

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

GISELE SILVA PRADO

EM BUSCA DE IDENTIDADES: CRIANÇAS BRASILEIRAS NO JAPÃO.

Vitória

2017

GISELE SILVA PRADO

EM BUSCA DE IDENTIDADES: CRIANÇAS BRASILEIRAS NO JAPÃO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, no Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências Sociais, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Dadalto.

Vitória
2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

P896e Prado, Gisele Silva, 1978-
Em busca de identidades : crianças brasileiras no Japão / Gisele Silva
Prado. – 2017.
101 f. : il.

Orientador: Maria Cristina Dadalto.
Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Educação. 2. Identidade. 3. Escolas. 4. Crianças. 5. Japão –
Migração. I. Dadalto, Cristina. II. Universidade Federal do Espírito
Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 316

GISELE SILVA PRADO

EM BUSCA DE IDENTIDADES: CRIANÇAS BRASILEIRAS NO JAPÃO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, no Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Vitória, _____ de 2017.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina Dadalto

Universidade Federal do Espírito Santo

Orientadora

Prof^a. Dr^a. Patrícia Pereira Pavesi

Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. Daisuke Onuki

Tokai University

Prof^a. Dr^a. Marcia Barros Ferreira Rodrigues

Universidade Federal do Espírito Santo

Suplente

À minha família que em todos os momentos esteve ao meu lado, incentivando, encorajando e apoiando.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida e pela oportunidade de estar neste momento concluindo este projeto que tanto fala ao meu coração e a minha alma. Minha gratidão por ter-me dado condições de seguir nesta caminhada acadêmica diante de tantas adversidades.

À minha família, pelo incentivo e motivação. Ao meu esposo Rodolfo, que diante de tantas travessias nesta vida esteve ao meu lado dando, ao seu modo, o suporte necessário para a conclusão do Mestrado. Às minhas filhas Rayra e Giovana, que permaneceram fortes durante a minha ausência, me encorajando e até mesmo estudando junto comigo, assistindo aulas e congressos com amor, paciência e orgulho. Eu amo vocês! À minha mãe Fátima e irmã Michele, que são meus exemplos de força, superação e determinação nesta vida.

Agradeço imensamente à minha orientadora Maria Cristina Dadalto, que esteve ao meu lado, incansável diante de tantos desafios (que foram muitos, não é mesmo?). Obrigada por acreditar em mim e fazer com que eu também acreditasse.

Aos professores que contribuíram imensamente para o meu crescimento não apenas acadêmico, mas também humano. Sobretudo às professoras que me auxiliaram nos momentos de maior dificuldade e permitiram a continuidade deste trabalho: Maria Cristina Dadalto, Syrléa Marques Pereira e Aline Trigueiro. Aos professores Daisuke Onuki e Patrícia Pavesi que me auxiliaram na condução deste trabalho.

Ao Colégio Marista Nossa Senhora da Penha, que oportunizou o feliz encontro com minha orientadora durante uma noite de formação profissional, e às pessoas que entrevistaram para que este trabalho acontecesse: Eveline M. Lima, Cristina Vargas, Patrícia Faé e Ana Rosa Constantino. À minha amiga Sandra Harumi Otake.

A todos vocês, minha imensa gratidão!

RESUMO

O presente trabalho investigou como se desenvolvem, em contexto escolar, a socialização e a formação da identidade em crianças brasileiras residentes no Japão, estudantes do Ensino Fundamental I, bem como sua inserção na sociedade em que vivem. O interesse por este tema deu-se em razão do confronto com a realidade desse público durante 14 anos de residência naquele país. Segundo o Ministério das Relações Exteriores no Brasil, a segunda maior comunidade brasileira no exterior, com o número de mais de 175 mil residentes (2015), encontra-se no Japão. Diante de uma comunidade tão expressiva e recorrentes dificuldade de socialização, é necessário observar como se desenvolvem as relações entre as crianças brasileiras imigrantes, filhas de imigrantes nascidas e residentes no Japão e a sociedade em que vivem, as barreiras que dificultam o processo de socialização e a inserção nesta comunidade.

Palavras-chave: imigração, educação, identidade

ABSTRACT

The following study traces an investigation of how the socialization and identity formation are developed in Brazilian kids attending Elementary School in Japan, from the school context, as well as their insertion in the society. The interest for this theme came after confronting this reality for 14 years living at the referred country. According to the Ministry of Foreign Affairs in Brazil, the second biggest Brazilian community abroad, with more than 175 thousands of residents (2015), is located in Japan. In face of such expressive community, and recurrent difficulty of socialization, it is necessary to observe how are developed the relationships between the alien Brazilian kids living in Japan and the society in which they are living, and which are the barriers that hinder the process of socialization and insertion in the community.

Keywords: immigration, education, identity

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Cartaz migração japonesa	16
Figura 2- Contrato de trabalho.....	17
Figura 3- Colônia japonesa.....	18
Figura 4- Colônias em São Paulo.....	20
Figura 5- Migrantes brasileiros no Japão.....	22
Figura 6- Representação do Japão.....	59
Figura 7- Representação do Japão.....	59
Figura 8- Representação do Japão.....	60
Figura 9- Representação do Japão.....	60
Figura 10- Representação do Japão.....	61
Figura 11- Representação do Brasil.....	61
Figura 12- Representação do Brasil.....	63
Figura 13- Representação do Brasil.....	63
Figura 14- Representação do Brasil.....	64
Figura 15- Representação do Brasil.....	64
Figura 16- Representação do Brasil.....	65
Figura 17- Representação do Brasil.....	66
Figura 18- Representação do Brasil.....	67
Figura 19- Representação do Japão.....	68
Figura 20- Representação do Brasil.....	68
Figura 21- Representação do Brasil e do Japão.....	70
Figura 22- Representação do Brasil e do Japão.....	71
Figura 23- Representação do Brasil e do Japão.....	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Alunos estrangeiros em escolas públicas japonesas.....	42
Gráfico 2- Identidade.....	43
Gráfico 3- Dificuldades.....	44
Gráfico 4- Relacionamento.....	45
Gráfico 5- Amizade.....	47
Gráfico 6- Solidão.....	48

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Brasileiros em idade escolar.....	32
Tabela 2- Escolarização.....	33
Tabela 3- Brasileiros em Ota-shi.....	39
Tabela 4- Brasileiros matriculados em escolas japonesas.....	39
Tabela 5- Estrangeiros matriculados em escolas japonesas.....	41

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Fluxos migratórios: Japão X Brasil.....	14
Brasil X Japão.....	21
CAPÍTULO I – A INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO CULTURAL JAPONÊS	24
1.1 A construção social da infância.....	24
1.2 A infância e a escola.....	25
1.3 Contexto histórico japonês.....	27
1.4 O sistema de ensino no Japão.....	34
CAPÍTULO II - MIGRAÇÃO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADES	37
2.1 Relatos de uma migrante.....	37
2.2 Apresentação dos dados da cidade de Ota-shi – 2010.....	38
2.3 Resultados da pesquisa na cidade de Ota-shi.....	42
CAPÍTULO III - OS FLUXOS MIGRATÓRIOS E O OLHAR INFANTIL	50
3.1 As representações sociais.....	52
3.2 As representações sociais no contexto migratório.....	54
3.3 A concretização das representações sociais.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	79
ANEXOS	83
I Questionário.....	83
II Entrevista.....	84
III Desenhos.....	88

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema o estudo sobre os processos de socialização e construção das identidades de crianças brasileiras residentes no Japão, estudantes do ensino fundamental, em escolas japonesas. Para as crianças brasileiras migrantes e também as nascidas no Japão, existe a possibilidade de frequentar escolas brasileiras, reconhecidas pelo Ministério da Educação Brasileiro, o que possibilita a continuidade nos estudos caso decidam retornar ao Brasil. No que diz respeito ao governo japonês, são consideradas escolas especiais.

Durante os 14 anos de residência como imigrante no Japão, operária, mãe e educadora, tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos acerca da realidade que cerca o universo infantil e educacional na comunidade brasileira. Através de práticas diárias e do convívio com os sujeitos da pesquisa, em sociedade e no âmbito escolar, observei que por vezes a socialização das crianças não ocorre em um primeiro momento, seja pelas diferenças culturais, pelas dificuldades de comunicação ou pelo comportamento.

Como ocorre a socialização das crianças brasileiras no contexto da educação japonesa, quais as dificuldades que as crianças apresentam nesse processo e quais as consequências na construção de suas identidades? Essas são as questões norteadoras do presente trabalho, cujo objetivo é investigar as marcas do processo migratório na construção da identidade e como se desenvolve a socialização em crianças brasileiras residentes no Japão, bem como sua inserção na sociedade em que vivem. Busca-se entender se há dificuldades de interação, identificando possíveis problemas ou barreiras que possam dificultar sua participação em sociedade, visando a problematizações e à proposição de reflexões que auxiliem na relação social, no convívio e no sucesso escolar.

A pesquisa está estruturada em duas fases de desenvolvimento. A primeira fase foi realizada no período em que residi no Japão, no ano de 2010. Como recurso, foi utilizado questionário aplicado a crianças brasileiras, filhos de pais imigrantes residentes no Japão, estudantes do Ensino Fundamental I em instituições de ensino japonesas.¹ Dentre estas, 59% nasceram no referido país e os 41% restantes nasceram

¹ Para as crianças brasileiras nascidas no exterior, entre 7 de junho de 1994 e 20 de setembro de 2007, era concedida cidadania brasileira provisória, constando em seu registro de nascimento observação condicionando a residência no Brasil antes dos 18 anos para que então recebesse a cidadania definitiva. Promulgada dia 20 de setembro de 2007, a Emenda Constitucional 54/07, decorrente da PEC 272/00, restituiu

no Brasil. Na segunda fase, realizada em 2016, foi solicitado às crianças residentes no Japão que demonstrassem por meio de imagens e desenhos as representações de seus sentimentos frente aos dois países que permeiam sua vida social, o país de origem e o de destino.

Os sujeitos analisados no primeiro e no segundo momento da pesquisa pertencem às mesmas instituições escolares, porém não são as mesmas crianças. Participaram da segunda etapa 12 estudantes entre 8 e 13 anos de idade, brasileiros, dentre os quais 3 nasceram no Japão e não conhecem o Brasil. A aplicação dos desenhos foi realizada no início de 2016, no município de Ota-shi, estado de Gunma-ken.

Com o uso dos desenhos como forma de representação da realidade, busquei interpretar a forma como as crianças expressam suas identidades em meio à comunidade na qual estão inseridas. Para melhor compreensão e contextualização histórica sobre o universo que cerca a comunidade brasileira no Japão, sobretudo as crianças em idade escolar, é necessário contextualizar as origens das relações entre Brasil e Japão.

