada (...).”

Sra. Nádia consegue entender que está num país de costumes diferentes; em sua fala demonstra interesse em assimilar a cultura local, mas aceitá-la torna-se difícil para uma mãe que cresceu e fora educada no Brasil, com valores muito distintos:

“Eu sei que isso acontece muito lá, até entre eles mesmo tem essa coisa, de um mais forte ser o mais fraco. (...) tinha muito esse negócio de raptar criança lá. E suicídio, tem muito isso aí no meio de criança lá na escola.(...) É que aqui eles não falam, mas tem bastante de suicídio, de roubar, outro obrigar a roubar, bater, judiar e não fala pros pais (...).”

Com essa justificativa, Sra. Nádia permite-se expressar sua indignação com relação aos maus tratos que estavam infringindo à sua filha.

“Foi a hora que eu fiquei um pouco revoltada, e tem hora que eu nem gosto de lembrar. Não é falar mal; é falar a verdade.”

Sem muita esperança de encontrar uma solução e no limite de sua capacidade de aliviar o sofrimento de sua filha e de si mesma, resolve retornar ao Brasil.

“Foi quando ela contou pra mim e foi quando eu falei pro meu esposo que não vai dar pra ficar, e ela com esse problema de pele, quase dois anos, e passou esses momentos difícil, isso dá trabalho né, e chorava, chorava.... Aí, eu, e meu esposo insistiu [em permanecer no Japão], mas chegou um tempo que com esse problema da pele, que não sarava, e estresse, chorava muito e engordando e foi a hora que tomei a decisão de vim embora.”

Nesse momento, Aline estava na segunda série e mudou de professor, minimizando os problemas;

“Aí, ela acostumou com o professor e com as crianças. Aí, conversou com as crianças e deu um jeito e eles pararam de perseguir, mas aí começou os problemas de alergia, foi agravando. (...) Aí, eu deixei ela terminar a segunda série e, aí, eu falei pra escola que ia tirar ela, que ia embora (...).”

A família toda retorna ao Brasil em 2006. Começa então uma nova fase. Nova? Sem muito tempo para adaptar-se às mudanças de casa, cidade e clima, já se deparam com várias providências a serem tomadas e uma delas é encontrar uma escola pública para Aline. Conseguem uma vaga em uma escola pública municipal

na cidade em que se estabeleceram, com a ajuda de um parente, pois estavam no meio do ano letivo e com as vagas preenchidas.

Aline tem que começar desde a primeira série, apesar de ter cursado até a segunda série no Japão. Com 9 anos de idade, ela inicia a primeira série com alunos mais novos:

(...) Ela teve que matricular na primeira [série]. (...) Meu esposo conversou e ela teve que fazer um teste pra ver se era aprovada. [A escola] era do governo municipal, aquela que dá roupa, sapato, tudo, sabe?(...) Ela teve uma aula de reforço, teve as férias e ela voltou em agosto, e aí, ela fez três meses pra ver se era aprovada, aí ela passou. Foi em novembro que ela teve resposta.”

A Sra. Nádia conta com entusiasmo essa passagem e esquece-se da aula de reforço; quem lembra é Aline, e o comentário da mãe foi simplesmente:

“Ah, mas foi só uma aulinha que ela teve num sábado, depois fomos para o interior. A gente foi na casa dos meus sogros, pro meu marido despedir. Ela teve uma aula de reforço, teve as férias e ela voltou em agosto, e aí, ela fez 3 meses pra ver se era aprovada, aí ela passou. Foi em novembro que ela teve resposta.”

Comparado ao período em que Aline estudava no Japão, o fato de fazer apenas uma aula de reforço pouco significou para a mãe. Mas Aline é precisa ao dar a informação.

Com tantas idas e vindas e tendo que sustentar sozinho uma família, o Sr. Toshio, após instalar sua família no Brasil, parte novamente para trabalhar no Japão, deixando as crianças sob a responsabilidade da mãe, que continuou a acompanhar os estudos de Aline e iniciou o tratamento médico da doença que agora tem nome: dermatite atópica, um nome que a mãe esquece, mas que é lembrado por Aline. Com o nome dado por um diagnóstico explícito, fica mais fácil conhecer e tratar da doença, mais ainda quando as explicações do médico tornam-se claras na língua portuguesa. Com o acompanhamento médico e início do tratamento, Aline cursa a primeira série sem problemas:

“Na primeira série ela foi bem, a professora tudo elogiava. Ela não teve dificuldade, foi muito bem. Ela tem, assim, uma cabeça muito boa mesmo pra estudar.”

O bom desempenho de Aline contou também com a ajuda da mãe:

“Também a gente ensina, eu ensinava muito em casa o A, I, O, U, o abecedário, sempre eu deixava ela aprender a língua porque as minhas colegas, elas não ensinavam português, mas eu não, eu já tinha no pensamento de de repente voltar, então eu ensinava português, ensinava tudo, acho que desde os 3 anos.”

A segunda série impõe à vida de Aline mais uma adaptação, com a mudança da família para um município vizinho; aliás, sua mãe volta para a cidade em que morava antes de ir para o Japão.

Para Aline, porém, significa uma adaptação a uma nova escola. Sua vida parece estar sempre recomeçando, sempre mudando, mas dessa vez ela o faz com

muita dedicação, com bom desempenho nas aulas e diria até que com entusiasmo.

A mãe descreve a situação da seguinte forma:

“A 2ª série foi bem, as professoras gostam dela, foi ótima, excelente, dez, tira ótimo e ela gosta de estudar, não gosta de faltar, gosta muito da escola, bem esforçada, ela aprende rápido.”

E, nas palavras de Aline:

“Eu gostei. No começo era meio difícil, mas depois ficou fácil.”

[Como assim? O que era difícil?]

“Ah! Tinha coisa que eu não entendia direito, mas a minha mãe me ensinava um pouco, então não foi muito difícil, não.”

Falta saber como foi sua aproximação com os colegas. O início foi gradativo, como era de se esperar, sendo Aline uma menina tímida, que não havia cultivado o hábito de conversar com os colegas da escola japonesa, pois as barreiras do idioma e da cultura não possibilitaram aproximações e, com o agravante do “ijime”, tornou-a retraída.

Como nada para Aline é tranquilo, havia o problema da doença dermatológica que exigia cuidados com a alimentação. E, mais uma vez, um problema colocou-se frente à possibilidade de estabelecer relações com os colegas: a doença interferia em seu relacionamento com os colegas, pois a aparência física fora confundida com “sarna” (escabiose), uma doença parasitária contagiosa

causada pelo ácaro *sarcoptes scabiei*¹⁶, e fez com que os colegas se afastassem dela com medo do contágio.

(...) desde a época que eu voltei (...), era muito forte, chegava a dar vergão, cria quem nem uma assadura. (...), coçava aquelas feridas, atacava, que ficava assim, tinha gente que pensava que ela tinha sardã [sarna], aí começou as crianças a falar (...). Ela ficou meio com complexo, porque as crianças não chegava perto dela, que pensava que era sardã (sic).”

Mais um mau entendido, dessa vez por não conhecer a doença. É necessário explicar que a dermatite atópica é uma doença alérgica e incurável, que afeta de 10% a 14% de crianças em idade escolar. É uma inflamação crônica da pele, que ocorre na infância, cuja característica é a evolução cíclica, com períodos de remissão e exacerbação; é uma doença que não tem cura, embora possa ser controlada.

Entre os fatores que ocasionam a doença estão listados os alimentos, a hereditariedade, a falta de resistência imunológica e fatores emocionais. Este último requer uma atenção especial, pois apresenta uma relação com o caso de Aline.

A intensidade do quadro crônico e o desconforto ocasionado pela aparência externa (pruridos e lesões avermelhadas na pele) podem acarretar implicações na vida do portador e de seus familiares; inclusive, dificuldades de adequação escolar, social e familiar. Independente da gravidade, a dermatite atópica tem forte influência na qualidade de vida do portador, interferindo em suas

¹⁶ [HTTP://www.dermatologia.net/novo/base/doencas/sarna.shtml](http://www.dermatologia.net/novo/base/doencas/sarna.shtml).

atividades diárias, tanto de lazer quanto de trabalho e estudo. No relato da Sra. Nádia podemos compreender o momento de exacerbação da doença¹⁷:

“É coisa de pele, e lá dá muito na cidade onde tava. Eu não sabia que dava essas coisas. Tomava tudo isso aqui [passa a mão pela região do rosto, pescoço e braço]. Dois anos de tratamento lá. Só ela teve; começou a aparecer depois de 7 anos, depois que já tava na escola, mas a escola já tava caminhado, tudo explicado, levava no médico, tomava pozinho, líquido, tudo pra controlar essa alergia. Então ela teve muita dificuldade nessas área de pele e, depois, com as crianças.”

Alguns autores descrevem as condições psicossociais de portadores na busca de explicações que justifiquem o componente emocional da doença, como insegurança, sentimento de inferioridade e inadequação, ansiedade, dependência, timidez, dificuldade em expressar seus sentimentos, inteligência elevada, desconfiança, entre outros. Esses são os sentimentos observados em portadores, mas existem controvérsias entre os autores; no entanto, há um consenso de que existe a participação de um componente emocional nas manifestações da doença¹⁸.

Na escola, a mãe de Aline encarrega-se de explicar:

“Eu conversei com as professoras, a diretora, que ela tava fazendo tratamento, aí foi que começou a entender. (...) Agora esses dias ela não tem mais esses complexos.”

¹⁷ [HTTP://drauziovarella.ig.com.br/artigos/dermatite atópica.asp](http://drauziovarella.ig.com.br/artigos/dermatite_atopica.asp)

¹⁸ [HTTP://www.revistapsiqrs.org.br/index.php](http://www.revistapsiqrs.org.br/index.php)

É muito interessante notar que, além do tratamento médico, houve uma mudança significativa na vida de Aline: novas relações foram estabelecidas, ela era aceita e, sobretudo, lograva sucesso na escola. Essa condição não pode ser descartada na interpretação da melhora das condições da saúde de Aline.

A passagem para a 3^a série foi tranqüila e dessa vez não houve nenhuma mudança, Aline continuou na mesma escola. O desempenho escolar continua sendo bom, com ótimos resultados. Essa informação foi obtida em entrevista realizada na sala da coordenação da escola, com duas professoras de Aline: professora Maria e professora Célia.

A professora Maria, que leciona Matemática para Aline, confirma que ela é uma boa aluna:

“Ela é atenta, ela pega com facilidade; pelo menos em matemática, ela rapidinho raciocina. O desempenho dela (...) é excelente.”

Célia, a professora de Língua Portuguesa, concorda em parte com o bom desempenho de Aline e aponta algumas dificuldades em sua disciplina:

“Português também é bom; só na hora da escrita que ela erra. A Aline tem dificuldade na linguagem para escrever, mas na cópia ela é boa; ela é muito introspectiva, ela só responde o que pergunta”

Como diz professora Maria:

“Tem algumas coisas que ela tenta colocar e tem dificuldade; ela pára, pensa, a oralidade dela está em construção, ainda, da nossa língua, eu tenho a impressão.”

Realmente apenas parece, pois Aline não apresenta problemas em sua oralidade, soube expressar-se com facilidade e desenvoltura durante a entrevista, retraindo-se apenas em determinados momentos. O que pode explicar essa dificuldade é a timidez que a própria Professora Maria descreve:

“Ela é uma aluna tímida, essa é a verdade! Ela é bem tímida, é retraída, é bem reservada (...).”

Conhecer a história de Aline facilitaria a compreensão de sua atitude, mas ela não se dispõe a falar sobre esse assunto doloroso com as professoras:

“(...) tanto é que ela não comenta com a gente nada do Japão, mesmo a gente questionando como que era, ela se reserva, ela não responde.”

Essa atitude é compreensível porque Aline tenta proteger-se do sofrimento, agora que está começando a sentir-se pertencendo a um lugar: a escola. Apesar de apresentar trocas de letras como o R, F, O e A, seu desempenho é elogiado:

“Está sempre atenta, você está explicando, ela está atenta. Já chegou a perguntar: “aqui está certo? Aqui eu não entendi!” É uma menina que pergunta, que questiona, ela é muito inteligente;

inclusíve, no começo do ano ela se destacou perante os outros alunos.”