Fluxos migratórios: Japão X Brasil

Em um contexto globalizado, muitos são os motivos que levam à decisão de migrar, segundo Durand (2015), as abordagens econômicas são as mais utilizadas para explicar as migrações e envolvem os fluxos migratórios que não são motivados por desastres naturais ou guerras. Nesse caso, são pessoas que partem em busca de melhores condições de trabalho e renda. Sobre a composição desse grupo de indivíduos, o autor nos diz que:

Em senso estrito, tais migrações seriam aquelas compostas de sujeitos economicamente ativos, daí a conjugação automática que por décadas levou o imaginário coletivo a considerar o perfil de migrante como homem, jovem e só. Com o tempo, ficou evidente que mesmo o fluxo de pessoas em deslocamentos internacionais motivados por razões de trabalho e de renda, além de homens, nem todos são jovens, contavam com mulheres e com inteiras famílias. (DURAND, 2015, p.77)

a nacionalidade brasileira nata aos filhos de brasileiros nascidos no Exterior. Disponível em: <http://brasileirinhosapatriadas.org/>.

Na busca por um melhor entendimento, há estudos sobre a mobilidade humana, na intenção de compreender a forma como ocorrem tais processos de deslocamento massivo, sendo estes fundamentais para pesquisas e análises de dados acerca dos imigrantes, suas relações com o meio e os impactos de sua atuação nas esferas social, política e econômica, tanto nos países de origem quanto nos de destino. Dentre as principais teorias, a abordagem escolhida para esta pesquisa, foi a Teoria das Redes Sociais.

O conceito de redes sociais tem sido utilizado nas Ciências Sociais para explicar fenômenos que se caracterizam pelas trocas de informações e conhecimento realizadas entre indivíduos. Sendo esta a abordagem utilizada ao longo deste trabalho, permite analisar como dentro de um sistema migratório as relações entre os indivíduos e as conexões que estabelecem contribuem para a constituição e a manutenção de tais fluxos. Para Souza (2008, p.34), por definição: “redes sociais são estruturas dinâmicas e complexas formadas por pessoas com valores e/ou objetivos em comum, interligadas de forma horizontal e predominantemente descentralizada”.

Existem fatores que podem influenciar os fluxos migratórios. Os fatores de expulsão, geralmente ligados a condições econômicas, constituem-se, segundo Klein (1999), em três eixos principais, que impulsionaram as grandes migrações dos séculos XIX e XX à América. Esses fatores estão ligados diretamente à posse, ao uso e a produtividade da terra, bem como ao número de familiares que dependem desta. Tais fatores podem determinar o grau de dificuldade econômica enfrentado pelos indivíduos, sendo a migração uma forma de solucionar possíveis problemas. Nesse contexto, existem ainda fatores de atração como a disponibilidade de terras e necessidade de mão de obra nos países receptores de migrantes, como ocorreu no Brasil.

Apesar de existirem outros motivos que levam pessoas à decisão de migrar, como melhor infraestrutura, mobilidade urbana, segurança, entre outros, inicialmente, o fluxo migratório entre Brasil e Japão foi influenciado, principalmente, pela abordagem econômica. As relações entre os dois países têm como ponto de partida a migração japonesa para o Brasil, no início do século XX. A contratação da mão de obra imigrante como forma de substituição do trabalho escravo no Brasil estava em discussão desde meados do século XIX. Nesse período, tiveram início os diálogos entre os governos brasileiro e japonês. “Em 1895, é firmado o Tratado de Amizade, Comércio e Navegação entre o Brasil e o Japão, sem se estabelecer qualquer entendimento quanto à questão da imigração.” (SAKURAI, 1998, p.206).

Os migrantes japoneses que vieram ao Brasil receberam incentivo e apoio do governo japonês, que adotou a política de envio de trabalhadores para várias partes do mundo, como forma de controle de elevado crescimento demográfico no país. Esse crescimento é atribuído à elevação da qualidade de vida ocorrida durante a restauração Meiji.² Iniciou-se um processo de expulsão que consistiu na promoção e no incentivo à imigração, sobretudo para as Américas. Com o intuito de incentivar e proteger os emigrantes, em 1896 foi aprovada a Lei de Proteção aos Emigrantes, que motivou o fluxo migratório japonês para o Brasil. Com a necessidade de mão de obra nas lavouras de café, sobretudo nas fazendas cafeeiras paulistas, estabeleceu-se a migração japonesa para o Brasil. A figura 1 abaixo ilustra como era a divulgação e o incentivo à migração de japoneses para o Brasil.



Figura 1: Cartaz de incentivo à migração para o Brasil (*Fonte: Museu Histórico da Imigração Japonesa no Brasil*).

No período oficial do início da migração para o Brasil, determinou-se que as passagens seriam pagas pelo governo brasileiro e as despesas, repassadas aos

2 Período em que o Japão deixa de ser um Estado feudal e passa a ser um Estado moderno

fazendeiros, os quais deveriam descontá-las dos trabalhadores japoneses. O acordo entre os dois países estabelecia algumas condições para a migração de japoneses: “a vinda de famílias com pelo menos três pessoas aptas para o trabalho, não importa o sexo e a idade, e o contrato como colono numa fazenda de café pelo período de dois anos” (SAKURAI, 1998, p. 208). As famílias japonesas migravam com o conhecimento da atividade a ser exercida: a agricultura nas lavouras cafeeiras. Os contratos de trabalho eram primeiramente firmados entre os migrantes e a Companhia de Imigração, no Japão. Após chegarem ao Brasil, sendo encaminhados para as fazendas de café, novo contrato era firmado entre o imigrante e o dono da lavoura cafeeira. Um exemplo de contrato de trabalho entre o migrante japonês e o dono da fazenda pode ser observado na Figura 2.



Figura 2: O extrato de um contrato de trabalho de Yoshimi Watanabe (1941).
(Fonte: Museu Histórico da Imigração Japonesa no Brasil).

Em 1907, a Companhia Imperial de Emigração e a Secretaria de Agricultura de São Paulo assinaram um contrato para o envio de três mil imigrantes japoneses, ao longo de três anos. Com isso, a entrada dos japoneses no Brasil ocorreu inicialmente em meados de 1908, para trabalho nas lavouras de café. A partir de 1924, aumentou a entrada de imigrantes japoneses no Brasil, em um período que foi até 1941. Segundo Sakurai (1998), a imigração japonesa pode ser dividida em três períodos distintos, de 1908 a 1963.

O primeiro período (1908-1923) foi marcado por um fluxo descontínuo e subsidiado pelo governo paulista. O Brasil recebeu um total de 31.414 imigrantes japoneses para trabalho na agricultura cafeeira. Os primeiros migrantes chegaram a bordo do navio *Kasato-Maru*, no porto de Santos, em 18 de junho de 1908. Segundo Handa (1987), eram um total de 781 imigrantes contratados, que seguiram após o desembarque para a Hospedaria de Imigrantes, localizada no bairro do Brás, em São Paulo. Lá permaneceram até seguirem para as fazendas cafeeiras, por um período aproximado de dez dias, firmando um novo contrato com os fazendeiros com quem iriam trabalhar.

O primeiro grupo de imigrantes, segundo o autor, foi enviado para seis fazendas do estado de São Paulo, onde trabalhariam junto a outros imigrantes e brasileiros, na produção de café, principal atividade econômica brasileira no período. Nas fazendas, eram encaminhados para as colônias, compostas por casas rústicas, de chão batido, onde eram alojadas até três famílias por casa. Poucas mobílias estavam disponíveis e muitos imigrantes depararam-se com uma realidade que não esperavam, tendo que viver em condições precárias, dormindo sobre palha de milho ou sobre colchonetes trazidos do Japão, caso os tivessem. Na Figura 3, observa-se a imagem das casas na vila dos colonos, situada dentro da fazenda de café, onde os imigrantes japoneses eram alojados.



Figura 3: Uma das colônias onde viviam os japoneses nas fazendas de café. (Fonte: Museu Histórico da Imigração Japonesa no Brasil).

No trabalho na lavoura, os migrantes eram expostos ao sol e ao calor, característicos de um clima muito diferente do que estavam acostumados. As condições

precárias de moradia, a alimentação diferente, a má comunicação com funcionários e intérpretes das fazendas e as dívidas adquiridas para a sobrevivência na colônia, contribuíram, segundo Handa (1987), para a insatisfação e o sentimento de frustração que se abateu sobre os imigrantes, que viam seus sonhos de fazer fortuna cada vez mais distantes.

No segundo período (1924-1941), o subsídio paulista aos imigrantes japoneses foi abolido. O Japão passou a garantir a continuidade do fluxo migratório, que apresentou grande salto, com a entrada de 137.572 japoneses no Brasil. Foi realizada intensa propaganda por agências de emigração, que pretendiam convencer a população japonesa sobre as vantagens em emigrar. Nesse período, surgiram os imigrantes japoneses espontâneos, que vinham ao Brasil não apenas para o trabalho nas fazendas cafeeiras, mas também para a formação de colônias. Surgiram duas companhias cujo objetivo principal era promover a migração entre o Japão e o Brasil, porém atuando de formas distintas: as Companhias de Colonização e a Companhia de Imigração.

As Companhias de Colonização tinham por objetivo comprar terras em território brasileiro, principalmente nos estados de São Paulo, Paraná e Minas Gerais, e enviar migrantes japoneses para trabalhar nessas terras. Os japoneses que migraram por intermédio das Companhias de Imigração chegaram ao Brasil na condição de proprietários de terra. Nesse sistema, muitos migrantes que vinham em busca de uma poupança que garantiria um retorno bem sucedido ao Japão, modificaram seus planos e acabaram por investir suas economias no Brasil.

Na Figura 4, é apresentada a distribuição dos imigrantes japoneses no estado de São Paulo. É possível observar que a maior parte dos núcleos de colonização se estabeleceu na região noroeste do estado e no litoral. Também constituíram-se comunidades agrícolas voltadas para outras culturas, como o arroz e a horticultura. Destaque também para o cultivo do algodão, que apresentou avanço após o declínio cafeeiro decorrente da crise de 29.

DISTRIBUIÇÃO DOS IMIGRANTES JAPONESES EM SÃO PAULO (Principais núcleos de colonização até 1940)

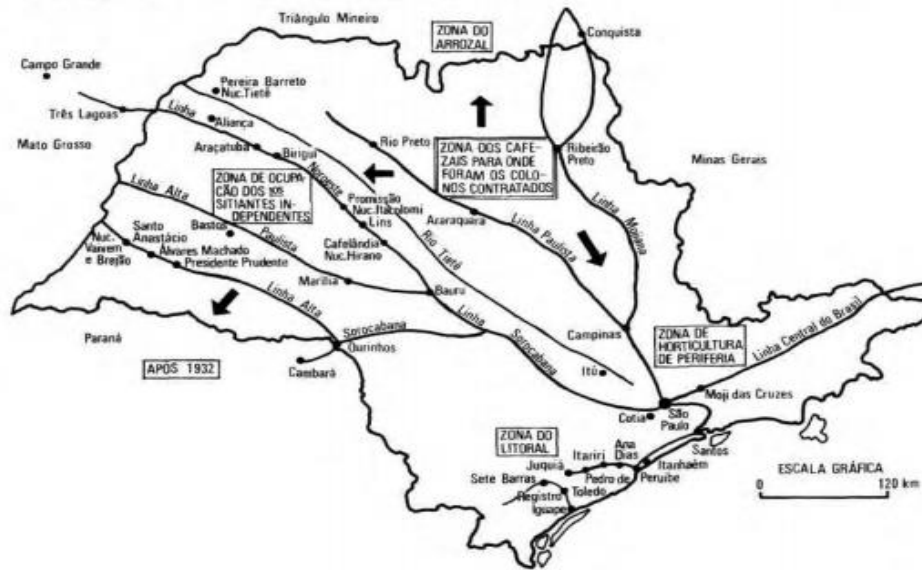


Figura 4: Principais núcleos de colonização japonesa até 1940 (HANDA, 1987, p. 207)

A década de 30 foi período de sucessivas crises econômicas no Japão, o que contribuiu para que o desejo de retorno ao Japão se tornasse cada vez mais distante. No Brasil, os imigrantes japoneses contribuíram para o desenvolvimento de novas atividades agrícolas, principalmente após a crise de 29. O algodão surgiu como alternativa para a diversificação das atividades agrícolas no estado de São Paulo. A Segunda Guerra Mundial interrompeu o fluxo migratório entre o Japão e o Brasil e, em 1941, as relações diplomáticas entre os dois países foram cortadas. O processo de migração foi interrompido em decorrência da guerra, sendo retomado com menor intensidade após 1952, iniciando um novo fluxo migratório.

Os anos de 1952 a 1963 foram marcados pelo período pós-guerra, houve grande declínio no fluxo migratório entre Japão e Brasil. Começou a chegar um novo perfil de imigrante que, segundo Sasaki (2006), era diferente dos que migraram nos períodos anteriores. Constituiu-se principalmente de “jovens rapazes educados e especialistas qualificados na área agrícola e também em alguns setores da indústria. Houve, subsequentemente, uma migração de noivas japonesas para se casarem com esses rapazes e se estabelecerem nas terras brasileiras” (SASAKI, 2006, p. 104). A partir da década de 60, o Japão iniciou o seu processo de reconstrução e o fluxo migratório para o Brasil entrou em declínio, encerrando-se em 1973. Iniciou-se na década de 80 o

movimento inverso, a migração de retorno dos descendentes de japoneses residentes no Brasil.

Brasil X Japão

A partir da década de 80, teve início no Brasil o movimento migratório conhecido como movimento *dekassegui*³. Este corresponde à migração de brasileiros rumo ao Japão, em busca de trabalho e melhores condições de vida. Esse processo migratório inicia-se devido a uma conjuntura econômica extremamente favorável aos países que, no período pós-guerra, receberam capital abundante dos Estados Unidos, visando assim ao financiamento e à reconstrução de seus territórios destruídos pela Segunda Guerra Mundial.

Países da Europa assim como o Japão, tiveram seu período de apogeu econômico, apostando na reconstrução de seu país. Em contrapartida, o Brasil via o fluxo industrializador mundial mudar-se para a Ásia Oriental, enfrentando, a partir de meados da década de 80, um período de grande instabilidade econômica, desemprego, inflação descontrolada e um grande aumento da dívida interna do país. Por outro lado, o quadro mundial de intensa prosperidade econômica no Japão favoreceu a abertura do país para receber seus descendentes, visando a suprir mão de obra desqualificada para a realização de serviços braçais, sujos, pesados e perigosos, que não agradavam aos japoneses.

No Brasil, a situação econômica desfavorável despertou o interesse dos descendentes de japoneses no sentido de fazer o caminho inverso de seus pais e avós. A história se repete, e assim como seus antepassados, grande número de brasileiros descendentes de japoneses seguiram rumo ao Japão em busca de promessas de alta remuneração e melhores condições de vida. No entanto, muitas delas não se concretizaram.

Nessa época, o Japão estava no auge econômico, em um período de prosperidade conhecido como bolha econômica, e abriu as portas para os descendentes de japoneses. Estes foram contratados como trabalhadores poucos qualificados e temporários, para realizar serviços braçais ou de construção civil, que eram então

³ Em japonês é formado por dois ideogramas (kanji), deru (sair) e kassegu (trabalhar para ganhar a vida)

desprezados por jovens japoneses. Segundo Ueno (2008), esses trabalhos são conhecidos como “5 K”, ou seja, *kitsui* (pesado), *kitanai* (sujo), *kiken* (perigoso), *kibishii* (exigente) e *kirai* (detestável), sendo realizados nas indústrias japonesas, principalmente dos setores automobilístico, eletrônico e alimentício.

Em princípio, os imigrantes brasileiros iam com a esperança de juntar certa quantia em dinheiro, capaz de garantir a estabilidade financeira em seu país de origem, permanecendo no Japão apenas por poucos anos e, assim que o objetivo fosse alcançado, retornando ao Brasil. Porém, com o passar dos anos e as reformulações nas leis de imigração, que concediam vistos de permanência aos descendentes de japoneses e seus cônjuges, os brasileiros começaram a se estabelecer em solo japonês com seus familiares, fixando raízes, modificando as metas e reorganizando seus objetivos.

No final do ano de 2007, o número de brasileiros registrados no Japão chegou cerca 320 mil pessoas. O número de crianças também aumentou e muitas delas, inclusive, nasceram no Japão. Com a crise de 2008 e após os desastres naturais ocorridos em 2011 – terremoto seguido de tsunami - a população brasileira residente no Japão diminuiu. Em 2014, representava, segundo o Ministério das Relações Exteriores, a segunda maior comunidade brasileira no exterior, com o número de 179.649 residentes em todo território japonês, registrados nos consulados. Segundo dados da Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2015), a migração interna para o Japão foi de 2.043.877 migrantes. Em 2015, a população imigrante do Japão foi de 1,61% da população total residente. Destes, 182.227 são brasileiros, conforme mostra a Figura 5.



Figura 5: Migrantes brasileiros residentes no Japão em 2015 (Fonte: <http://www.iom.int/countries/japan>).

A forma como as crianças brasileiras residentes no Japão constroem sua identidade é permeada pela influência do ambiente onde vivem e pelas relações sociais que estabelecem. Desse modo, na busca por um maior entendimento do universo imigrante que envolve a vida das crianças residentes no Japão, o trabalho foi dividido em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apresento um breve histórico da construção social da infância e a importância da escolarização nesse processo. São abordados também os aspectos culturais e educacionais presentes na sociedade japonesa. Por intermédio de uma contextualização histórica, buscou-se identificar as raízes culturais de padrões comportamentais e atitudinais com traços xenofóbicos, racistas e discriminatórios reproduzidos nos dias atuais; bem como valores difundidos socialmente, como lealdade, respeito, hierarquia e homogeneidade.

No segundo capítulo são apresentados dados referentes ao cotidiano escolar e ao sistema educacional japonês, com o material coletado no ano de 2010, na província de Gunma-ken, na cidade de Ota-shi, bem como um breve histórico de minha experiência enquanto educadora e imigrante no Japão.

No terceiro capítulo são analisados os desenhos produzidos no ano de 2016 por alunos do ensino fundamental, com idade entre 7 e 14 anos, estudantes da Escola Municipal Primária Ota, localizada na província de Gunma-ken, cidade de Ota-shi. Buscou-se, por meio da Teoria da Representação Social, investigar o sentimento existente no universo imigrante infantil pelos países de origem e destino.

Finalmente, no último capítulo é feita uma análise comparativa e reflexiva acerca da realidade da criança brasileira imigrante no Japão, no que se refere aos dados coletados em 2010 e em 2016. Também são apresentadas percepções e conclusões que foram construídas no decorrer desta pesquisa.

CAPÍTULO I

A INFÂNCIA E O DESENVOLVIMENTO CULTURAL JAPONÊS

1.1 A construção social da infância

Antigamente, a imagem que se tinha da criança, o papel social desempenhado por ela e a sua representação na estrutura familiar era diferente da visão que temos atualmente. A construção social da infância, sua duração e função na sociedade sofreram profunda transformação no decorrer da história, sendo a criança vista como um ser em tamanho reduzido, inserida no convívio e no universo dos adultos. Sua representação era feita com total ausência de traços ou elementos infantis, demonstrando a indiferença na idade, seja cronológica ou biológica.

Segundo Aries (1981), a criança na antiguidade não era bem vista, sendo que essa fase deveria se encerrar tão logo a criança conseguisse desempenhar tarefas sozinha, adquirindo certa independência da mãe. Nesse momento, deveria ser inserida no convívio adulto, em suas atividades e rotina. Assim, a criança aprendia a tornar-se um jovem adulto, pelo convívio diário e pela prática de atividades que não pertenciam ao universo infantil. A educação passou a ser assegurada, portanto, pela aprendizagem oferecida pelo convívio com os adultos, sendo que, nesse processo, crianças, jovens e adultos desenvolviam suas atividades sem distinção de idade.

A demografia da época contribuía para a indiferença com que a infância era tratada, tendo em vista a alta taxa de mortalidade das crianças, sobretudo nos primeiros anos de vida. Assim, a incerteza da continuidade da vida do indivíduo gerava uma baixa expectativa com relação a criança. A distinção entre as particularidades existentes entre crianças, jovens e adultos também não era observada. Segundo Aries (1981), a consciência da diferença não existia e a criança, passando da idade em que a mortalidade era elevada, logo era inserida no universo adulto.

A partir do século XVII uma mudança começou a ocorrer na estrutura social da infância. A escola passou a substituir a aprendizagem como meio de educação, cabendo a essa instituição, portanto, a educação e a instrução das crianças, que não mais deveria ocorrer por meio do convívio com os adultos. Para Aires (1981, p. 5) “Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das

prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização”. Inicia-se, portanto, uma profunda transformação social e uma reconfiguração dos papéis sociais desempenhados pela família, pela criança e pela escola.