Diante desse desempenho de Aline, a coordenadora, em conjunto com as professoras, estudou a possibilidade de fazerem adaptação para ela avançar para a 4ª série, através de um teste, mas decidiram mantê-la como estava:

(...) mas devido a essa dificuldade, ao problema da língua, dela confundir as letras, tanto da oralidade, está atrapalhando na escrita. Ela fala algumas coisas que vêm da língua japonesa, mesmo [não soube exemplificar]. A coordenadora chegou a fazer um teste para ver a possibilidade de passar para a 4ª série, porque em relação aos alunos da classe, pela idade, pelo tamanho, é mais desenvolvida que os outros.”

A professora Célia acrescenta:

“Ela tem uma vivência maior”

Mesmo com a “experiência” de Aline, não foi possível ajustá-la à 4ª série, como justifica professora Maria:

“A gente estava vendo a possibilidade de avançar uma série, mas achamos melhor manter por conta dessas trocas de letras, para não ter atrapalhão mais para a frente”

Essa possibilidade criou uma certa ansiedade tanto em Aline quanto em sua mãe, que estavam aguardando o resultado do teste. O resultado em si talvez

não fosse tão importante; no caso de ser aprovada seria uma conquista, mas a indicação ao teste já comprovava que Aline havia superado sua dificuldade escolar. Ela era reconhecida por seu esforço e inteligência.

Aline começa a recuperar sua segurança e começa a se soltar. Embora seja tímida e discreta, está sempre sorridente e disponível; consegue relacionar-se bem com os professores. Na opinião das duas professoras entrevistadas:

“Muito amiga, mas não a ponto de intimidades, não é uma menina que conta intimidades, mas é muito carinhosa.”

Mesmo reservada, gradativamente seus colegas de classe começam a se aproximar, notando que Aline está mais acessível; as professoras afirmam:

“Ela é bem sociável, compartilha material com os demais, compartilha o que sabe com os colegas; se ela sente que tem alguma criança com dificuldade e ela tem afinidade, senta próximo, vai, ajuda, explica; tem um espírito de ajuda bastante presente nela. Brinca com os colegas.”

“Eles gostam dela porque ela é uma menina calma (...). É muito responsável.”

No relacionamento com os colegas a dificuldade oral não existe, como explica a professora Célia:

“É assim: ela não consegue se expressar na escrita, [mas] comunicando-se com os amigos é normal, eles entendem, compreendem o que ela fala.”

Na opinião unânime das professoras entrevistadas, Aline é uma criança alegre:

“E ela [Aline] é uma menina calma, sorridente; você vê que é uma criança alegre, não é uma criança triste. Não aparenta tristeza de jeito nenhum. Está sempre atenta, você está explicando, ela está atenta.”

E acima de tudo é uma aluna que gosta da escola:

“Perguntei se ela gosta mais daqui ou de lá [Japão] e ela fala que gosta mais daqui.”

“Ela é bem atenciosa, fica bem atenta, não faz as coisas por fazer e ela gosta da escola (...).”

Esta é a Aline da 3^a série. É esta menina que vem ao meu encontro, expressando dúvida e receio em seu semblante; não faz idéia do motivo de uma brasileira descendente de japoneses (com feições de japonesa) estar a sua procura.

De sua alergia restam apenas alguns vestígios; Aline é magra e alta, seus traços não escondem sua origem nipônica. Conhecendo-a pessoalmente, fico tentando imaginá-la gorda, quando estava no Japão, mas nenhuma imagem se forma.

Aline é esperta e compreende a explicação sobre a pesquisa e concorda em participar; responsabiliza-se em transmitir um recado solicitando a presença de sua mãe. Antes de ir embora, diz com convicção que a mãe virá. Confesso que tive dúvidas; até aquele momento ouvira apenas a opinião das professoras, que diziam que a participação dos pais era quase nula, que nunca foram a reuniões de pais e

nem em eventos promovidos pela escola. É preciso considerar que o pai está fora do país e não poderia fazer-se presente mesmo.

Nas palavras da professora Maria, nota-se uma certa indignação e censura diante da atitude da mãe:

“Ela não comenta e é isso que incomoda, essa ausência. Não sei se é por parte dela ou da mãe; por ela ser maior a mãe se dedica mais à pequena, tanto é que não está presente em nenhuma reunião. Acho que ela protege a mais nova e a gente sente essa ausência. A menina sente isso porque a carteirinha fica aí [na escola], a prova também. A gente sente que ela pode perder o estímulo. Ela é compreensiva e entende a mãe, mas não sei o interior dela.”

Essa atitude, tal como descrita pela professora, não é coerente com o zelo e a preocupação relatada pela mãe quando tentava intervir para solucionar os problemas vividos por Aline na escola japonesa. Por outro lado, é possível que, agora, quando Aline está adaptada e feliz na escola, não haja mais motivo, em sua visão, para idas à escola.

Em outro momento, a professora lembra-se de um episódio em que Aline desmaiou na escola:

“Foi o dia que eu levei para casa. Ela foi empalidecendo, empalidecendo e desmaiou. Segundo a mãe, já estava com febre há uns três dias. Falei para levar ao médico e a mãe falou que ia levar porque a pequena também estava com febre. A gente sente

assim, que a mãe dá muita importância para a pequena, ela sempre fala da pequena.”

As professoras comentam que Aline tem uma saúde frágil e falta à escola para ir ao médico; esta é uma das queixas da professora Maria:

“(...) ela é uma criança que falta muito, vive doente, tem baixa imunidade, qualquer coisinha ela está com febre.”

Quando questionadas sobre o problema de saúde de Aline, as professoras respondem:

“Acho que é bronquite alérgica, alguma coisa relacionada à alergia.”

E encerram a entrevista dizendo:

“É isso que a gente sabe da Aline.”

A entrevista com a mãe fora agendada e na data e horário marcados, a mãe veio acompanhada de sua filha menor, com um pequeno atraso, que não perturbou Aline; ela sabia que a mãe não faltaria. A certeza de Aline tranqüilizou-me enquanto a esperávamos; seu semblante, porém, continuava ansioso; era por causa da entrevista.

Para estabelecer um vínculo de confiança com a mãe e, principalmente, com Aline, a entrevista foi realizada com todos juntos na sala de reuniões da escola. Com o relato da mãe, foi possível estruturar esta narrativa, dada a intensidade com que falou. Com Aline foi realizada entrevista semi-diretiva, com

o objetivo de obter algumas informações e como forma de aproximação para contatos posteriores.

O relato de Aline é mais contido; mesmo assim, impregnado de significados. Sobre o período em que esteve no Japão fala com certa reserva e tristeza, mas deixa claro que o mais difícil na escola era aprender a língua; ela precisava de muita ajuda e recebeu a ajuda de uma tradutora e de seu pai:

“Eu entendia pouca coisa. Aí, tinha uma pessoa que me ajudava. Ela lia pra mim e me ensinava. Às vezes, o meu pai me ajudava também. Que ele entendia e falava, né! Mas eu não lembro muito, não.”

Aline só não recebeu ajuda para conquistar a amizade de seus colegas, ou principalmente, para evitar seu assédio; fala com distância dos colegas do Japão, mas expressa seu sofrimento ao dizer que:

“Não tinha amiga, não. Tinha umas meninas que vinham conversar comigo, mas era pouco.”

É possível perceber seu isolamento e sua timidez, causados pela situação que passou, quando diz:

“No intervalo só ficava na sala [de aula].”

Aline começa a sofrer agressões verbais e físicas; diz não saber os motivos de a maltratarem; quando questionada, diz:

“Não sei. Não me lembro.”

Aline fora concebida e nascera no Japão, mas isso não lhe proporcionava ser aceita como uma igual, pelo contrário, era identificada como diferente; nas palavras de sua mãe:

“(...) só que lá, a gente, mesmo nascendo lá, é brasileiro, o registro é no consulado.”

Essa é sua verdadeira condição: brasileira. O retorno ao Brasil é certo. Aline deixa clara sua condição ao comentar sobre o colega de classe, filho de brasileiros, que dizia não ser brasileiro, mas que acabou voltando para o Brasil:

“Tinha um menino que era brasileiro. A tradutora disse que ele era, mas ele falava que não era. Ele falava só japonês, aí um dia ele foi embora para o Brasil. Ele não misturava com os outros, não.”

Ele não se misturava com os outros estrangeiros, assim como os japoneses não se misturavam com Aline. Aline sente o preconceito e sabe que ele existe.

Não se render à pressão e manter-se brasileira custou um esforço grande e criou uma aversão pelo Japão. Em alguns momentos da entrevista demonstra sutilmente esse sentimento, corrigindo a fala da mãe; quando ela diz “nihonjin”, Aline murmura “japonês”; ao dizer “lamen”, ela corrige dizendo “miojo”; sua mãe é quem expressa seu sentimento:

“(...) ela não gosta que eu falo nihongo [língua japonesa], ela não gosta de escola japonesa, ela não tem vontade de voltar.”

Seu desejo de ficar se intensifica à medida que, em seu retorno ao Brasil, encontra um lugar em que é compreendida e aceita. Nota-se com clareza sua satisfação em estar na escola, conquistada com determinação. Nessa conquista há um aspecto muito significativo para Aline: a amizade de suas atuais colegas de classe. Em várias falas, nota-se a importância de fazer e ter amigas.

“Elas gostam de mim. Elas querem que eu brinco com elas. Tinha três amiguinhas, agora esse ano, tenho quatro.”

Fala com entusiasmo do que gosta de fazer e define a escola como seu espaço de amizade e brincadeira.

“Ah, eu gosto de algumas coisas, gosto de estudar, de brincar com minhas amigas. (...) minhas amigas daqui. Elas são muito legais!”

Quando o assunto começa a girar em torno do período em que esteve no Japão, Aline se recusa a falar; encontra uma forma de não fazê-lo, ao me entregar um bilhete de sua mãe dizendo que não há mais nada a dizer; não há mais o que me contar. Ao entregar-me o bilhete, sua fisionomia expressava um pedido de desculpas e diz:

“É que eu não lembro mais nada, mesmo.”

Na realidade não é bem assim; em situação informal, na aula de educação física, enquanto observo as crianças brincarem, aos poucos algumas meninas se aproximam e começam a conversar. Falam sobre os jogos e a conversa se estende

sobre o que gostam de fazer, formando um pequeno grupo ao meu redor e da professora; logo Aline se aproxima e envolve-se no assunto e fala de suas preferências:

“Eu não gosto de jogar futebol, gosto mais de basquete. Mas a minha amiga gosta e ela joga até com os meninos”

Como em toda conversa em grupo, os assuntos tornam-se variados e uma menina fala sobre cabelos; Aline, frisando sempre a palavra “amiga”, comenta:

“Olha o cabelo da minha amiga! Daquí a pouco vai chegar no pé! Eu tinha cabelo comprido, no Japão, mas eu cortei. A minha amiga não deixa cortar de jeito nenhum!”

Aline lembra-se de muita coisa, mas reserva-se o direito de não falar sobre coisas desagradáveis; quer apenas aproveitar o momento presente, que se revela cada vez mais feliz.

E essa história talvez não acabe aqui, de acordo com a preocupação de sua mãe:

“(...) meu esposo tá pra vim, não sei quando, porque é contrato de firma (...), porque já faz mais de um ano que ele tá lá, aí ele quer voltar, ver se consegue alguma coisa, ver se arruma serviço que ele faz (...), se não der certo o serviço, a gente é obrigado a voltar pra lá. Porque meu esposo tá acostumado lá, aí se ele for, nós vamos todos juntos.”

As condições financeiras, embora tenham melhorado um pouco, dependem ainda do trabalho do pai, no Japão, como de kassegui. Algumas passagens do relato da mãe revelam instabilidade financeira, como, por exemplo, quando a mãe descreve a escola que escolheu para matricular Aline, no Japão e no Brasil:

“A escola [no Japão] é que nem aqui, é municipal do governo; da prefeitura, lá. Tem até ajuda da prefeitura. Eles dão ajuda; às vezes dão material, uma renda também, é uma ajuda. É como quando ela nasceu, ela também teve uma ajuda. Uma renda curta que eles dá pra comprar roupa, material, alguma coisa.”