1.2 A infância e a escola

A história da educação está intrinsecamente ligada à construção social da infância ao longo da história. A mudança no modo de ver a criança, o papel da família e posteriormente da escola na educação do jovem indivíduo foram se transformando no decorrer do tempo. Sobre a importância da instituição escolar na transformação da sociedade, Aries (1981) nos diz que:

É consagrada aos aspectos da história da educação que revelam o progresso do sentimento da infância na mentalidade comum: como a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos. (ARIES, 1891, p.165)

A escola, enquanto instituição, sofreu diversas transformações no decorrer dos séculos. A estrutura organizacional, o público alvo, a metodologia aplicada e a disciplina foram modificando-se nesse período. Primeiramente, em meados do século XIII, a escola atendia aos pobres e era mantida por doadores. Já no século XV, houve uma reestruturação desse modelo de instituição. A partir de então, era função da escola ensinar a uma ampla parcela da população. Esse processo foi marcado pela transição da escola medieval à escola moderna, detentora de uma estrutura complexa, que deveria ensinar, disciplinar e controlar o comportamento de crianças e de jovens. Tais mudanças produziram a modificação no sentimento da infância.

Com o surgimento da instituição “Colégio”, começou a haver uma diferenciação entre adultos e crianças. Ainda que na escola não houvesse a separação por idade, que acabava por englobar uma grande parcela de crianças e jovens em um mesmo ambiente, o Colégio permitiu uma transformação no pensamento da sociedade, conforme afirma Aries:

O colégio tornou-se então um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral. Nessa mesma época, no século XV e sobretudo no XVI, o colégio modificou e ampliou seu recrutamento. Composto outrora de uma pequena minoria de clérigos letrados, ele se abriu a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, mas também a famílias mais populares, como veremos adiante. O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade: o colégio com um corpo docente separado, com uma disciplina rigorosa, com classes numerosas, em que se formariam todas as gerações instruídas do Ancien Régime. O colégio constituía, se não na realidade mais incontrolável da existência, ao menos na opinião mais racional dos educadores, pais, religiosos e magistrados, um grupo de idade maciço, que reunia alunos de oito-nove anos até mais de 15, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos. (ARIES, 1981, p. 170).

A partir do século XVII começam a surgir diferenciações das classes escolares, de modo a atender às necessidades educacionais conforme a idade do educando. O olhar para a infância passou a atentar para as necessidades específicas de cada faixa etária. Dentre as quais se destaca a importância de disciplinar os jovens. Segundo Aries (1981), o sistema disciplinar estava sustentado por três fatores principais que consistiam na vigilância constante, na delação à instituição e na aplicação de castigos corporais. Os castigos conferiam tanto a violência física quanto a moral aos estudantes, primeiramente apenas entre os menores e logo sendo expandida para toda a comunidade escolar. Esse período foi marcado pelo sentimento de fraqueza e humilhação da infância.

A orientação e as práticas educacionais passaram por novo período de transformações em meados do século XVIII, quando os castigos foram abolidos e uma nova visão da infância passou a ser praticada. A criança devia ser cuidada em etapas, em um processo de formação contínuo e não de forma abrupta, com base na imposição da violência. Essa perspectiva da educação promoveu um novo olhar para a infância que transformou a visão da criança na família e na sociedade.

A escola enquanto instituição foi responsável por grande parte das transformações ocorridas no sentimento da infância, desde o período medieval até a atualidade. Por meio da contextualização histórica é possível compreender a realidade que nos cerca. Desse modo, o entendimento de como o processo de construção social da infância e de escolarização ocorreram no Japão faz-se necessário, a fim de melhor compreender a estrutura educacional atual e seus reflexos sobre as crianças brasileiras residentes no Japão.

1.3 Contexto histórico japonês

A cultura japonesa é repleta de costumes e tradições que foram preservados através dos tempos. O tradicional e o moderno convivem lado a lado na sociedade japonesa atual. O país, que exporta tecnologia, é base de indústrias multinacionais e preserva hábitos, crenças e costumes enraizados no âmago de sua sociedade. Valores como respeito, hierarquia familiar, honra, lealdade à pátria e a sua personificação na figura do imperador, levam muitas vezes ao sentimento nacionalista e xenofóbico, exaltando o nacional e repudiando o estrangeiro, invasor, não pertencente ao mesmo padrão imposto e interiorizado como aceito socialmente. Tais valores foram historicamente construídos desde a antiguidade.

A contagem do tempo no Japão, ocorre de forma diferente à do Ocidente, desde a antiguidade até os dias atuais, sendo dividido em períodos, de acordo com importantes transformações políticas, artísticas e culturais. Cada período pode subdividir-se em Eras⁴. Para contextualização histórica, citarei importantes transformações ocorridas nos períodos que abrangem desde a Antiguidade japonesa.

Segundo Hoshizawa (2009), a antiguidade japonesa refere-se ao período entre os anos 710 d. C. até o ano 1185 d. C. Durante a Era Heian, que abrange o período entre 794 a 1185, houve grande desenvolvimento cultural no Japão, com o fortalecimento da identidade nacional, da escrita, da arte e da literatura. A organização social e política vigente era o feudalismo, com disputas frequentes por terra e poder, e respeito à hierarquização social, dominada pela nobreza que era representada pela figura do senhor feudal.

Após 1185, iniciou-se o período da Idade Média japonesa, que abrange os anos de 1185 a 1542, conhecido como a Era dos Xoguns (Samurais). Estão compreendidas nesse interstício a Era Kamakura (1185-1333) e a Era Edo (1600-1852). Durante esse período, o Japão ainda era um país feudal, que segundo Sakurai (2000), estabelecia suas relações de poder hierarquicamente, com base na lealdade, sendo essa estrutura social

4 “A contagem do tempo no Japão se dava por Eras (em japonês: 元号; gengō ou 年号; nengō). Nesse sistema, o ano é identificado por uma combinação do nome dado à Era com o seu respectivo ano (por exemplo 215 é o 27º ano da Era Heisei). O sistema de classificação por eras (ou períodos), atualmente fundamenta-se na ascensão de um novo imperador, ou seja, pelo ano correspondente ao seu mandato (por exemplo Períodos Meiji, Taisho, Showa e Heisei), entretanto, muitas Eras do Japão são marcadas por algum fato histórico (Jomon, Yayoi, Kofunou, Azuchi-Momoyama) e também pelo nome onde ficava o centro do poder no Japão (Nara, Heian, Kamakura, Edo)”. (Disponível em: <http://www.ishindo.org.br/guia-do-japao/historia-do-japao/linha-tempo/>).

considerada rígida, tendo no topo a família imperial e, na base, os samurais.⁵ Os valores de honra, hierarquia e servidão estão presentes na cultura japonesa.

Com a Restauração Meiji, inicia-se a Era Moderna e com ela surgem profundas transformações na sociedade japonesa. Essa fase é marcada por um período de expansão comercial e por grande crescimento político, econômico e social, envolvendo as Eras Meiji (1868-1912), Taisho (1912-1926) e Showa (1926-1989). As transformações ocorreram nos diversos setores da sociedade, porém a hierarquia familiar permaneceu como a base das relações de convivência, onde o indivíduo aprenderia a viver em sociedade. A figura máxima de poder na unidade familiar japonesa é o pai, ao qual deve-se respeito, lealdade e obediência, sendo esses valores transferidos posteriormente ao Imperador. Conforme afirma Cardoso (1995): “A lealdade, devotamento e submissão aos interesses do grupo são aprendidos com os pais e, mais tarde, estas virtudes se transformarão facilmente em atitudes e até mesmo sentimentos que vão se estender aos superiores e ao Imperador”.

Em 1872, durante a Restauração Meiji, foi decretada a educação compulsória no Japão. “Em 1889, foi promulgada a Constituição do Império do Grande Japão e, no ano seguinte, o Editó da Educação. Estes documentos legalizaram o peculiar processo de modernização do Japão desencadeado desde a volta do imperador ao centro do poder” (SAKURAI, 2007, p. 140).

O Editó Imperial da Educação é um documento que regulamenta em poucas linhas a Educação no Japão, estabelecendo parâmetros de convivência política e social que devem estar presentes na sociedade japonesa, determinando os princípios éticos e políticos que regulam a relação dos homens em sociedade, tendo como objetivo a manutenção do Império. Segundo Sakurai (2007), “retoma o mito da origem – ‘Os nossos ancestrais imperiais fundaram o nosso império’ - para justificar a ênfase na educação cuja função seria dar continuidade ao desenvolvimento do Império”. O Editó Imperial da Educação regulamenta as relações familiares harmoniosas e ressalta os deveres dos indivíduos:

[...] conduza-te com modéstia e moderação; estenda a sua benevolência a todos; continue aprendendo e cultivando as artes e, desse modo, desenvolva as faculdades intelectuais e aperfeiçoe os poderes morais; além disso, faça os bens públicos progredirem,

5 O termo samurai corresponde à elite guerreira do Japão feudal. A palavra samurai vem do verbo Saburai, que significa "aquele que serve ao senhor." (Disponível em: <http://www.bushido-online.com.br/samurai>)

promova os interesses comuns; respeite sempre a Constituição e observe as leis; quando vier a emergência, ofereça-se corajosamente ao Estado e, por consequência, guarde e mantenha a propriedade do nosso trono imperial, contemporâneo ao Céu e à Terra [...] (EDITO IMPERIAL DA EDUCAÇÃO, 1890; *apud* SAKURAI, 2007, p. 141-142).

O documento passou a ser lido em voz alta diariamente em todas as escolas japonesas, desde o período Meiji até os anos de 1940, e a educação passou a ser vista como uma missão nacional, em que se estabelece que a riqueza e o poder do país como um todo só poderão ser mantidos com uma população letrada, sendo a educação primordial na manutenção desse processo. A política educacional teve o efeito esperado, e segundo Sakurai (2007), “Em 1940, cinquenta anos após o Edito Imperial, 99% da população já estava alfabetizada, em contraste com os números de 1873, quando as cifras chegavam a 39,9% para os homens e apenas 15,2% para as mulheres”.

O papel exercido pela escola era o de disciplinar os indivíduos, a fim de promover a obediência e o respeito ao imperador. Nesse período, o militarismo ganhou força e fomentou a identidade nacional japonesa como uma nação unificada e homogênea, em que a educação deveria promover a unidade nacional. Os estudantes aprendiam a reverenciar e respeitar o imperador, devendo-lhe obediência e servidão. A ética, a virtude e patriotismo eram ensinados e promovidos nas escolas, bem como os modos desejáveis de se servir à Pátria, à família e à sociedade. Muito esforço foi feito para que a educação garantisse a unidade e a ordem social, além da hierarquia nas relações familiares, pois estas eram tidas como a base estrutural da sociedade, que valorizava sobretudo a hierarquia por idade e o respeito aos mais velhos.