“A escola [no Brasil] era do governo municipal, aquela que dá roupa, sapato, tudo, sabe?”

Na realidade, a estabilidade financeira não ocorreu por diversos fatores: a Sra. Nádia não trabalhava no Japão e houve um gasto muito significativo com a doença de Aline, como conta:

“Não, lá onde a gente foi não tinha trabalho e eu não falo nihongo, e as firmas lá não pegavam, só pegava quem falava nihongo. Lá não tinha nada, não tinha muito brasileiro, não tinha escola brasileira, por isso fui obrigada a matricular em escola japonesa. A gente não gastava com coisa de casa, a gente sempre ganhava alguma coisa, porque a gente, eu e meu marido, a gente sempre pensava no amanhã, com criança, de acontecer alguma coisa, doença. Que nem essa alergia, foi de repente né? A gente sofreu muito, gastou muito. Ainda bem que tinha ajuda da

prefeitura. Ela era matriculada na escola, então recebia ajuda da prefeitura, então dava pra comprar os remédios, o hospital dava tudo, então não apertava a gente.”

É essa a característica do movimento dekassegui: o movimento circular de ir e vir que envolve uma constante adaptação a várias situações; há mudanças de cidade, conseqüentemente de casa e de escola; quando se frequenta uma. Isso se resume em uma constante metamorfose.

Nesse movimento de adaptar-se às situações, Aline passa por várias transformações, mas recusa-se a se tornar uma japonesa, afinal de contas seus pais são brasileiros; nasceu no Japão, mas é cidadã brasileira. Mas, mais do que tudo isso, nasceu e foi criada numa família brasileira; sua socialização foi constituída por mediações da cultura própria de nosso país.

Considerações finais

O tema tratado nesta pesquisa é muito discutido nos meios envolvidos com o movimento de kassegui, principalmente no Japão, mas escasso em se tratando de pesquisas no campo específico da educação no Brasil.

Fez-se necessário aprofundar o conhecimento em todas as áreas que abrangem o movimento de ir e vir da migração para compreender o momento histórico, econômico e social em que ocorreu, as características próprias da cultura japonesa e, sobretudo, os sentimentos envolvidos nesse processo, para se compreender as condições nas quais ocorreu a escolarização do sujeito desta pesquisa e apreendê-lo como totalidade concreta.

A trajetória de vida de Aline, sujeito desta pesquisa, mostra as transformações identitárias que ocorreram com uma criança envolvida no movimento de kassegui, suas relações com uma cultura em muitos aspectos diferentes da nossa e, particularmente, seu processo de escolarização.

Os relatos da mãe, das professoras e da própria Aline apresentaram uma riqueza de informações que revelaram o caminho árduo que Aline percorreu em sua tão curta história de vida, afinal está com apenas 11 anos.

Pelo que se obteve dos relatos é possível perceber que Aline se identifica como brasileira e nega qualquer identificação com a condição de japonesa; no entanto, essa situação cria conflitos significativos.

Sua mãe não tem descendência japonesa, mas seu pai é descendente de japoneses e ela mesma é descendente; Aline carrega em seus traços físicos a condição de descendente de japoneses, mais precisamente de “mestiça”. Negar isso é impossível, pois sua aparência física expressa inexoravelmente essa condição.

Independente dos problemas vividos por Aline, ter no próprio corpo características de duas raças (numa sociedade que diferencia as pessoas por inúmeras características, entre elas as raciais) já a situa numa condição em que, dialeticamente, revela a como pertencente às duas raças e ao mesmo tempo a nenhuma delas. É, em outras palavras, a concomitância das condições de pertencimento e não pertencimento.

No momento em que ingressa na escola japonesa depara-se com a primeira e maior dificuldade, o idioma, e com isso surgem vários problemas, que vão da dificuldade de acompanhar as aulas ao “ijime”, problemas estes que a levam a desenvolver doenças (dermatite atópica e obesidade), enfrentar situações angustiantes (dificuldades de relacionamento, o constrangimento por causa das reclamações da mãe etc.), desenvolvimento da timidez. Desempenha, assim, o seu papel de aluna no limite de suas forças, pela reposição de papéis, tentando responder às expectativas que se tem de um “aluno” na escola japonesa, mas a um preço alto, profundamente doloroso. O esforço despendido para manter a reposição da identidade pressuposta, “sempre idêntica a si mesmo na sua permanência e estabilidade” (Ciampa, 1995, p.164), é grande. A tentativa em protelar certas transformações requer muito trabalho, pois manter-se inalterado é impossível; Aline gradativamente vai se tornando tímida, um personagem que vai se solidificando conforme aumentam os sentimentos de rejeição e humilhação; a ação do outro determinando quem ela é, ou melhor, quem está sendo.

Na escola, o ambiente vai se tornando cada vez mais hostil, conforme a sua condição de “gaijin”, que faz com que ela não seja aceita pelos colegas, ao contrário, tornado-a vítima de “ijime”. A escola, a professora e mesmo a voluntária que lhe apóia nas lições não interferem, pois isso é considerado “normal” e espera-se que as pessoas sejam suficientemente fortes para aguentar as pressões e superá-

las. O não pertencimento gera agressões físicas e verbais, pois ela não é vista como uma igual. E, no entanto, ela permanece na escola, sofrendo cotidianamente a condição de não pertencimento e ao mesmo tempo sentindo-se obrigada a satisfazer a condição de aluna, de filha obediente e resignada que não pode desapontar as expectativas que lhe são postas.

O ambiente opressivo contribui para o aparecimento da dermatite atópica, embora as explicações sob a óptica médica revelem propensão hereditária; no entanto, não se descarta a emoção como um dos determinantes da doença. Aline desenvolve a doença como somatização de um estado emocional fragilizado, assim como a obesidade, que a transforma na personagem Aline-gorda. São meios de defesas utilizados para aliviar a carga emocional opressiva que ela enfrenta, para manter a sanidade e para não se render à mesmice. A necessidade de repor um papel – de aluna – nessas condições, sem ceder à mesmice e à manutenção de uma identidade-mito, a faz negar qualquer dimensão de niponidade e reafirmar sua condição de brasileira. Tudo isso fortalece sua identificação como brasileira numa cultura japonesa. Em outras palavras, a afirmação e a insistência na personagem Aline-brasileira é sua condição de metamorfose emancipatória que, se não é tão explícita, pelo menos se justifica pela necessidade de reagir à alienação que se avizinha nas condições que estavam então colocadas para a personagem Aline-não-japonesa, aquela que deve ser humilhada e constrangida.

A doença e o “ijime” motivaram o retorno de Aline e sua família ao Brasil e, com isso, ocorrem mudanças que fazem cessar a necessidade de reposição do papel de “estrangeira”, “estranha”, “gaijin”.

Aline começa a frequentar uma escola pública em que, no papel de aluna, ganha uma nova personagem, a de boa aluna. Mas essa mudança não foi imediata, nem sem problemas. Apesar de acolhida como uma aluna como qualquer outra –

aliás, mais do que isso, como uma aluna diferente num sentido positivo, que havia morado num país estrangeiro, que trazia uma experiência interessante – outros problemas se impuseram. Teve que retornar à primeira série, entrou na escola depois que o ano letivo já havia começado, precisou mudar de escola e, talvez o maior problema, a aparência devida à doença de pele tornou-se, mais uma vez em sua vida, um fator de rejeição a ela pelos colegas. Mais uma vez Aline é ameaçada pela rejeição, pela humilhação, pelo “ijime”. Mas, novamente Aline não se permite submeter-se às condições impostas: ela está fortalecida e, com a intervenção de sua mãe, consegue esclarecer que seu problema é de origem alérgica, sem possibilidade de contágio.

Nesse mesmo papel de aluna, conquista uma nova personagem, a de amiga, condição que desfaz de vez a personagem Aline-tímida. Há uma diminuição significativa da doença e da obesidade. Deixa de ser Aline-doente e Aline-gorda para transformar-se em Aline-amiga, socialmente aceita. Como já foi dito, Aline tem poucos sinais da dermatite, é alta e esbelta, tem muitas amigas e é boa aluna: esta é a Aline-brasileira, vivendo entre brasileiros.

É no âmbito das novas relações sociais na escola, com seus colegas e professoras, que Aline consegue superar os conflitos anteriores que envolviam a questão de seu pertencimento. Finalmente Aline encontra o seu lugar de pertencimento e rompe com a mesmice; transformando-se nela mesma: Aline-brasileira.

O fato de Aline não se render à necessidade de se tornar japonesa no Japão e não ceder à pressão para desistir, mesmo que à custa de muito sofrimento e adoecimento, se manifesta pela negação: nega-se a falar sobre esse período, nega-se a falar o idioma, embora o tenha aprendido, e não permite que sua mãe utilize

expressões em japonês. Entretanto, isso revela a imensa força que, em condições tão adversas, ela desenvolveu.

Aline resiste bravamente, fazendo “gamam” (esforço em manter um compromisso através da resistência) com uma força e determinação descomuns que, os japoneses e seus descendentes são, por sua cultura, instados a desenvolver. São características inerentes à cultura japonesa, herdadas da tradição samurai de honra, dever, compromisso e resistência.

Aline identifica-se como brasileira negando sua condição de descendente de japoneses, mas utiliza-se de um recurso cultural nipônico para manter sua identidade, sem ceder à mesmice imposta por uma identidade-mito; em outras palavras, reafirma a condição de brasileira. A personagem Aline-brasileira é conquistada por um recurso típico da cultura que ela nega.

Diante da análise do “ijime” e considerando as muitas discussões sobre o caráter cultural do suicídio no Japão, surgiu uma questão: o suicídio, no Japão, é cultural ou é cultural o costume do “ijime” que produz o suicídio? Há, nessa questão, algumas afirmações tão usuais que, ela se tornou naturalizada, de maneira que se admite sem muitas reflexões o caráter cultural do suicídio no Japão, sem que sejam feitas perguntas sobre os fatores que medeiam esse costume. O “ijime”, considerado um costume tão alicerçado, está relacionado à idéia de que as pessoas precisam ser fortes frente às adversidades. Então, pergunta-se: mais do que o suicídio ser cultural, não seria um fator mediador forte a cultura que só valoriza uma concepção de “força” e “dignidade”? Lançamos a questão para futuras pesquisas, visto que o tema suscita novos estudos.

Esta pesquisa é o início de um longo percurso, que visa atender a uma demanda com grande probabilidade de crescimento, representado pelo retorno das crianças que estão no Japão, dada a atual crise econômica mundial que tem

afetado, com o desemprego, um grande número de dekassegui que se encontra no Japão.

Não houve a pretensão de esgotar o tema, mas de abrir caminhos para novas pesquisas, envolvendo uma camada específica da população Nikkei: os filhos de dekassegui, que têm o desenvolvimento de sua identidade comprometido por estarem envolvidos no movimento de ir e vir Brasil-Japão- Brasil, cujas consequências são várias, mas entre elas uma de particular importância: a escolarização.

O número de filhos de dekassegui que se encontram inseridos nas escolas públicas brasileiras ainda não é conhecido, mas a Secretaria Estadual de Educação está realizando um levantamento estatístico dessas crianças e em breve, espera-se, possa intervir mais efetivamente nesse problema. Esperamos também que esta e outras pesquisas possam fornecer mais conhecimentos sobre esse processo, como contribuição às escolas brasileiras para que estas possam realizar uma verdadeira inclusão dessas crianças na escola e em seu país.

Posfácio

O longo caminho percorrido para encerrar mais um capítulo da minha história de vida não se refere ao tempo cronológico, mas ao efeito retroativo que o tempo significou no processo de pesquisar. A necessidade de realizar leituras, compreender, aprofundar, assimilar e reviver a história da imigração provocou muitas mudanças.

Ao me propor a cursar o mestrado tinha apenas um “projeto de pesquisa” que envolvia os dekassegui, mais especificamente os filhos envolvidos nesse movimento e, com ele, a ilusão e a pretensão de que a pesquisa poderia sanar os problemas de forma imediata. Ledo engano.

Para chegar ao tema dekassegui se fez necessário conhecer a história da imigração e com isso reviver acontecimentos passados e remexer em aspectos até então subentendidos como “proibidos”, que deveriam ser mantidos no silêncio. E assim foi, até surgir a necessidade de questionar uma personagem dessa história: meu pai.

Para colher dados sobre a história da imigração japonesa, fiz perguntas ao meu pai, que as respondeu como se estivesse com coisas mais importantes para fazer, sem se aprofundar muito no assunto. É como se não quisesse lembrar do sofrimento, das humilhações, das privações pelas quais passou; mesmo assim é possível detectar a existência de uma certa mágoa em relação ao passado, em comentários que para mim eram somente preconceituosos, quando referia-se aos brasileiros como gaijin¹⁹, sendo que era ele o “forasteiro”.

¹⁹ Gaijin: estrangeiro; forasteiro; que não pertence à mesma raça.

O caráter preconceituoso existe e criou-se num meio em que prevaleciam as marcas das diferenças e os estereótipos, que produzem o preconceito; no entanto, destaca-se o desejo de sobrepor-se às condições sócio-econômico-políticas da imigração que lhe impôs tanto sofrimento; há uma necessidade de se sentir superior, característica que considero acentuada no povo japonês, uma forma de reação ao preconceito que também sobre ele incide.

Questionei-me sobre até que ponto o pensamento de meu pai influenciou e influencia as minhas atitudes e a constituição de minha identidade.

Essa questão esteve sempre presente e foi no exame de qualificação que fui surpreendida quando foi apontado que eu não me referia aos descendentes, incluindo a mim, como brasileiros. Não havia pensado numa constatação tão simples como resposta para o meu comportamento.

Desde os tempos de escola até o momento, sempre pensei em mim como brasileira e não tanto como japonesa, mesmo porque os colegas tratavam-me dessa forma. Curiosamente, na faculdade, alguns colegas chegaram a enfatizar em vários momentos o meu lado tradicional japonês, tanto que era chamada “japinha”. No Japão me sentia ora muito japonesa e, em outras, bem brasileira. Os valores que adquiri pela educação dos meus pais é muito semelhante aos dos japoneses vinte anos mais velhos; mesmo assim, meu comportamento não negava a condição de ser estrangeira.

Certa vez, ao entrar numa pequena farmácia que oferecia serviço de entregas, no Japão, conversei durante um tempo com uma senhora idosa e, por um acaso, ela viu que o pacote estava endereçado ao Brasil; surpresa, perguntou-me se eu era estrangeira e quando respondi que sim, disse-me que jamais imaginaria tal

fato pela ausência de sotaque em minha pronúncia. Ser considerada japonesa teve efeito estranho sobre mim.

A criança que, na escola, fora discriminada pelos colegas descendentes de japoneses e que não falava a língua japonesa, agora adulta, era confundida com uma japonesa? Um sentimento estranho de não pertencer à imagem que a senhora fazia de mim fez-me refletir e recordar o passado.

O período de um ano em que permaneci no Japão permitiu-me descobrir as minhas raízes e a desenvolver o meu “lado” japonês e foi somente no exame de qualificação que compreendi ter mantido esse “lado” a ponto de equivocar-me no uso da denominação “brasileira”, omitindo-o. Embora me atribuísse a nacionalidade brasileira, oscilava entre ser japonesa e brasileira, sem uma definição.

Hoje, considero-me uma brasileira que possui valores da cultura japonesa, adquiridos na educação recebida de pai japonês e mãe brasileira, descendente de japoneses. Sim, brasileira!

Foi com essa nova perspectiva que realizei a pesquisa. Um novo olhar que fez toda a diferença. Tratar de um assunto tão pertinente exigia uma postura adequada.

Com essa nova postura, pude compreender acontecimentos passados que deixaram de ser passado, para terem um significado em minha história de vida.

Um dos fatos mais marcantes da minha infância foi a agressão que, com meus irmãos, sofri. Era o “ijime”, ao fato de falar a língua portuguesa e ser considerada “gaijin” (estrangeira); portanto, não éramos adequados para pertencer ao grupo fechado, formado pelos filhos de imigrantes japoneses, que formavam uma maioria na escola; lembrando que falamos de uma colônia japonesa, uma

comunidade fechada para os “estrangeiros”. Fomos discriminados por sermos brasileiros no Brasil.

Senti-me mais próxima das minhas raízes ao assimilar as características do povo japonês e, ao mesmo tempo, mais distante. É como se os olhasse de longe; e é essa distância que me possibilita enxergar melhor. Compreendi, então, o sentimento que meu pai expressou, após retornar de um período no Japão, ao dizer que não há país melhor do que o Brasil.

Na apresentação desta dissertação, relato a experiência de atendimento psicoterápico de uma criança de 4 anos. O sucesso do atendimento foi espantoso e procurei explicação nos cinco anos do curso de psicologia, mas não encontrei nenhuma resposta. Restou uma visão mística do acontecimento e creditei o sucesso à sorte; uma explicação nada satisfatória. Passados 12 anos, numa das disciplinas do curso de mestrado pude, enfim, sentir-me realizada ao encontrar a explicação para a boa relação que ocorreu entre mim e a criança. Atuar na zona de desenvolvimento proximal desencadeou uma sucessão de acontecimentos positivos que resultou numa melhora rápida da criança.

Todas essas constatações foram importantes para realizar as entrevistas desta pesquisa. O fato de ter a aparência física de japonesa poderia ter interferido no sucesso da coleta dos dados, visto que Aline criou certa aversão pelo Japão e ter clareza desse fato evitou complicações.

Paralela à história de Aline, as lembranças da minha trajetória vão se tornando nítidas, revelando aspectos similares em situações distintas; eu no Brasil e Aline no Japão. Ambas enfrentamos dificuldades no relacionamento pessoal com colegas da escola.

Como Aline aprendi a ser perseverante e determinada mesmo nos momentos mais difíceis; foi assim que consegui terminar mais uma tarefa árdua.

Realizar esta pesquisa provocou mudanças radicais em meu cotidiano. Deixei de ser uma personagem, comerciante, para assumir outro papel, o de estudante, e para isso o esforço foi além do que acreditava poder suportar. Após anos afastada da profissão e com histórico da graduação ultrapassado, não me restou outra alternativa a não ser dedicar-me com afinco para assimilar todo o conteúdo do curso. Familiarizar-me com as novas linhas teóricas e a metodologia de pesquisa em tão pouco tempo foi penoso, mas de grande riqueza.

Frequentar um ambiente onde se respira conhecimento e manter contato com pessoas engajadas em crescer como pessoas foi uma experiência única. Receber apoio de pessoas dispostas a ensinar, fez-me conhecer o lado humanitário e restituiu a confiança no próximo, numa realidade cada vez mais individualista em que o bom senso faz falta.

Para uma pessoa que herdou da cultura japonesa o cuidado com o próximo, saber que ainda é possível recuperar esse sentimento é importante. Mas, mais do que isso, o incentivo à educação está em primeiro lugar.

Como a terceira dentre seis irmãos e a única a concluir curso superior, torna-se interessante descobrir as razões dos outros não terem conseguido alcançar esse objetivo. Refletindo sobre essa questão, percebo que em algum momento a família colocou em segundo plano o valor de se obter um diploma.

Meu pai, como japonês legítimo, valoriza a formação em curso superior, mas não soube incentivar todos os filhos a concretizar isso; por outro lado, minha mãe desde cedo teve que trabalhar na roça para sustentar os oito irmãos e, para ela, estudar significa terminar o ensino obrigatório. Nem por isso criticou a iniciativa dos filhos em ingressar numa faculdade, mas incentivo não se podia esperar dela. Ao informá-la que voltaria a estudar, minha mãe não esboçou muito entusiasmo, quando disse-lhe que sua reação seria eufórica caso eu a comunicasse sobre

casamento, a resposta foi imediata: “É claro, né!? Valores diferentes herdados de outras épocas.

Na realidade, o fator financeiro sempre teve um peso decisivo no ingresso à faculdade e minhas irmãs optaram por trabalhar como dekassegui, pois era muito mais rentável.

Ser a única a concluir o curso superior e almejar um pouco mais, ingressando no curso de mestrado, foi uma decisão muito difícil, numa fase em que os pais esperam estabilidade financeira e pessoal.

Conseguir o maior incentivo de uma pessoa fora do círculo familiar e dedicar-me ao mestrado, foi uma luta solitária que me fez mais forte. Independente do resultado, considero-me uma vencedora.

Uma tia contou-me, recentemente, que lera uma redação em que expressava o desejo de tornar-me uma cozinheira; a pretensão de uma menina foi muito além dos domínios de um fogão.

Referencias bibliográficas

AITH, Marcio.

ARAI, Jhony. Viajantes do sol nascente. Histórias dos imigrantes japoneses. São Paulo: Editora Garçon, 2003.

BENEDICT, Ruth. *O crisântemo e a espada*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1972.

CARIGNATO, Taeco Toma. Passagem para o desconhecido: um estudo psicanalítico sobre migrações entre Brasil e Japão. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 2002.

CIAMPA, Antônio da Costa. A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

CORRÊA COSTA, João Pedro. *De dekasségui a emigrante*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007.

COSTA, Maria Cristina Sanches da. *Sentimentos de professores frente às dificuldades na prática da educação inclusiva de alunos com deficiência no ensino regular*. Dissertação (Mestrado em Educação - Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

DAIGO, Masao. *A mata das ilusões (Mori no yume)*. São Paulo, Aliança Cultural Brasil -Japão, 1997.

FUJII, Nobuaki. *O ambiente de trabalho dos brasileiros no Japão*. Relatório do encontro dos colaboradores regionais do CIATE, p.17 a 28, 2005.

- GALIMBERTTI, Percy. O caminho que o dekassegui sonhou (dekassegui no yumê-ji): cultura e subjetividade no movimento dakassegui. São Paulo: EDUC/FAPESP; Londrina: Ed.UEL, 2002.
- GLAT, R. et al *O método de história de vida na pesquisa em educação especial*. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.10, n.2, p235-250, mai./ago., 2004.
- HORISAKA, kotaro. *Brasileiros residentes no Japão: além de uma simples ponte*. Relatório do encontro dos colaboradores regionais do CIATE, p.29 a 47, 2005.
- KAWAMURA, Lili Katsuco. *Para onde vão os brasileiros?- imigrantes brasileiros no Japão*. 2^a ed. rev., Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2003.
- NAKAGAWA, Kyoko Yanaguida. *Crianças envolvidas no movimento dekassegui*. Dissertação (Assistência social), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.
- PAIN, Jussara Ferreira. Há vida além da sala de aula: um estudo sobre a identidade do aluno do EJA. Dissertação (Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.
- SAKURAI, Célia. *Os japoneses*. 1^a ed., São Paulo: Editora contexto, 2008.
- SANTOS, José Luiz dos. *O que é cultura*. Ed. Brasiliense, coleção primeiros passos, 1983.
- SUMITA, Cristina Harumi. *Estar e não estar na terra do sol nascente: construindo a identidade do imigrante nomeado como dekassegui*. Trabalho

de conclusão de Curso (TCC) em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1996.

VEREDA, Rita de Cássia. *Apelido pejorativo na escola, um estudo com adolescentes paulistanos*. Dissertação (psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

VAINER, Carlos B. Estado e migrações no Brasil: anotações para uma historia das políticas migrações. *Travessia – revista do imigrante*. Publicação do CEM, ano XIII, n. 36, janeiro/abril, 2000.

YASSUI, Silvio. Do império do sol ao país tropical (notas sobre o mito familiar em descendentes de imigrantes). *Perfil – Revista de Psicologia*. Assis, Depto. De Psicologia- F.C.L.n.11,p.108-117, 1998.

WULF, Christoph; NEWTON, Bryan. *Desarrollo sostenible*. Vol.22, Ed. Waxmann Münster/ New York, München/ Berlin, Alemanha, 2006.

WULF, Christoph. *Introducción a la antropología de la educación*. Ed. Idea Books S.A., Barcelona, 2004.