Com a alteração do currículo escolar, realizada após o Projeto de Educação de 1872, houve mudanças significativas que refletiram diretamente na estrutura social, como, por exemplo, o direito à educação para meninos e meninas. Como forma de ressaltar a diferença entre os gêneros, as meninas recebiam orientações voltadas também para os afazeres domésticos. O trabalho infantil sofreu redução significativa nesse período, pois muitas famílias camponesas e pobres, que utilizavam a mão de obra familiar nas lavouras, viram-se obrigadas a enviar os filhos para as escolas.

O Japão investiu sobretudo na formação universitária, principalmente para os rapazes em cursos de Engenharia, cujo principal objetivo era formar jovens capazes de desenvolver e ampliar a industrialização nacional. Para isso, estimulou parcerias entre investidores e engenheiros. Nesse período, há destaque para a diferença entre os gêneros,

havendo uma grande preocupação em formar jovens rapazes para o mercado de trabalho, visando a atender a nova demanda industrial, enquanto as moças deveriam ser educadas para serem boas mães e esposas. Os estudos de um modo geral, mesmo para as meninas de classe social mais elevada, eram aplicados até o nível primário.

Na segunda metade do século XIX e início do século XX o Japão passou por profundas transformações políticas, econômicas e sociais. Com a transição do Japão feudal para um Estado Moderno e industrializado, o país passou a receber influências culturais da Europa e da América. O Japão buscou por intermédio da educação consolidar as bases da nação, difundindo valores morais, éticos e nacionalistas, buscando formar uma pátria altamente capacitada para o trabalho e servil ao imperador.

Os professores Okano Kaori e Tsuchiya Motonori (1999), no livro *Education in Contemporary Japan- Inequality and Diversity*, comentam que apesar do sistema de ensino do pós-guerra ter sido alimentado de ingredientes valiosos, visando ao sucesso econômico e à estabilidade social, os mesmos foram acompanhados de componentes negativos, tais como: exames de acesso aos níveis mais elevados excessivamente competitivos; uniformidade, que abafa o desenvolvimento da individualidade; perseguições (*ijime*⁶); e abandono escolar.

O ensino pós-guerra tem mantido as orientações monoculturais, considerando que todos os estudantes provêm de um único grupo étnico (japonês), tornando as escolas oficiais orientadas quase exclusivamente para as necessidades deles. Segundo Okano e Tsuchiya (1999), essa posição não só desvalorizou o que os outros poderiam trazer para a escola, como também corroeu sua autoestima. Isso também pode ter contribuído para que a maioria das crianças desenvolvesse um ponto de vista distorcido do mundo que as cerca.

A prática do ensino continua reproduzindo as disparidades familiares. A escola acaba por reproduzir as desigualdades e os ideais de uniformidade e massificação, como forma de manutenção da ordem social a que se refere Bourdieu (2012), em sua obra *A reprodução: Elementos para uma teoria sobre o sistema de ensino*. Segundo o autor, a escola é vista como um local de reprodução de valores que efetiva e legitima as desigualdades. Essa instituição transmite a cultura da classe dominante que, ao tratar de maneira igual, tanto em direitos quanto em deveres, aqueles que são diferentes socialmente, acaba privilegiando os que por sua herança cultural já são privilegiados. O

⁶ *Ijime* é o mesmo que “bullying” em inglês. (Disponível em: <http://www.revistaeducacao.com.br/bullying-em-japones/>).

autor também afirma, de forma crítica, que o exame como forma de avaliação é seletivo e excludente.

Bourdieu (2012, p.27) afirma que a ação pedagógica escolar “reproduz a cultura dominante, contribuindo deste modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima”. Assim, a escola contribui para que haja uma diferenciação entre as crianças e para que esta seja mantida e reproduzida. A diferença só assume caráter distintivo e passível de diferenciação por meio da distribuição no espaço social, sendo este hierárquico, excludente e classificatório.

A violência simbólica apresenta uma redutividade destruidora, exercida sobre as crianças imigrantes pela sociedade japonesa. Na distribuição no espaço social, os japoneses encontram-se na posição dominante, exercendo seu domínio cultural sobre a classe dominada. Para as crianças brasileiras, esse aspecto se apresenta como dificuldade, uma vez que os exames são voltados para as crianças japonesas, não levando em consideração as especificidades de outras etnias, o que pode gerar, em alguns casos, desistências, evasão escolar e pouca ascensão por parte de crianças estrangeiras ao ensino superior. Essa disparidade entre as duas culturas é explicada por Barth, em seu ensaio sobre os grupos étnicos e suas fronteiras,

Mas a característica geral de todas as situações minoritárias estão na organização das atividades e da interação: no sistema social total, todos os setores de atividade estão organizados de acordo com status abertos para os membros do grupo majoritário, enquanto o sistema de status da minoria é relevante somente para as relações entre os membros da população minoritária e apenas em alguns setores de atividade, sem oferecer uma base para ação dos demais setores, também valorizados na cultura minoritária. Há, portanto, uma disparidade entre valores e facilidades organizacionais: os objetivos mais valorizados estão fora do campo organizado pela cultura e pelas categorias da minoria. (BARTH, 2000, p.58)

A partir desta reflexão de Barth, avalio que a invisibilidade da criança brasileira enquanto grupo minoritário é um obstáculo à sua expressão como indivíduo e como cidadã. Esta deveria ser aceita e respeitada em sua diferença, o que muitas vezes não ocorre no sistema de ensino japonês. Conforme Bourdieu (2012), a violência simbólica é expressa na imposição e na legitimação da cultura dominante, sendo que sua interiorização é realizada de forma que o dominado, ou o grupo minoritário, não se opõe

ao seu opressor, já que não se percebe como vítima desse processo, considerando a situação como natural.

Na tentativa de combater tal violência, existem em algumas cidades, sobretudo as que apresentam elevada concentração de estrangeiros, projetos educacionais que visam a minimizar o impacto e o choque cultural sofrido pelas crianças migrantes ao chegar ao Japão. Tais projetos procuram dar o suporte necessário ao desenvolvimento infantil, porém são voltados para a preparação e a inserção da criança brasileira na comunidade escolar japonesa. No entanto, é necessário refletir sobre como essa comunidade recebe as referidas crianças. Há uma preocupação em preparar professores e alunos para aceitar e respeitar as diferenças existentes entre os indivíduos?

No desenvolvimento deste trabalho, busquei analisar como a criança brasileira residente no Japão, submetida ao processo migratório pela influência familiar, pode vir a ser estigmatizada socialmente por meio da violência simbólica exercida nos estabelecimentos de ensino e de que forma esses fatores interferem na construção de suas identidades. Apresento a seguir os dados coletados e analisados durante o ano de 2010. Na tabela a seguir podemos acompanhar o crescimento do número de crianças brasileiras no Japão nos últimos anos.

Tabela 1 - Quantidade de crianças brasileiras no Japão em idade escolar, conforme número de registro de estrangeiro.

1997	2001	2006	2010
16.885	23.022	31.487	30.793

(Fonte: Zairyu Gaikokujin Tokei, *apud* HATANO, 2010.)

Tabela 2 - Quantidade de crianças estrangeiras no Japão e escolarização.⁷

	Estrangeiros	1997	2001	2006	2010
A	Coreanos	61.428	47.086	35.558	29.437
	Chineses	18.203	21.296	22.932	25.703
	Brasileiros	16.885	23.022	31.487	30.793
	Outros	18.523	26.158	38.35	42.882
	TOTAL	115.039	117.562	128.327	128.815
B	Primário	48.677	43.587	43.675	
	Ginásio	27.583	24.326	20.400	
	Escolas estrangeiras	29.421	26.148	23.834	
	TOTAL	105.681	94.061	87.909	

(Fonte: HATANO, 2010.)

Observa-se na Tabela 1 que o número de crianças brasileiras no Japão tem aumentado significativamente, com a ressalva de que houve uma diminuição devido à crise econômica mundial de 2009, que ocasionou o retorno de muitos brasileiros a seu país de origem. Porém, o número ainda é muito superior ao levantamento de 2001, o que leva a inferir que os problemas igualmente se multiplicaram. Já na Tabela 2, observa-se que o número de crianças brasileiras no Japão teve um crescimento considerável com relação às crianças de outras nacionalidades. Enquanto o número de crianças coreanas diminuiu no período apresentado, o número das crianças brasileiras dobrou, saindo das 16.885 crianças em 1997 para um total de 31.487 no ano de 2006.

É possível perceber o aumento no número de crianças estrangeiras em idade escolar residentes no Japão. O país oferece a possibilidade de ensino para as crianças brasileiras em instituições de ensino japonesas e estrangeiras.⁸ Embora o número de crianças tenha aumentado nos últimos anos, percebe-se um declínio na matrícula de alunos nas escolas estrangeiras do país, fato que pode ser explicado pela grave crise econômica que assolou o Japão a partir do ano de 2009. De acordo com a Tabela 2, havia 29.421 crianças matriculadas em escolas estrangeiras em 1997, passando para

⁷ A: Baseado na estatística governamental do número de registro de estrangeiros (Zairyu Gaikokujin Tokei), por província, idade e gênero, entre 5 e 14 anos no final de cada ano.

B: Baseado na estatística governamental do relatório dos dados básicos escolares (Gakkou Kihon Chosa Hokokusho), do dia 1 de maio de cada ano, número de crianças estrangeiras em escolas primárias, ginásiais e em escolas estrangeiras que incluem desde educação infantil a superior.

⁸ A escola segue currículo estabelecido pelo Ministério da Educação do Brasil, segundo o qual as aulas são ministradas em língua portuguesa. O ensino não se restringe apenas à preparação do aluno para prosseguimento de estudos no Brasil, também permite a aprendizagem da língua japonesa para que o aluno possa contribuir na sociedade em que está inserido.

23.834 em 2006, o que permite inferir que as crianças estrangeiras, e aí se incluem as brasileiras, estão cada vez mais frequentando as escolas japonesas, uma vez que o número de crianças brasileiras aumentou enquanto que as matrículas em escolas estrangeiras diminuíram.