Bibliografia consultadas

BAPTISTA, M. A dialética histórica como metodologia de pesquisa de identidade. In: Anais do VI Encontro Regional ABRAPSO, São Paulo, 1996.

BERNINI, Pasqualina. *Jovens e migrantes: pelos caminhos do êxodo*. O centro internacional para jovens – J.B. Scalabrini, Edições Loyola.

FERRARI, Ana Lúcia de santana. *Meu professor inesquecível: um estudo sobre as características da atuação do professor de Educação Física*. Dissertação (Psicologia da educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

HATA, Takeshi. *O ambiente que envolve os trabalhadores nikkeis*. In: relatório do encontro dos colaboradores regionais do CIATE, 2006, p.18.

HORISAKA, Kotaro. *Brasileiros residentes no Japão – além de uma simples ponte*. In: Relatório do encontro dos colaboradores regionais do CIATE, 2005, p. 29.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de Pesquisa: uma introdução*. São Paulo; EDUC, 1996.

MAHEIRIE, K. *A dialética do subjetivo e do objetivo: a noção de projeto como metamorfose*. In: Anais do VI Encontro Regional ABRAPSO, São Paulo, 1996.

MORIYA, Renato Mikio. *Fenômeno de kassegui: um olhar sobre os adolescentes que ficaram*. Londrina: Ed. CEFIL, 2000.

- MORGADO, Maria Aparecida, Mahoney et al.: Placco, Vera Maria Nigro de Souza (Org.) *Contribuições de Freud para a educação*. In Psicologia & Educação, São Paulo:EDUC, 2003.
- NAKAGAWA, Kyoko. Crianças e adolescentes brasileiros no Japão. In: Relatório do encontro dos colaboradores Regionais do CIATE, 2005, p.61.
- REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, R.J.: vozes, 17^a ed., 1995.
- ROSSINI, R. *O retorno às origens ou a luta pela cidadania: o exemplo dos dekasseguis do Brasil em direção ao Japão*. USP, 1995, p.27.
- SAITO, Milton. *Conflito de identidade de decasséguis e as dificuldades de adaptação no Japão*. In: relatório do encontro dos colaboradores Regionais do CIATE, 2004, p. 74.
- SILUGIRA, M. *Narrativa e identidade*. In: Anais do VI Encontro Regional ABRAPSO, São Paulo, 1996.
- SCHWARZ, Roberto. *O pai de família e outros estudos*. São Paulo; Companhia das letras, 2008.
- VAINER, Carlos B. Estado e migração no Brasil: da imigração à emigração. In: Emigração e imigração internacionais no Brasil Contemporâneo, FNUAP, Campinas, junho 1996, pp. 39-52.
- YUKI, Megumi. *Situação atual e a iniciativa para a melhoria da educação das crianças brasileiras no Japão*. In: Anais do Simpósio Internacional comemorativo do 15^o aniversário da constituição do CIATE, 2009, p.86.

WEREBE, Maria José G. E Nadel-Brulfert, Jacqueline (Org). *Henry Wallon. O papel do outro na consciência do eu*. S. Paulo: Ática, 1986.

Documentos eletrônicos

<http://www.cnedu.pt/index.php?sectio=1>

<http://www.dermatologia.net/novo/base/doencas/sarana.shtml>

<file:///E:/Opinioo.artigo.aspx.htm>

http://drauziovarella.ig.com.br/artigos/dermatite_atopica.asp

<HTTP://www.revistapsiqrs.org.br/index.php> - avaliação dos sintomas emocionais e comportamentais em crianças portadoras de dermatite atópica.

Anexo I

Entrevistas com os professores

Roteiro de entrevista com os professores

Nome:

Escola

Série:

1-Qual a sua formação? Curso relacionado a algum programa do governo (PEC)?

2-Há quanto tempo leciona? E nessa escola? Em quantas classes?

3-Leciona em outra escola?

4-Quantos alunos há, em média, nas classes?

5-Dentre esses alunos, quantos são descendentes de japoneses?

6-Há algum aluno que tenha retornado do Japão?

Continuidade do questionário para respostas positivas

7-Em que série está? Qual a idade?

8-Há quanto tempo está matriculado na escola?

9-Fale e/ou compreende o idioma?

10-Qual o seu desempenho e aproveitamento em sala de aula? Apresenta alguma potencialidade especial e/ou dificuldades? Quais?

11-Como é a participação em sala de aula?

12-Foi retido alguma vez?

13-Há motivação e hábitos de estudo no aluno?

14-Como é o seu comportamento em sala de aula?

15-Como se relaciona com os colegas? E com os professores e a escola?

16-Como os colegas se comportam com relação ao aluno?

E17-Percebe algum tratamento diferenciado? Qual?

18-O que é feito para integrar o aluno à classe?

19-Como avalia a participação da família na escolarização do filho? E na escola?

20-Como avalia o desenvolvimento desse aluno em termos gerais?

Professora Maria

Série: 3ª série

1-Qual a sua formação? Curso relacionado a algum programa do governo (PEC)?

Fiz magistério, pedagogia com licenciatura plena e pós em Psicopedagogia.

2-Há quanto tempo leciona? E nessa escola? Em quantas classes?

Dou aula há 28 anos. Nessa escola vai pra 15 anos. Só dou aula pra 3ª série em duas classes.

3-Leciona em outra escola?

Sou assistente de direção município de Guarulhos. Cumpro 30 horas semanais.

4-Quantos alunos há, em média, nas classes?

Uma sala tem 29 e a outra tem 30 alunos. Aqui eu cumpro 25 horas.

5-Dentre esses alunos, quantos são descendentes de japoneses?

Só tem uma aluna! É uma, só, não é? (pergunta para a outra professora).

6-Há algum aluno que tenha retornado do Japão?

Ah, a Aline morou no Japão, sim!

Nome: professora C. (língua Portuguesa)

Série: 3ª série

1-Qual a sua formação? Curso relacionado a algum programa do governo (PEC)?

Fiz magistério, sou graduada em História e Geografia e em Pedagogia. Nenhum relacionado ao governo.

2-Há quanto tempo leciona? E nessa escola? Em quantas classes?

Dou aulas há 22 anos e nessa estou nesta escola há 16 anos. Completo 17 anos neste ano (2008). Tenho uma classe da 3ª série.

3-Leciona em outra escola?

Em uma sala da pré-escola da prefeitura.

4-Quantos alunos há, em média, nas classes?

Na 3ª série são 30 alunos e na pré-escola são 34 alunos.

5-Dentre esses alunos, quantos são descendentes de japoneses?

Tem uma aluna que é descendente.

6-Há algum aluno que tenha retornado do Japão?

Acho que ela morou no Japão, sim!

7-Em que série está? Qual a idade?

M.- Ela está com 12 anos, eu acho.

C.- Acho que é, sim.

Coletados os dados iniciais e a confirmação de que Aline estivera no Japão, descreveremos a entrevista na íntegra, seguindo o roteiro pré-estabelecido abaixo descrito;

8-Há quanto tempo está matriculado na escola?

9-Fala e/ou compreende o idioma?

- 10-Qual o seu desempenho e aproveitamento em sala de aula? Apresenta alguma potencialidade especial e/ou dificuldades? Quais?
- 11-Como é a participação em sala de aula?
- 12-Foi retido alguma vez?
- 13-Há motivação e hábitos de estudo no aluno?
- 14-Como é o seu comportamento em sala de aula?
- 15-Como se relaciona com os colegas? E com os professores e a escola?
- 16-Como os colegas se comportam com relação ao aluno?
- 17-Percebe algum tratamento diferenciado? Qual?
- 18-O que é feito para integrar o aluno à classe?
- 19-Como avalia a participação da família na escolarização do filho? E na escola?
- 20-Como avalia o desenvolvimento desse aluno em termos gerais?

As respostas de cada professora serão identificadas com as iniciais dos nomes fictícios indicados no início da frase.

M. Acho que é o primeiro ano de matrícula dela.

C. Eu não sei dizer, mas é só perguntar na secretaria que elas informam.

A Aline. tem dificuldade na linguagem pra escrever, mas na escrita ela é boa; ela é muito introspectiva, ela só responde o que você pergunta.

M. Ela é uma aluna tímida; essa é a verdade! Ela é bem tímida, é retraída, é bem reservada; tanto é que ela não comenta com a gente nada do Japão, mesmo a gente questionando como que era, ela se reserva, ela não responde.

C. Ela observa muito.

M. Ela é atenta, ela pega com facilidade; pelo menos na matemática, ela rapidinho raciocina. O desempenho dela em matemática é excelente!

C. Português também é bom, só na hora da escrita que ela erra.

Apresenta dificuldade na fala?

C. Então, pra falar é menos.

M. Tem algumas coisas que ela tenta colocar e tem dificuldade; ela pára, pensa, a oralidade dela está em construção, ainda, da nossa língua, eu tenho a impressão. Porque parece que a mãe dela é brasileira e ela fala pouquíssimas vezes de uma irmã que ela tem. E dos pais, só quando a gente pergunta. A mãe dela nunca vem nas reuniões.

A mãe está no Brasil?

M. está porque quando ela (a aluna) passou mal aqui na escola, eu levei para casa e falei com a mãe. Eu acredito que incentivo por parte da mãe ela tem bem pouco aqui na escola, porque a mãe alega que tem a pequena, que não pode estar presente e também não vem no outro dia pra ver como Aline está. Eu, contato com a mãe, tenho bem pouco, não é Célia? Só teve um dia que ela veio aqui dizer que ela tinha levado a Aline ao médico e ela ia faltar alguns dias.

E o pai?

C. Ela não fala do pai.

M. Não conheço. Mora junto porque eu perguntei pra ela. Ela falou onde o pai trabalhava, mas não lembro agora, mas perguntei que horas chega em casa porque eu precisava saber se eles estavam juntos. A gente questiona pra saber sobre a família. Não sei se a convivência foi mais com a mãe. E ela deve ter ido, sim, na escola no Japão.

C. A gente não sabe como foi lá.

M. *A mãe não quer voltar, mas a Aline não comenta nada. Perguntei se ela gosta mais daqui ou de lá e ela fala que gosta mais daqui. Agora ela é uma criança que falta muito, vive doente, tem baixa imunidade, qualquer coisinha ela está com febre.*

C. *Ela até desmaiou!*

M. *Foi o dia que eu levei para casa. Ela foi empalidecendo, empalidecendo e desmaiou. Segundo a mãe, já estava com febre há uns três dias. Falei pra levar ao médico e a mãe falou que ia levar porque a pequena também estava com febre. A gente sente assim, que a mãe dá muita importância pra pequena, ela sempre fala da pequena.*

E ela (Aline) é uma menina calma, sorridente; você vê que é uma criança alegre, não é uma criança triste. Não aparenta tristeza de jeito nenhum. Está sempre atenta, você está explicando, ela está atenta. Já chegou a perguntar: “aqui está certo? Aqui eu não entendi!”. É uma menina que pergunta, questiona, ela é muito inteligente; inclusive no começo do ano ela se destacou perante os outros alunos, mas devido a essa dificuldade, ao problema da língua, dela confundir as letras, tanto da oralidade, está atrapalhando na escrita. Ela fala algumas coisas que vem da língua japonesa, mesmo. (não soube exemplificar).

A coordenadora chegou a fazer um teste para ver a possibilidade de passar pra 4ª série, porque em relação aos alunos da classe, pela idade, pelo tamanho, é mais desenvolvida que os outros.

C. *Ela tem uma vivência maior.*

M. *A gente estava vendo a possibilidade de avançar uma série, mas achamos melhor manter por conta dessas trocas de letras para não ter atrapalhação mais pra frente.*

C. *Na escrita.*

M. *E ela já viu um lado ruim, apesar dela não falar muito, a gente sabe que é uma coisa positiva na vida dela.*

Há trocas de letras? Quais?

C. *Sim, R e F.*

Como é o relacionamento com os colegas?

M. *Ela é bem sociável, compartilha material com os demais, compartilha o que ela sabe com os colegas; se ela sente que tem alguma criança com dificuldade e ela tem afinidade ou senta próximo, vai, ajuda, explica; tem um espírito de ajuda bastante presente nela. Brinca com os colegas.*

Como os colegas se comportam?

M. *Eles gostam dela porque ela é uma menina calma, bem passiva de tudo. É muito responsável.*

C. *Discriminação não existe.*

É dada lição de casa para os alunos?

M. *Dou. Na minha matéria, ela faz aqui, quando eu dou atividade no quadro; quando a atividade é do livro podem terminar na casa, mas ela está sempre uma página na frente dos outros. Ela termina na sala e pergunta se pode fazer a outra página.*

C. *Na minha, o que ela não conclui na escola, leva pra casa e termina.*

Sabem se a mãe a ajuda na lição?

M. *Ela não comenta e é isso que incomoda, essa ausência. Não sei se é por parte dela ou da mãe; por ela ser maior a mãe se dedica mais à pequena, tanto é que*

não está presente em nenhuma reunião. Acho que ela protege a mais nova e a gente sente essa ausência. A menina sente isso porque a carteirinha fica aí (na escola), a prova também. A gente sente que ela pode perder o estímulo. Ela é compreensiva e entende a mãe, mas não sei o interior dela.

Como é o relacionamento com os professores?

M. *É ótimo! Muito amiga, mas não a ponto de intimidades, não é uma menina que conta intimidades, mas é muito carinhosa.*

Poderia explicar melhor a dificuldade na oralidade?

C. *É assim: ela não consegue se expressar na escrita, se comunicando com os amigos é normal, eles entendem, compreendem o que ela fala. É mais na escrita, tem algumas letras que ela não consegue.*

M. *Principalmente o O e A*

C. *É mais na ortografia, mas consegue passar uma frase, no texto que ela faz. É na escrita que ela tem dificuldade.*

A professora Maria traz as provas de Aline que estão na escola.

M. *A prova que ela fez tem até um desenho no envelope; fez uma caipirinha, um caipira e o padre. Ela usa muito o preto.*

C. *Não é um preto negativo; é um conjunto harmonioso.*

M. *E essa é a primeira avaliação e ela não coloriu muito.*

C. *Ela tem boa compreensão.*

Transcrição de uma parte da redação:

“Um menino chamado Lucas estava passeando numa praça. Ele viu um monte de lixo na água. Ele começou a recolher pois num carrinho e levou até o quintal da

casa. Começou a chover depois que acabou a chuva o lixo ficou todo molhado a mãe dele abriu a porta para o filho. Filho você pois todo lixa no meu quintal. Filho pega um saco para por o lixo ai o Lucas começou a recolher.”

M. *Na matemática ela tem bom raciocínio. Põe a resposta tudo certinho.*

Mostra a prova de Geografia onde não comete erros na escrita.

Ela copiou o conteúdo?

C. *Sim, para copiar ela não tem problema; é caprichosa.*

M. *Isso em Abril. Esse é desse semestre. O desenho está mais colorido.*

Aqui na redação ela troca as letras; ela escreve Chico Berto e Rasinha, mas ela tem uma seqüência, você tem idéia do texto.

Aqui na matemática, ela errou; as duas contas de menos ela errou. Na geografia também não foi bem.

C. *Ela tirou sete.*

M. *Mas com relação ao texto, ela compreende. Ela é bem atenciosa, fica bem atenta, não faz as coisas por fazer e ela gosta da escola, daí o por quê de ficar triste por ela faltar demais; muito mesmo.*

Quais são os motivos das faltas?

M. *Um dia é porque foi ao médico, ou a irmãzinha foi, ou porque perdeu a hora e a perua escolar; e olha que ela não mora muito longe, não.*

Tem muitas faltas?

M. *Olha, eu nem sei, mas sei que ela falta dois dias, depois vem e falta de novo. E a mãe diz que ela é muito doentinha.*

Qual é a doença?

M. *Acho que é bronquite alérgica, alguma coisa relacionada à alergia.*

É isso que a gente sabe da Aline.

Anexo II

Roteiro de entrevista com pais e/ou responsáveis

- 1- Estão casados há quanto tempo?
- 2- Tem quantos filhos? Qual a idade?
- 3- Quando foram ao Japão?
- 4- Trabalhavam antes de ir ao Japão? Em quê?
- 5- Qual foi o motivo que os levou ao Japão?
- 6- Levaram o filho? Por quê? Com que idade?
- 7- Como foi ao chegar ao Japão?
- 8- Em que trabalhavam no Japão? Qual era o horário de trabalho?
- 9- Nesse período houve mudança de cidade? Quantas vezes?
- 10- Matriculou os filhos em escola? Qual? Em que série?
- 11- Quanto tempo estudou no Japão?
- 12- Como era a rotina escolar do filho?
- 13- Como era seu desempenho escolar?
- 14- Participavam (os pais) dos eventos da escola? Quais?
- 15- Como era o relacionamento com os professores? E com os colegas?
- 16- Mantinham contato com pais de outros alunos?
- 17- Quanto tempo permaneceram no Japão?
- 18- Qual foi o motivo do retorno?
- 19- Retornando ao Brasil, matriculou o filho em escola? Qual? Em que série?
- 20- Como era o desempenho de seu filho nessa escola?
- 21- Apresentou alguma dificuldade? Qual?
- 22- Quando solicitados (pais), participavam dos eventos da escola?
- 23- Qual a importância da escola em termos gerais?

Entrevista com a mãe²⁰

No contato com a coordenadora foi exposto a necessidade de entrevistar os pais ou responsáveis de Aline para solicitar autorização dos mesmos para realizar a pesquisa. Para isso a coordenadora chamou Aline para perguntar se a mãe poderia ir à escola no dia seguinte ao final da aula para conversarmos. Aline aceitou dar o recado para a mãe e até afirmou que a mãe não faltaria à solicitação.

Na expectativa contaminada pelo relato das professoras aguardei sem muita esperança a presença da mãe. Aline saiu da aula após o sinal e veio ao meu encontro e eu perguntei a ela se sua mãe havia confirmado sua presença e como a resposta foi afirmativa, nos sentamos no refeitório para aguardar a sua chegada. Conforme o tempo ia passando, Aline demonstrou um pequeno incômodo pelo atraso da mãe que se dissipou com sua chegada.

A mãe veio acompanhada pela filha mais nova, desculpando-se pelo atraso.

Pedi à coordenadora uma sala para conversarmos e , após cumprimentar a mãe , ela nos encaminhou à biblioteca e sala de reuniões.

Na intenção de conquistar a confiança de Aline optei por sentarmos todos juntos.

Agradei a presença e o esforço da mãe em deslocar-se até a escola, em seguida agradei a Aline e sua irmã. Apresentei-me e expliquei sobre a pesquisa e o caminho percorrido até chegar a essa escola e à Aline e que havia conversado com a dirigente regional, a supervisora, a diretora, a coordenadora e com duas professoras.

²⁰ Considerando que a criança apresenta troca de letras na escrita, foi mantida a fala da mãe tal e qual apresentada. Acrescenta-se a isso que a aluna apresenta fala com características muito próximas das expressões da mãe.

Adotou-se o critério dos nomes fictícios utilizados na narrativa.

Nome: Nádia

Estão casados há quanto tempo?

Já uns 19 anos. Não! Há 18 anos mais ou menos.

Tem quantos filhos? Qual a idade?

Tem duas. A dela põe é 11! Vai fazer 11 agora dia 28. A outra vai fazer 6 em novembro.

Em que ano foi ao Japão?

Ói, acho que foi mais ou menos em 2001....Não! foi em 2002 que eu tive ela lá, foi 2002, foi mais ou menos (fica pensativa), deixo ver só.....2001.....2002...2003...2004....2005....2006. Não ! 2002 eu fui. Foi mais ou menos antes de agosto, foi mais ou menos em junho.... por aí. Foi antes dela nascer, eu fui grávida, tava com 5 mês. Quase não ia, mas meu marido já tava lá, né, aí eu fui. E, agora tá difícil, né? De 2006 prá lá depende da habitação e convivência né?(a legislação está mais rigorosa para os dekassegui permanecerem no Japão).

Trabalhavam antes de ir ao Japão?

Não, já tava parada por causa dela né. Eu trabalhava de costureira, mas daí eu parei. Quando eu tava com ela de 4 anos, eu trabalhei ainda... daí quando eu fiquei grávida dela (filha menor), aí eu parei. Já tá do Japão pra cá uns 5 anos. Meu marido, em 2002, foi primeiro juntar dinheiro pra pagar a passagem , vê como é que é, pra depois a gente ir. Se eu não me engano, ele foi em janeiro ou fevereiro, não posso dizer certo a data, mas foi em 2001; mais ou menos, acho que

foi em janeiro viu? Se eu não tiver enganada. Ele foi antes trabalhar mais ou menos 3 meses pra juntar e aí depois foi a gente.

Seu marido trabalhava antes de ir ao Japão?

Trabalhava, ele fazia bico né? De gesso, de instalação de luz, que a gente tava parado porque aqui em é difícil. Na época tava nessa cidade . Ele foi por causa de emprego. Aqui não conseguia trabalho, sempre foi assim. Eu não sei se volto pra lá não (ri). Meu esposo tá pra vir né. (o marido pretende voltar no final de 2008).

É a primeira vez que ele foi para o Japão?

Não, a primeira vez foi em 2002. É 2002, pode pôr aí. Foi 2002, porque foi no mesmo mês que eu fiquei grávida. Ele foi no começo do ano. Meu marido foi muitos anos (antes). Ah! Isso faz muito tempo. Foi quando me casei. Eu tive minha filha depois de 7 anos. Aí quando tava grávida eu fui (pela segunda vez). Eu tive ela (Aline) lá em xxxx que ela nasceu. Essa é a segunda vez que a gente vai. Meu marido foi na primeira vez, aí ele não gostou e voltou. Aí quando foi em 1997 eu já tava lá. Foi quando eu tive ela. Eu fui junto com ele, nós foi junto depois de 7 anos que tava casada, eu tive ela aí eu fiquei direto. Acho que uns 6 anos, aí depois desses 6 anos foi quando voltei nessa, agora. Quando ela tinha 3 anos eu voltei, quando era 2002, aí quando foi 2002 ele foi de novo, só que dessa vez ele foi sozinho. Aí mais ou menos, quando ela tinha 3 anos, eu fui, aí foi essa volta que eu voltei com a Aline (refere-se ao retorno atual).

Eu vim passear, fiquei uns 6 meses, não, uns 1 ano e 3 meses aí eu voltei de novo entendeu? Aí voltou eu, meu marido e ela junto. Aí ficamos mais um pouco, nós voltamos de novo. Aí fiquei um ano e 3 meses. Foi muita ida e volta né? É melhor por mais dessa última vez. Quando eu voltei (para o Japão) Aline tava com 4 anos,

tanto que ela fez 5, lá. Foi em 2002 eu tava grávida de 5 meses dela (a menor), aí ela nasceu. Eu queria mesmo era tudo menino, aí veio as meninas né? (ri).

Matriculou a Aline em escola?

Não, aí a gente deu um tempo e pôs ela na escola com 7 anos. Lá na escola Nihonjina (escola japonesa) que pegava só com 7 anos. Aí já dava, já tinha ganhado ela, mais ou menos um ano. Aí matriculei na escola em (cidade). Agora dessa vez nós fomos pra lá; foi em xxxx. Só que a cidade é xxxx, foi lá que essa aqui nasceu (filha menor). Só que lá a gente, mesmo nascendo lá, é brasileiro, o registro é no consulado.

A escola é que nem aqui, é municipal do governo; da prefeitura, lá. Tem até ajuda da prefeitura. Eles dão ajuda; as vezes dão material, uma renda também, é uma ajuda. É como quando ela nasceu, ela também teve uma ajuda. Uma renda curta que eles dá pra compra roupa, material, alguma coisa. Porque é assim, no Japão tem escola que é normal nihonjina e tem escola brasileira particular, aí a gente tem que pagar, então nessa cidade que eu tava, não tinha escola brasileira, não. Não tem pra pagar, não tem estrangeiro, não tem nada. Português não tem, só nihongo (língua japonesa). Ela não podia ficar sem escola, lá não pode. Eles não deixa, é obrigatório as crianças estudar. Eles vem na casa, a professora vem na casa com a pessoa tradutora, uma japonesa que veio aqui para o Brasil e aprendeu a língua, então ela trabalhava pro governo, pra prefeitura. Aí ela era voluntária da escola, ela veio fazer tradução pra mim, veio ela e uma professora. Eles vem ver onde mora, a casa, eles vem conversar com os pais. Eu fiquei sabendo da escola pelas amigas. É que eu tenho umas amigas que trabalha em xxxx perto de xxxx, então eu soube através dela que informou dessa escola, e foi o meu marido que foi lá porque tinha que ser tudo em nihongo e não tinha essa

tradutora. Aí depois, pela professora arrumou essa tradutora porque só tinha ela (Aline) de estrangeira na escola, de brasileira.