1.4 O sistema de ensino no Japão

Em 20 de novembro de 1989, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Convenção sobre os Direitos das Crianças, sendo esta ratificada por 193 países, inclusive o Japão. A convenção estabelece o direito de toda criança receber educação. Esse direito estende-se às crianças brasileiras residentes no Japão, embora a educação das mesmas não seja obrigatória. Essa “não obrigatoriedade” acarreta sérios problemas na educação de crianças estrangeiras, uma vez que muitas províncias não fazem o controle da situação dos indivíduos em idade escolar. Muitos deixam de ir para a escola por problemas financeiros dos pais, que não têm condições de arcar com os custos de uma educação particular em escolas internacionais ou brasileiras. Outros acabam desistindo dos estudos por sofrerem maus tratos em instituições de ensino japonesas.

Em pesquisa recente, realizada pela Kyodo News,⁹ é feito um grave alerta sobre a negligência por parte de governos locais acerca da educação de crianças estrangeiras. É apontada a necessidade de intensificar ações que busquem cuidar da educação de imigrantes em idade escolar, a fim de evitar que futuramente esses sujeitos sejam inseridos em um ciclo de pobreza, originário da falta de qualificação e especialização profissional.

A pesquisa traz dados acerca de crianças estrangeiras residentes em 72 cidades com grande concentração de imigrantes, sendo que, 41 localidades não realizam qualquer meio de verificação quanto à frequência escolar desses indivíduos. Dentre as cem mil crianças estrangeiras registradas nas prefeituras, aproximadamente dez mil encontram-se nas 41 cidades que não realizam o controle e a prevenção à evasão escolar. Isso ocorre em função de a obrigatoriedade escolar ser aplicada apenas para japoneses. Como consequência, podem surgir futuramente inúmeros problemas sociais no Japão, uma vez que muitas destas crianças que hoje estão fora das escolas residem

⁹ A Kyodo News é uma agência de notícias japonesa fundada em 1945. É considerada a mais confiável fonte de notícias da Ásia. (Disponível em: <http://ww.kyodonews.jp/english/about/whatskyodo.html>)

permanentemente no referido país, podendo levar a um ciclo de pobreza entre os estrangeiros residentes no Japão.

Sawa e Tsumura (2016, p. 3) entrevistaram um jovem brasileiro de 26 anos, que chegou ao Japão com seus pais aos 6 anos de idade. Seu relato traduz a situação de inúmeros jovens brasileiros e que atualmente, após 20 anos, permanecem enfrentando as mesmas dificuldades, persistindo nos mesmos erros. O jovem Okada afirma que não pode trabalhar em tempo integral, pois não frequentou a escola, mesmo acreditando ser tão capaz quanto os japoneses e ainda ter mais habilidade para desempenhar diversas funções dentro da empresa. Ele afirma: “Eu me sinto desgostoso porque tenho sido, repetidamente, dispensado após o término dos meus contratos de trabalho”. Outro brasileiro a dar depoimento afirma que frequentou escola brasileira no Japão até os 14 anos de idade, quando foi obrigado a abandonar os estudos, pois seus pais não tinham mais condições de pagar as mensalidades. O receio por parte dos pais de que a criança sofresse com o *bullying* em instituições de ensino japonesas fez com que o estudante deixasse os estudos.

No Japão, há escolas voltadas especificamente para os estrangeiros, estas são, em sua maioria, conhecidas como escolas vocacionais. Nessas instituições, as aulas são ministradas em inglês, chinês, coreano, português, entre outros idiomas. A educação da criança brasileira no Japão ocorre principalmente em dois tipos de instituições de ensino, as escolas brasileiras e as escolas japonesas, que podem ser públicas ou particulares. As escolas brasileiras no Japão seguem o sistema brasileiro de ensino, sendo a Educação Básica composta por 5 anos de Ensino Fundamental I, 4 anos de Ensino Fundamental II e 3 anos de Ensino Médio. As aulas são ministradas em português e seguem o currículo estabelecido pelo Ministério da Educação do Brasil, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O ensino nas escolas brasileiras, além de preparar a criança para acompanhar os estudos caso retorne ao Brasil, também oferta a disciplina de Japonês. A maior dificuldade para os pais é arcar com os custos da educação nessas instituições, pois possuem valores muito elevados.

Outra opção disponível para a educação das crianças estrangeiras residentes no Japão é optar por instituições de ensino japonesas. O sistema de ensino japonês é constituído de 6 anos de Ensino Fundamental Básico, 3 anos de Ensino Fundamental Intermediário, 3 anos de Ensino Médio e 4 anos de Ensino Superior. O ensino é compulsório para as escolas de ensino fundamental básico e intermediário, sendo obrigatório para todas as crianças japonesas. A criança estrangeira pode frequentar a

escola japonesa, mas não é obrigada a fazê-lo. Existem três tipos de escolas japonesas: as que são administradas pelo governo do Japão, chamadas de escolas nacionais; as escolas administradas pelas prefeituras, províncias ou distritos, chamadas de escolas públicas; e as escolas administradas por pessoas jurídicas, chamadas de escolas privadas. Nas escolas públicas de ensino fundamental, as crianças devem matricular-se nas instituições próximas à sua residência e não há necessidade de exame de admissão, sendo este, requisito para ingresso em escolas particulares.

O ano letivo nas escolas japonesas tem início no mês de abril e término no mês de março do ano seguinte. Está dividido em três períodos, sendo o primeiro, de abril a julho; o segundo, de setembro a dezembro; e o terceiro, de janeiro a março. Entre os períodos há as férias de verão, que têm o período aproximado de 40 dias; as férias de inverno, com a duração de cerca de 2 semanas; e as férias da primavera, com a mesma duração. Algumas escolas adotam a divisão do ano em dois períodos, sendo o primeiro de abril a setembro e o segundo, de outubro a março. As férias são distribuídas conforme as estações do ano: férias de verão, de inverno, de primavera e de outono. As escolas brasileiras seguem a mesma orientação do Brasil, com alguns ajustes para suprir a demanda dos pais trabalhadores de indústrias japonesas. O ano letivo inicia-se no mês de janeiro e tem seu término no mês de dezembro.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram considerados como sujeitos, crianças de nacionalidade brasileira, nascidas no Brasil e no Japão, estudantes de estabelecimentos de ensino japoneses. O público alvo deste estudo localiza-se na cidade de Ota-shi, na província de Gunma-ken, a qual já apresenta resultados positivos com o desenvolvimento de projetos educacionais voltados para os estrangeiros.

CAPÍTULO II

MIGRAÇÃO, EDUCAÇÃO E IDENTIDADES

2.1 Relatos de uma migrante

A decisão de migrar pode ser tomada por motivos diversos, seja pela busca de melhores condições de vida, seja pelo desejo de conhecer a terra natal de seus ancestrais, entre o desejo e a ação muitos são os anseios, sonhos, ilusões e conflitos. O desejo de mudança na condição social, cultural ou econômica que envolve os movimentos migratórios está intrinsecamente ligado à circularidade desse movimento, ao desejo de um retorno à terra natal (SAYAD, 2000). Assim, iniciei minha trajetória migrante, motivada pela busca de melhores condições de vida em outro país, o Japão, porém a ideia do retorno sempre esteve presente em meus planos.

Inicialmente, a ideia era de permanecer por 2 anos trabalhando na indústria de componentes eletrônicos e retornar ao Brasil com o capital suficiente para comprar um imóvel, que daria maior estabilidade à família que eu acabara de constituir. Meu esposo é descendente de japoneses, sansei,¹⁰ o que permitia o visto para a família por consanguinidade.¹¹ No entanto, esses planos foram alterados, os prazos prorrogados e a permanência no Japão durou 14 anos.

Tentativas de retorno? Houve algumas, porém, segundo Sayad, o retorno envolve a nostalgia de um espaço/tempo que já não existe mais:

Se de uma lado, pode-se sempre voltar ao ponto de partida, o espaço se presta bem a esse ir e vir, de outro lado, não se pode voltar ao tempo da partida, tornar-se novamente aquele que se era nesse momento, nem reencontrar na mesma situação, os lugares e os homens que se deixou, tal qual se os deixou. (SAYAD, 2000, p.12)

Nesse tempo de permanência, vi minha filha crescer e a escolha pelo sistema de ensino tornou-se necessária. A menina que havia chegado ao Japão com 10 meses,

¹⁰ Descendente de japoneses, terceira geração; neto de japonês.

¹¹ Ao nissei, filho dos imigrantes japoneses, é concedido um visto de permanência de três anos; ao sansei, neto dos imigrantes, um visto de um ano; sendo esses vistos renováveis, desde que os mesmos se encontrem empregados. Aos cônjuges desses descendentes também é permitida a estadia de tempo delimitado no Japão. Anterior a essa regularização, o descendente entrava com o visto de turista de três meses, após esse período, ficava em situação irregular, estando ainda mais exposto às explorações do trabalho e dos intermediários desse deslocamento (FERREIRA, 2001).

agora já com 4 anos, precisava iniciar os estudos. Optei pelo ensino em escola brasileira, pois pretendia retornar à minha sonhada terra natal e o estudo do português seria muito importante no retorno ao Brasil. Essa decisão deu-se também pelos diversos relatos que ouvia acerca da situação das crianças estrangeiras que frequentavam instituições de ensino japonesas: falta de comunicação, dificuldades de aprendizagem devido à incompreensão do idioma japonês e o *ijime* praticado contra as crianças de outras nacionalidades.

Teve início, assim, minha trajetória como educadora de crianças imigrantes no Japão, seja como proprietária de uma creche improvisada no alojamento, onde os pais deixavam seus filhos por até 16 horas sob meus cuidados, ou como voluntária no auxílio de crianças que haviam abandonado os estudos com 14 anos para trabalhar em fábricas. Em meio a questionamentos e reflexões motivados por essa realidade, ingressei no Curso de Pedagogia, pelo Núcleo de Educação à Distância da Universidade Federal do Mato Grosso, em parceria com a Tokai University, cujo objetivo foi qualificar profissionais para atuar na educação de crianças brasileiras no contexto migratório.

Fruto dessa experiência, apresento a seguir pesquisa realizada no ano de 2010, a qual teve por sujeitos de investigação crianças brasileiras, residentes no Japão, estudantes em instituições de ensino japonesas, no Ensino Fundamental I. De acordo com o Ministério da Educação, no ano de 2006, nas escolas públicas japonesas, foram registrados 10.206 alunos que falavam a língua portuguesa, mas apresentavam dificuldades em compreender o idioma japonês.

2.2 Apresentação dos dados da cidade de Ota – 2010

Esta pesquisa foi realizada na província de Gunma-ken, na cidade de Ota-shi, e teve por objetivo analisar o problema da socialização das crianças brasileiras residentes nessa cidade, sendo elas estudantes de escolas japonesas.