Aline interrompe dizendo que tinha um outro menino brasileiro, na sala dela.

Tinha, mas na época era só você. Esse menino falava mais nihongo que o português, só entendia japonês.

Aí foi eu e meu esposo, e fizemos tudo (matrícula), depois fomos pra prefeitura fazer essas coisas (preencher cadastro). Aí eles arranjaram essa mulher, a tradutora, voluntária, aí foi quando ela veio na minha casa. Reclamar e perguntar alguma coisa, falava com ela. Era pra ajudar ela (Aline) nos estudos e ela ajudava também porque ela tinha dificuldades nos estudos, na língua, na hora de escrever. Ela não tinha noção de nada na primeira série, então ela veio pra ajudar ou precisar de alguma coisa, então ela traduzia tudo pra mim. Até lição pra ela ensinava na salinha, levava pra adiantar a lição. E no começo foi muito bom, mas só que depois as crianças, ela não conseguiu adaptar, porque as crianças começaram maltratar muito, judiar. Foi a hora que eu fiquei um pouco revoltada, e tem hora que eu nem gosto de lembrar. Não é falar mal, é falar a verdade. Eu sei que acontece muito isso lá, até entre eles mesmo tem essa coisa, de um mais forte ser o mais fraco. Aí eles começaram a judiar dela, a chutar ela, jogava as coisa, empurrava ela, tanto que um dia eu peguei essa aqui (a menor) que tinha 1 ano e pouco, pus num carrinho e era assim que eu tinha que levar de manhã e eles não quer que a gente leva (filha para a escola) não, tinha que ir sozinho. Os pais não pode levar pra aprender a ir sozinha. Eu tinha tanto cuidado com ela, atravessar a rua, que eu não tinha ensinado e eu levava no começo porque eles deixaram. Chegou uma época que ela entrosava com os outros colegas, mas ela não conseguiu amizade. Os outros zuava, tirava sarro, não entendia a língua, mas no começo não foi tanto assim. Mas aí ela chegava em casa reclamando, na primeira

série, então eu chamei a tradutora e ela falou que ia ficar observando, ia conversar com a professora, e a professora era ruim. Primeira coisa que não foi bom, foi a professora que ela pegou. Fazia ela catar lixo, mandava lavar banheiro, eu sei que é costume da escola, mas tinha muita vez que mandava ela varrer lá fora, sozinha. Assim, porque quando ela entrou, ela não sabia muita coisa. A professora perseguiu muito ela, judiou muito, tanto que eu até fui falar com a tradutora, aí tanto conversar ela ficou com trauma da professora, morria de medo porque ela gritava muito, ela não tava acostumada. Então ela ficou com trauma e não queria ir mais pra escola. E deu muito trabalho nessa área, aí tive que chamar a tradutora e aí, a tradutora conseguiu convencer ela, conseguiu explicar que é a maneira dela falar, falar gritando, já chega gritando, do jeito de professor. Então tanto é que conseguiu convencer ela (a filha). Ela era boa professora, só nessas hora que era aquele jeito dela, mas era boa. Aí foi indo, ela conseguiu convencer a Aline, foi traduzindo as lição, a professora aprovou, deixava ela na salinha e ficava com a tradutora. Aí tudo bem. Aí, foi as crianças que começou a perseguição, aí chutava a cadeira, empurrava ela, e ela tinha um problema na pele. Voltei também por causa disso, ela tinha uns problemas e aqui eu descobri e esqueço até o nome (Aline diz o nome da doença : dermatite atópica). É coisa de pele, e lá dá muito na cidade onde tava. Eu não sabia que dava essas coisas. Tomava tudo isso aqui (passa a mão pela região do rosto, pescoço e braço). Dois anos de tratamento lá. Só ela teve; começou a aparecer depois de 7 anos, depois que já tava na escola, mas a escola já tava caminhado, tudo explicado, levava no médico, tomava pozinho, líquido, tudo pra controlar essa alergia. Então ela teve muita dificuldade nessas área de pele e, depois com as criança. Depois na hora da saída, começaram a judiar dela, aí foi a hora que eu peguei essa menor aqui, e coloquei no carrinho e falei : “eu vou sem ninguém saber e fui”. Aí eu observando escondida, assim, e ela nem sabia que eu ia buscar, que ela vem com as meninas.

Aí eu vi os menino empurrando, as meninas falando bobeira assim, eu entendi algumas palavrinhas, aí eu vi que judiava dela.. só que ela tinha medo de falar disso pra mim, com medo e chorava muito, me deu muito trabalho, estressado, e ela tava engordando muito, tava dando um inchaço, estresse nela, não conseguia dormir, não se alimentava direito, então deu muito trabalho nessa área. E um dia passou uns 3 meses mais ou menos, ou 4, aí o que aconteceu, aí um dia eu tava em casa, ela chegou em casa com o joelho todo esfolado, todo machucado, aí eu tomei um susto né, e falou que foi um menino que empurrou. Aí nessa hora tinha um japonês de bicicleta que acudiu ela, levantou ela do chão que ela era muito gordinha, gorda né, por causa dos problemas que ela tinha, estresse, mexeu muito com ela. Aí o japonês levantou ela e ela até ficou com medo que andava sozinha, por isso eu tinha muito cuidado com isso aí né, tinha muito esse negócio de raptar criança lá. E suicídio, tem muito isso aí no meio de criança, lá na escola. Lá tinha direto noticiário sobre isso. É que aqui eles não fala, mas tem bastante de suicídio, de roubar, outro obrigar a roubar, bater, judiar e não fala pros pais, entendeu? Os pais trabalham fora e não tem tempo pras crianças, mais no meio de honjin (nihonjin, que significa japonês). Foi quando ela contou pra mim, e foi quando eu falei pro meu esposo que não vai dar pra ficar, e ela com esse problema de pele quase dois anos, e passou esses momentos difícil, isso dá trabalho né, e chorava, chorava, aí eu e meu esposo insistiu (em permanecer no Japão), mas chegou um tempo que eu, com este problema da pele que não sarava e estresse , chorava muito e engordando, e foi a hora que tomei a decisão de vim embora. Foi mais ou menos nessa data aí.

Até que série ela estudou no Japão?

Ela fez a primeira série. Não, não chegou à segunda série. Ah, é que lá é no meio do ano. É, foi nesse meio do ano que ela foi pra segunda série, eu tinha esquecido

(Aline afirmou ter estudado até a segunda série e disse que o professor era bonzinho).

Ah é.. depois foi que ela pegou professor homem. Em Agosto ela fez 5 anos, só que ela foi pra escola com 7 anos. Passou um tempo. Ela entrou no começo do ano, em Janeiro, e eu sei que em Agosto elas ficam um mês na casa, e ela já tava na escola desde Janeiro, aí depois de Agosto que ela voltou, eles mudam de série, então aí depois que mudou de professor melhorou um pouco, mas o problema era a alergia, todo esse tempo. Aí ela acostumou com o professor e com as crianças. Aí conversou com as crianças e deu um jeito e eles pararam de perseguir, de judiar, mas aí começou os problemas de alergia, foi agravando, foi um ano, dois anos com esse problema de alergia forte, aí eu deixei até ela terminar a segunda série, e eu falei pra escola que ia tirar ela, que eu ia embora nessa época de 2006, quando cheguei. E aí, ela fez a segunda série.

Ela fez a primeira e segunda séries completa (no Japão), aí depois do outro ano em 2006 que eu voltei em Junho, veio eu, meu marido e as crianças, viemos tudo junto. Ai meu marido ficou Agosto, e setembro ele foi de novo. Ai quando eu voltei, fui morar em xxxx (cidade), ai eu matriculei na escola do xxxx (a escola) que tem lá. Ela entrou em Setembro do mesmo ano, foi em Agosto que volta das férias né? Meu cunhado foi conversar na escola pra conseguir matricular.

Em que série matriculou a filha?

Matriculou na segunda série. (Aline interrompe dizendo que foi na primeira série). Ah é, ela teve que matricular na primeira. A segunda ela fez aqui (Escola atual) no ano passado. Meu esposo conversou e ela teve que fazer um teste pra ver se era aprovada. O xxxx (escola) era do governo municipal, aquela que dá roupa, sapato, tudo, sabe?

Como foi o rendimento de Aline?

Na primeira série ela foi bem, a professora tudo elogiava (Aline conta que fez aula de reforço) Ah... mas foi só uma aulinha que ela teve num sábado, depois fomos pro interior. A gente foi na casa dos meus sogros pro meu marido despedir. Ela teve uma aula de reforço, teve as férias e ela voltou em Agosto, e aí, ela fez 3 meses pra ver se era aprovada, aí ela passou. Foi em Novembro que ela teve resposta.

Apresentou dificuldade em alguma matéria?

Não , ela não teve dificuldade, foi muito bem. Ela tem, assim, uma cabeça muito boa mesmo pra estudar. Também a gente ensina, eu ensinava muito em casa o “A, I, O, U”, o abecedário, sempre eu deixava ela aprender a língua porque as minhas colega,s elas não ensinavam português, mas eu não, eu já tinha no pensamento de, de repente voltar, então eu ensinava português , ensinava tudo, acho que desde os 3 anos . É que eu não falo japonês até hoje, só algumas palavras, que é muito difícil, tem que ter cabeça pra aprender. Eu até tava aprendendo com ela, com os livros, eu até aprendi algumas coisinhas, algumas palavras, não a falar direitinho, mas aí, eu tinha tradutor, então eu não ficava muito preocupada, ajudava nos estudos, então era bom.

Em Dezembro de 2006 eu mudei pra essa cidade, que é a casa aqui. Janeiro tava aqui e em Fevereiro, vim fazer matrícula aqui, nessa escola porque a única escola que eu achei vaga foi aqui. É a mais próxima. As outras tinha que aguardar vaga e aqui tinha uma vaga, aí eu fui buscar transferência lá na escola anterior que ela tava matriculada. Se ela tivesse continuado lá, tava tudo certinho. A segunda série foi bem, as professoras gosta muito dela, foi ótima, excelente, 10, tira ótimo e ela gosta muito de estudar, não gosta de faltar, gosta muito da escola, bem esforçada ela, aprende muito rápido. Acho que vai da criança, né? Eu ensinava muito

também, os tios ensinavam também, tenho uma irmã que deu muita aula pra ela em xxxx (cidade em que moraram). E ela gosta daqui, até ela adaptar com as crianças, com a comida, não foi difícil não. Tem um pouco de dificuldade com esse problema de pele. Agora desse ano, parou mais, porque eu tô fazendo tratamento direto, já faz uns 6 meses que não dá forte, desde a época que eu voltei pra cá, do ano passado, era muito forte, chegava a dar vergão, cria que nem uma assadura. Comecei com uma médica de pele, e depois mudei para dermatologista que foi a médica que deu certo e foi que limpou tudo, mancha, ferida. Coçava aquelas feridas, atacava que ficava assim, tinha gente que pensava que ela tinha sarna (sarna), aí começou as crianças a falar, mas aí eu conversei com as professoras, a diretora que ela tava fazendo tratamento, aí foi que começou a entender. Ela fica com meio complexo, porque as crianças não chegava perto dela que pensava que era sarna (sarna). Agora esses dias ela não tem mais esses complexos.

Essa semana mesmo, nas férias, atacou um pouco e ela ficou coçando, aí eu passo pomada da médica. Eu vou marcar consulta. Tem que tratar. O sabonete é líquido, tudo é neutro, comida, teve que fazer regime quando chegou. Quando passou na médica de pele, teve que cortar gordura, doce, cortou tudo... só coisa natural. A médica disse que era da comida, café solúvel ela não poderia e lá, ela comia muito lamem (Aline corrige e diz miojo), ela não gosta que eu falo nihongo, ela não gosta de escola japonesa, ela não tem vontade de voltar. Eu fico meio a meio porque se meu esposo tá pra vim, não sei quando porque é contrato de firma, então ele tá pra vir pra cá, porque já faz mais de um ano que tá lá, aí ele quer voltar, ver se consegue alguma coisa, ver se arruma serviço que ele faz, então eu fico meio a meio porque, se não der certo o serviço, a gente é obrigado a voltar pra lá. Porque meu esposo tá acostumado lá, aí se ele for, nós vamos tudo junto. Graças a Deus faz 6 meses que o problema de pele melhorou e eu só fiquei por causa dela. Pra mim é muito difícil porque meus parentes mora tudo em São Paulo

e eu sou sozinha aqui. Até pras reuniões daqui fica difícil porque eu tenho ela (a menor). Aí ele quer voltar porque a gente não quer mais ficar longe, só que não sei como a gente vai fazer. Agora ela tá fazendo a terceira e agora parece que ela fez uma prova pra aprovar pra quarta série porque ela tá atrasada.

Lá onde a gente morava (Japão) tinha muita poeira, tinha tatami (espécie de piso feito de palha de arroz), então junta fungo e lá, um apartamento melhor era muito caro e agente não tinha condições de alugar.

Trabalhava no Japão?

Não, lá onde a gente foi não tinha trabalho e eu não falo nihongo, e as firmas lá não pegavam, só pegava quem falava nihongo. Lá não tinha nada, não tinha muito brasileiro, não tinha escola brasileira, por isso fui obrigada a matricular em escola japonesa. A gente não gastava com coisa de casa, a gente sempre ganhava alguma coisa, porque a gente, eu e meu marido, a gente sempre pensava no amanhã, com criança, de acontecer alguma coisa, doença. Que nem essa alergia, foi de repente né? A gente sofreu muito, gastou muito. Ainda bem que tinha ajuda da prefeitura. Ela era matriculada na escola, então recebia ajuda da prefeitura, então dava pra comprar os remédios, o hospital dava tudo, então não apertava a gente.

Anexo III

Relato da criança

O primeiro contato com a criança ocorreu na presença da mãe para estabelecer um vínculo de confiança, tanto para a mãe, quanto para a criança. No entanto, a interferência constante da mãe não propiciou um relato fluente da criança.

A transcrição assemelha-se à entrevista semi-diretiva, que se fez necessária para poder extrair algumas informações da criança e como forma de aproximação para o contato posterior, em busca da sua história de vida.

Data de nascimento?

Dia 8 de agosto de 1997 (a mãe corrige dizendo que ela está confundindo o mês com o dia, que é 28).

Como é a escola para você?

É bom.

E os professores?

Também.

Quais são as matérias que você estuda?

Matemática, português, ciências, história, geografia, educação artística e educação física.

Fale um pouco mais.

Eu gosto de todas as matérias. Eu gosto mais de matemática, a subtração, de divisão, de mais e de vezes.

(mãe): *português ela não tem muita dificuldade, não. Ela teve um pouco na segunda série, mas agora não tem. Ela nem sabia fazer historinha, agora já sabe inventar, sabe fazer os exercícios sozinha.*

E os colegas da escola?

Elas gostam de mim. Elas quer que eu brinco com elas. Tinha três amiguinhas, agora esse ano, tenho quatro.

(mãe): *Elas dividem o lanche, porque a comida daqui não fez bem pra ela. Deu problema de intestino.*

É, minha amiga também ficou.

O que vocês fazem no intervalo?

Qualquer brincadeira.

E como era no Japão?

Eu achei que eu não ia aprender nada por causa da língua, que eu não tava entendendo. Eu entendia só um pouquinho.

(mãe): *o pai lia os livros com ela, fazia as lições junto com ela.*

E a professora?

Era meio brava, só. Ela me ajudava.

O que fazia no intervalo?

A gente comia lanche na sala. Um dia era o outro que servia, outro dia era outro. No intervalo só ficava na sala.

O que você estudava?

Era matemática e português. Português não, Japonês. Só tinha livro, não usava caderno, era folha de sulfite. Só tinha caderno pra bilhete

.

Quanto tempo você ficava na escola?

Não lembro o horário. Acho que era 7 hora até meio-dia.

E você voltava sozinha para casa?

Hum, hum. Era um pouco longe.

O que era mais difícil na escola para você?

Aprender a língua. A tradutora ensinava o que tava escrito ali. Ela ficava na sala também. Ela vinha todo dia.

O que você estudava?

Lá na escola era pouco; não era muito, não.

E na 2ª série?

Também era pouco. Tinha matemática e japonês e tinha educação física, também. Era só um dia e trocava a roupa na sala, todo mundo junto.

Só você era estrangeira?

Tinha um menino que era brasileiro. A tradutora disse que ele era (brasileiro), mas ele falava que não era. Ele falava só japonês, aí um dia ele foi embora pro Brasil. Ele não misturava com os outros (estrangeiros), não.

Mãe: As crianças que estuda lá, elas não falam mais o português e nem os pais gosta que fala.

E as amigas dessa escola?

Não era amiga, não. Só conversava.

Sobre o quê?

Perguntava sobre como que era o Brasil, só!

E que mais?

Mais nada.

Os seus colegas a maltratavam?

Hum, hum. (afirmativamente).

Por quê?

Não sei. Não me lembro, não.

Mãe: Puseram até um apelido nela. Tive que reclamar porque chamava de um nome tão estranho. Chamei até a tradutora pra falar. É um nome pra tirar sarro. Sabe quando o nome é bem feio e esquisito? Não era palavrão; a tradutora disse que era um nome, tipo assim, pra humilhar. Na sala só chamava ela com esse nome, aí ela voltava pra casa muito nervosa, chorando e dava trabalho. E aí ela começou a se abrir comigo, aí tive que ir fundo. A tradutora até achava ruim que eu reclamava e dizia que não era nada, mas aí a coisa foi se agravando quando eles começaram a judiar dela. Ela não se dava muito com as crianças, não. Ela se sentia muito sozinha.

A entrevista foi interrompida pela necessidade de desocupar a sala em que estávamos.

Foi realizado um teste no final do primeiro semestre de 2008 para verificar a possibilidade de integrar a aluna na 4ª série, porém a coordenadora em conjunto com as professoras, avaliaram e decidiram mantê-la na 3ª série.

Entramos em contato com a aluna novamente para dar continuidade à coleta de dados sobre a sua história de vida, e nesse momento, foi mais uma vez explicitado o objetivo da pesquisa e acordado que todo o conteúdo seria utilizado somente com a autorização do sujeito e de seu responsável.

O diálogo.

Tudo bem Aline?

Tudo!

Lembra que eu te falei que eu voltaria pra gente conversar?

Hum, hum! (acena afirmativamente)

Eu vou explicar mais uma vez o motivo de eu estar aqui. Eu estou estudando, fazendo mestrado e pra eu concluir preciso fazer uma pesquisa sobre algum tema. O tema que eu escolhi é pra falar sobre as crianças que foram com os pais no Japão, moraram e que tenham estudado lá. Na verdade, alguém que tenha estudado em escola japonesa e que possa contar como foi freqüentar a escola.

Eu não lembro muita coisa, não.

O que você lembrar está bom pra gente saber como foi no Japão e como é voltar para o Brasil e estudar nas escolas daqui. Eu posso gravar tudo que a gente conversar? Só para não demorar muito anotando e para eu não esquecer alguma coisa, mas ninguém, além de mim, vai ouvir a gravação. E depois eu vou mostrar

tudo o que for escrito sobre o que você falar e se você não gostar de alguma coisa, eu tiro. Está bem assim?

Outra coisa, eu posso conversar com sua mãe pra explicar que nós não vamos usar o horário de aula. Que a gente vai conversar no horário que você permitir.

Tá bom!

Tem alguma dúvida? Quer perguntar alguma coisa?

Não.

Eu gostaria que você me contasse um pouco sobre as coisas que você gosta de fazer.

Ah eu gosto de algumas coisas, gosto de estudar, de brincar com minhas amigas.

Quais amigas?

Minhas amigas daqui. Elas são muito legais!

Que tipo de brincadeira você gosta?

Gosto de muita coisa. Na aula de (educação) física a gente brinca de basquete de futebol, mas futebol eu não gosto muito, não. A minha amiga gosta de jogar. Ela até joga com os meninos.

E ela joga bem?

Joga.

E onde você mora tem muitas amigas?

Lá não tenho, não. É mais aqui na escola.

Aline interrompe e apressa-se em pegar a condução escolar com medo de perdê-lo. Mas antes combinamos um novo horário.

Que dia é melhor pra gente conversar?

Acho que é melhor na aula de (Educação) física.

Quais são os dias? E que horário?

De quarta e quinta.

Posso conversar com a professora. Acha melhor?

Não precisa . Eu falo com ela. Ela deixa.

Conversamos no dia e horário combinados na sala da coordenadora.

Bom, nós já falamos sobre suas amigas e hoje eu gostaria que você me contasse como foi começar a estudar na escola depois que voltou do Japão.

Eu gostei. No começo era meio difícil, mas depois ficou fácil.

Como assim? O que era difícil?

Ah! Tinha coisa que eu não entendia direito, mas a minha mãe me ensinava um pouco, então não foi muito difícil, não.

Ela te ajudava em casa?

É! Ela me ensinava quando a gente tava lá.

No Japão?

É!

Você gosta de estudar aqui?

Gosto.

E lá no Japão? O que você lembra?

Eu não lembro muita coisa, não. A minha mãe lembra mais.

Você conseguia entender o idioma?

Eu entendia pouca coisa. Aí tinha uma pessoa que me ajudava. Ela lia pra mim e me ensinava. As vezes o meu pai me ajudava, também. Que ele entendia e falava, né! Mas eu não lembro muito, não.

E você gostava de brincar com as amigas?

Não. Não tinha amiga, não. Tinha umas meninas que vinha conversar comigo, mas era pouco.

Lembra de mais alguma coisa?

Não lembro, não.

Aline começa a mexer em sua bolsa, preparando-se para ir embora. Ela alega que o motorista não gosta de esperar e sai. Combinamos o encontro no dia seguinte.

No horário combinado, Aline veio ao meu encontro sem a sua bolsa e na companhia de uma coleguinha trazendo-me um papel.

A minha mãe mandou um bilhete.

Minha fisionomia deve ter demonstrado a surpresa, assim como a fisionomia de Aline indicava um certo desconforto em me entregar o bilhete, denunciando estar a par do conteúdo.

É que eu não lembro mais nada mesmo

Pedi-lhe para aguardar um pouco que eu enviaria uma resposta ao bilhete recebido.

Agradei à mãe pela colaboração com a minha pesquisa e que respeitaria a sua decisão, não mais importunando sua filha. Coloquei-me à disposição para explicar-lhe pessoalmente todo o procedimento e conteúdo do que havia feito e que poderíamos estar nos encontrando na escola ou em sua residência, ficando a seu critério definir o local.

Marquei de esperar resposta na próxima semana, no horário reservado para o encontro com Aline.

Cheguei no horário da aula de Educação Física e Aline estava brincando com as amigas e mesmo me avistando, não veio ao meu encontro. Aguardei sua aproximação e enquanto isso algumas meninas foram se aproximando e conversando comigo e contando-me acontecimentos engraçados. Foi quando Aline também se juntou a roda e começou a falar sobre as suas amigas. Notei que sempre frisava a palavra “minha amiga” quando se referia às colegas presentes.

No momento em que as outras foram brincar, perguntei discretamente sobre a resposta de sua mãe. Curiosamente ela disse que não havia bilhete em resposta e desconversou. Intuitivamente desconfiei da veracidade do bilhete que recebi ou na possibilidade de minha resposta não ter sido entregue à mãe. São somente suposições.

Tentei contato por telefone, mas quando consegui a mãe pediu-me para marcar uma data quando reiniciarem as aulas em fevereiro.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)