Tabela 3 - Número de brasileiros na cidade de Ota-shi, em 2010

Origem	Homens	%	Mulheres	%	TOTAL
População estrangeira	1.975	46.38%	2.283	53.62%	4.258
População brasileira	1.725	53.52%	1.498	46.48%	3.223
TOTAL	3700	49.46%	3.781	50.54%	7.481

(Fonte: Censo japonês de outubro de 2010.)

A cidade de Ota-shi situa-se no sul da província de Gunma-ken, é uma região centralizada e as principais atividades econômicas são no setor industrial, com destaque para a fabricação de automóveis e materiais elétricos. De acordo com os dados da prefeitura de Ota-shi, há registro de 219.626 habitantes (dados de 1 de novembro de 2010), dentre eles, 3,4% da população total é formada por população estrangeira. É a 3ª cidade da província que comporta o maior número de estrangeiros. Dentre eles, 43% são brasileiros. As cidades vizinhas de Oizumi-machi e Isesaki-shi também comportam grande número de estrangeiros, sendo verificado grande número de lojas, restaurantes, escolas e creches voltados à população brasileira.

De acordo com os dados de setembro de 2010 (dados do Conselho Educacional de Ota-shi), há registros de 257 alunos brasileiros matriculados em escolas japonesas, dentre elas, 172 crianças frequentam escolas primárias; 80 crianças, escolas ginásiais; e 5 crianças estão inseridas na escola para crianças portadoras de necessidades especiais (4 alunos no primário e 1 no ginásio). Dentre esse total, há uma diversidade no nível de conhecimento dos idiomas japonês e português.

Tabela 4 - Número de crianças brasileiras matriculadas em escolas públicas japonesas de nível primário e ginásial da Cidade de Ota-shi, em 2010

NÍVEL	Estrangeiros	%	Brasileiros	%
Primário	296	64,91	172	66,93
Ginásio	153	33,55	80	31,13
Escola Especial (Primário)	6	1,32	4	1,55
Escola Especial (Ginásio)	1	0,22	1	0,39
TOTAL	456	100	257	100

(Fonte: Censo japonês de outubro de 2010)

Em 1980, a população estrangeira na cidade de Ota-shi estava na faixa de 1%, com a vinda dos descendentes de japoneses depois da reforma de 1990, aumentou o

número de crianças que necessitavam de orientação no idioma japonês nas escolas primárias e ginásiais, conforme indica a Tabela 4. De acordo com essa situação, em 1991, a cidade de Ota-shi implantou um sistema de atendimento em língua materna. Esse sistema consistia em deslocar intérpretes às escolas com grande número de estrangeiros. Esses profissionais acompanhavam os alunos em suas classes e faziam a ponte professor-aluno e professor- pais de alunos.

Em meados do ano de 2004, as escolas da cidade de Ota-shi foram divididas em oito blocos, sendo que cada bloco foi constituído de uma escola ginásial e de duas a três escolas primárias. Desenvolveu-se também, nesse mesmo ano, o sistema de contratação de professoras bilíngues para atuar em cada bloco. Para cada escola-pólo foram designados: um professor japonês, um professor bilíngue e um professor assistente bilíngue. As crianças que tinham dificuldade na compreensão da língua e da matéria, de acordo com sua carga horária, se deslocavam para a salas denominadas *Kokusai kyoushitsu*,¹² ou seja, classe internacional.

Nas salas internacionais, as crianças migrantes recebem aulas com o apoio da língua materna nas matérias de língua japonesa e matemática. Nessa sala, a prioridade também está na leitura e na escrita, porque muitos alunos não conseguem acompanhar outras matérias como geografia e história pelo não entendimento do *kanji*.¹³ A adaptação, mesmo à língua falada, segundo os professores, é aprendida naturalmente em sala de aula com outros alunos japoneses, de forma dinâmica, por intermédio de conversação, de brincadeiras, de aulas de arte, música, educação física, entre outros. Os alunos que têm noção da língua japonesa recebem acompanhamento em língua materna em suas próprias classes, ou seja, professores e assistentes bilíngues se deslocam para esses locais.

No ano 2000, já havia 17 escolas com essas classes e em 2010 havia 10 auxiliares e 7 professoras bilíngues que apoiam as crianças brasileiras. Recentemente, a Secretaria da Educação de Ota-shi iniciou o projeto *Pré-Classe Himawari*.¹⁴ Trata-se de uma instituição que recebe crianças que estão ingressando pela primeira vez em uma

12 Nas escolas com cinco ou mais alunos de nacionalidade estrangeira que necessitam de instrução na língua japonesa, é estabelecido o *Kokusai Kyoshitsu* (sala internacional) e um professor responsável orienta esses estudantes sobre o idioma japonês, matérias escolares e a vida escolar.

13 Sistema de escrita japonês composto por caracteres que derivam de ideogramas chineses.

14 A *Pré-Classe Himawari Kyoshitsu* é um sistema de educação escolar preparatório, para atender crianças e jovens de nacionalidade estrangeira, em idade escolar (de acordo com o sistema educacional japonês), residentes na cidade de Ota-shi e que, devido a ser a primeira experiência em ingressar numa escola primária “*shougakkou*” ou ginásial “*chuugakkou*” japonesa, possuem inseguranças e preocupações em relação à língua japonesa e à vida escolar.

escola japonesa. Elas passam um período de 2 meses adquirindo conhecimento básico de língua japonesa oral e escrita, noções do cotidiano escolar, tais como: atividade de limpeza, revezamento de distribuição do almoço. Os pais recebem orientações sobre o sistema escolar japonês.

Há também um projeto de atendimento aos sábados, com duração de aproximadamente dois meses, no qual os alunos recebem aulas de reforço nos estudos das matérias em que têm dificuldades. Esse projeto, no período de verão, é chamado de *Summer* ou *Challenge School* (realizados na própria escola); e as atividades de reforço que são realizadas durante o inverno são chamadas de *Saturday School* (pois as aulas são realizadas aos sábados, numa determinada escola). Nesta última, também são atendidas crianças que ingressarão na primeira série do ensino fundamental no próximo ano letivo. Recebem noções básicas de escrita e cotidiano escolar. Essas aulas são gratuitas, pois são ministradas pelos professores designados pela Secretaria da Educação. Esses dados se confirmam em números apresentados pelo ex-coordenador da Secretaria de Educação da província de Ota-shi, Shikashi Neguishi, em entrevista concedida:

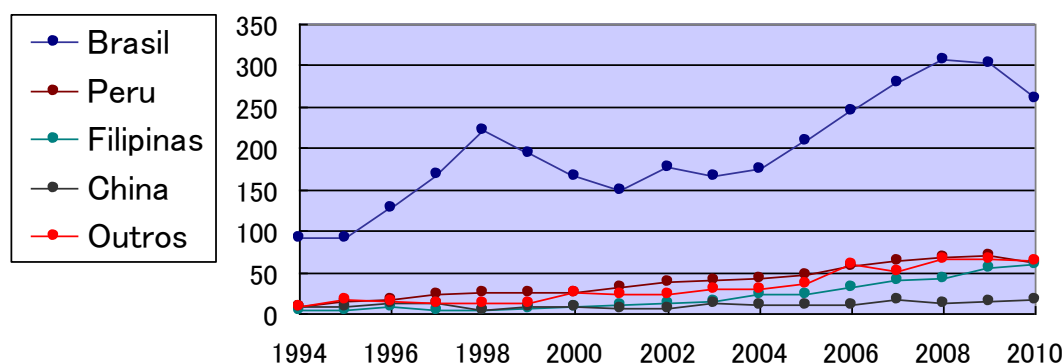
Objetivos atingidos: O número de alunos que ingressaram no colegial subiu para 83% no ano 2008, comparado com o ano 2002 cujo índice foi de 50%. As crianças japonesas foram se acostumando às crianças estrangeiras e vice-e-versa, hoje, não há tantos problemas de discriminação. (SHIKASHI, 2010, p. 3)

Tabela 5 - Quadro evolutivo do número de alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas japonesas da cidade de Ota-shi, entre 1994 - 2010

Data	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Brasil	92	91	129	168	221	194	167	150	178	167	174	210	245	280	307	302	257
Peru	9	16	18	23	26	25	26	32	39	41	43	48	58	64	69	70	59
Filipinas	4	4	8	5	5	7	9	11	13	16	23	24	33	40	42	56	60
China	8	9	13	12	5	8	8	7	7	12	11	11	11	17	12	16	19
Outros	9	17	16	12	12	13	25	23	24	30	30	37	59	52	66	66	61
Total	122	137	184	220	269	247	235	223	261	266	281	330	406	453	496	510	456

(Fonte: Ota-shi Gaikokujin Jidouseito Kyouiku, 2010.)

Gráfico 1 - Quadro evolutivo do número de alunos estrangeiros matriculados em escolas públicas japonesas da Cidade de Ota-shi, entre 1994 – 2010.



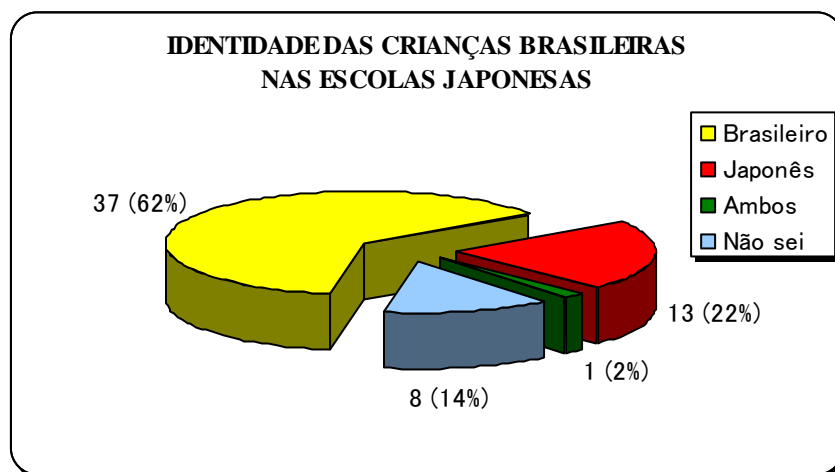
(Fonte: Ota-shi Gaikokujin Jidouseito Kyouiku,2010.)

Há um grande número de crianças em idade escolar, residentes no município de Ota-shi, como indica a Tabela 5. Essas crianças frequentam tanto escolas japonesas quanto escolas brasileiras. Em 2010, havia no município de Ota-shi, cerca de 26 escolas primárias, 16 escolas ginasiais, 1 escola especial japonesa e 4 escolas brasileiras. Foram sujeitos desta pesquisa: alunos matriculados na província de Gunma-ken, cidade de Ota-shi, nas escolas: Escola Municipal Primária Asahi, Escola Municipal Primária Housen, Escola Municipal Primária Ota, Escola Municipal Primária Torinogo, Escola Municipal Primária Sawano, Escola Municipal Primária Kuwai, Escola Municipal Ginásial Minami, Escola Municipal Ginásial Nishi.

2.3 Resultados da Pesquisa na cidade de Ota-shi

As entrevistas foram realizadas em sete escolas públicas primárias e uma escola pública ginásial na cidade de Ota-shi, província de Gunma-ken, no ano de 2010, com um total de 59 alunos brasileiros que responderam questões referentes às dificuldades enfrentadas no dia a dia escolar, aos seus sentimentos e amizades e à construção de suas identidades. Dentre os alunos participantes, apenas 26 estudantes opinaram em relação ao relacionamento e às amizades dentro e fora do espaço escolar, assim como sobre o sentimento de solidão vivenciado ou não por eles.

Gráfico 2 - Identidade das crianças brasileiras nas escolas japonesas



O Gráfico 2 refere-se a como as crianças percebem-se em relação as suas identidades. Após a coleta e a análise dos dados, foi observado que, mesmo estudando em escolas japonesas, a identificação identitária da maioria das crianças brasileiras é vinculada a nacionalidade brasileira. Nesse universo, 22% das crianças utilizam o idioma japonês tanto em casa como na escola, e elas não falam o português, se identificam com a sociedade local e se sentem japonesas. O aluno B. de 8 anos, relata que pertence aos dois países, ele nasceu no Japão, é filho de pais nikkeis¹⁵ que conseguem também falar o idioma japonês. Porém, 14% das crianças entrevistadas apresentam problemas com relação a questões identitárias. Elas não conseguem assimilar de forma completa nenhuma das duas culturas, apresentam dificuldades na aprendizagem do idioma materno e do idioma local. Dessa forma, não conseguem absorver os valores, os costumes e as regras de nenhuma das duas culturas, dificultando a construção de sua própria identidade.

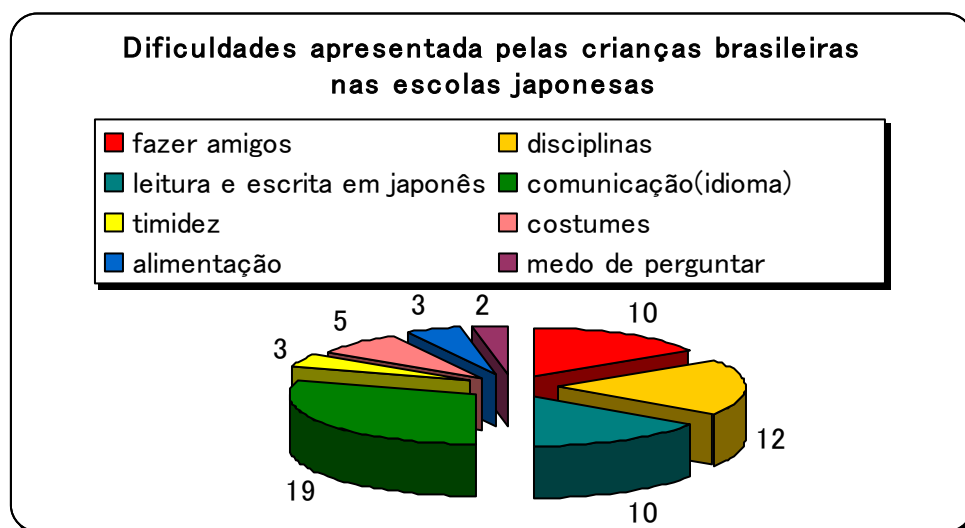
Importante fator na integração, na socialização e na participação da criança na sociedade em que vive, o aprendizado do idioma se mostrou fator determinante na superação de dificuldades, como expressar os sentimentos, entender o mundo que as cerca, acompanhar as disciplinas escolares e sentir-se parte do grupo social escolar em que está inserida.

¹⁵ O termo *Nikkei* tem significados múltiplos e bem variados, dependendo de cada situação, da área geográfica e do ambiente. A palavra *Nikkei* também inclui pessoas de descendência racial mista que se identificam como *Nikkei*. Os japoneses nativos também usam o termo *Nikkei* para se referirem aos emigrantes e seus descendentes que retornaram ao Japão. (Disponível em: <http://www.discovernikkei.org/pt/about/what-is-nikkei>)

A falta do domínio dos dois idiomas, português e japonês, tendo um como idioma materno e outro como segunda língua, em muitos casos impossibilita a formação de uma base sólida na educação da criança, dificulta a construção das identidades nacional e pessoal. Em entrevista, o ex-coordenador da Secretaria de Educação da cidade de Ota-shi, relata o seguinte:

Para que o idioma japonês possa se converter na segunda língua é necessário que a criança tenha uma base sólida de sua língua materna, não tanto na linguagem escrita, e sim dando ênfase na linguagem oral. Se não for assim, seria difícil adquirir uma segunda língua. A base das duas línguas é a mesma. (SHIKASHI, 2010, p. 2)

Gráfico 3 - Dificuldades apresentadas pelas crianças brasileiras nas escolas japonesas.

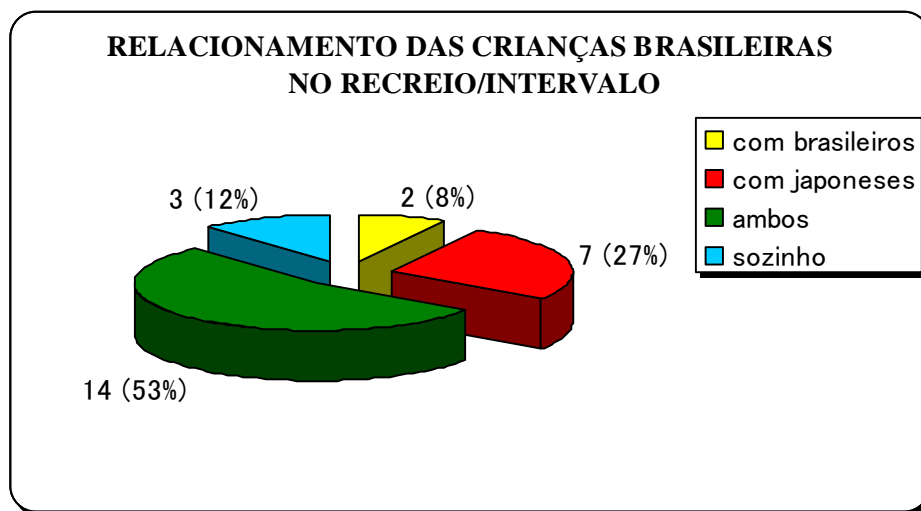


O Gráfico 3 mostra as principais dificuldades relatadas pelos alunos pesquisados ao entrar em instituições de ensino japonesas na cidade de Ota-shi, dentre elas: comunicação, disciplinas escolares, leitura e escrita do idioma japonês, fazer novas amizades, adaptação aos costumes, alimentação, timidez e medo de fazer questionamentos. Alguns apresentaram mais de uma dificuldade, sendo variados os motivos pelos quais essas crianças as apresentam. A cultura alimentar diferenciada, por meio dos condimentos utilizados pelos japoneses, é desaprovada pelos paladares das crianças brasileiras recém-chegadas.

O principal obstáculo enfrentado por elas, no entanto, é o idioma. A falta de compreensão do idioma interfere na comunicação, na hora de fazer amigos, no medo de

perguntar e no desenvolvimento dos alunos com relação às disciplinas escolares, pois muitas vezes a criança consegue ler os caracteres descritos nos livros didáticos, mas não sabe o significado da palavra ou, ainda, não conhece a palavra japonesa. A dificuldade dessas crianças na comunicação influi também no relacionamento pessoal e na socialização durante a hora do intervalo, como podemos observar no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Tipo de relacionamento das crianças brasileiras no recreio/intervalo.



O Gráfico 4 aponta que, apesar do trabalho que vem sendo desenvolvido pela Secretaria da Educação em Ota-shi, ainda existem crianças brasileiras que não se socializam nem com crianças brasileiras nem com crianças japonesas (12%) ou somente com crianças brasileiras (8%). Essas porcentagens representam as crianças que recém-ingressaram na escola japonesa. Uma pesquisa realizada pela referida Secretaria de Educação constatou que os irmãos M. e T., de 14 e 13 anos de idade, não estavam matriculados em nenhuma escola.

Os irmãos tiveram que abandonar os estudos da escola brasileira porque os pais não tinham condições de arcar com a mensalidade. Foi quando decidiram se matricular na escola japonesa. Essas crianças enfrentaram todas as dificuldades de integração (tais como choque cultural e barreira da língua), assim como as demais crianças recém-ingressadas na escola. Com o decorrer do tempo, conseguiram superá-las com a ajuda de assistentes brasileiras e professores japoneses responsáveis pela classe internacional. O gráfico também aponta que a maioria diz que se relaciona tanto com crianças

brasileiras quanto japonesas, o que nos sugere duas observações que são dispostas a seguir.

Após um primeiro período de dificuldades e choque cultural, a criança consegue internalizar os costumes e superar as barreiras e as dificuldades. O que em um primeiro momento pareceu um grande obstáculo, difícil de ser superado, com o passar do tempo contribuiu consideravelmente para o crescimento e o amadurecimento dessas crianças, tornando-as indivíduos mais fortes e capazes de aceitar e conviver com diferentes costumes e tradições. Mesmo aquelas que só brincam com crianças japonesas na escola, mantêm um relacionamento com crianças brasileiras, filhos de parentes e amigos dos pais, participando de comemorações de aniversário, festas natalinas, entre outros, mantendo os costumes e as tradições brasileiras.

Uma segunda observação pode ser constatada pelo depoimento de uma mãe de aluna do segundo ano primário da escola japonesa, que ingressou no sistema de ensino japonês no último ano da educação infantil.

Minha filha apresentou diversas dificuldades ao ingressar na escola japonesa, desde a alimentação completamente diferente e que ela não aceitava, até a exclusão por parte dos colegas que não a convidavam para brincar. Porém hoje em dia ela já consegue se comunicar e sinto orgulho ao vê-la conseguir se relacionar com as demais crianças. Dificuldades continuam existindo, são como etapas a serem superadas para que novas dificuldades apareçam como desafios a serem vencidos. (I. T, 2010)

Em relação às dificuldades, foi reafirmado pelo ex-coordenador da Secretaria de Educação da cidade de Ota-shi em entrevista:

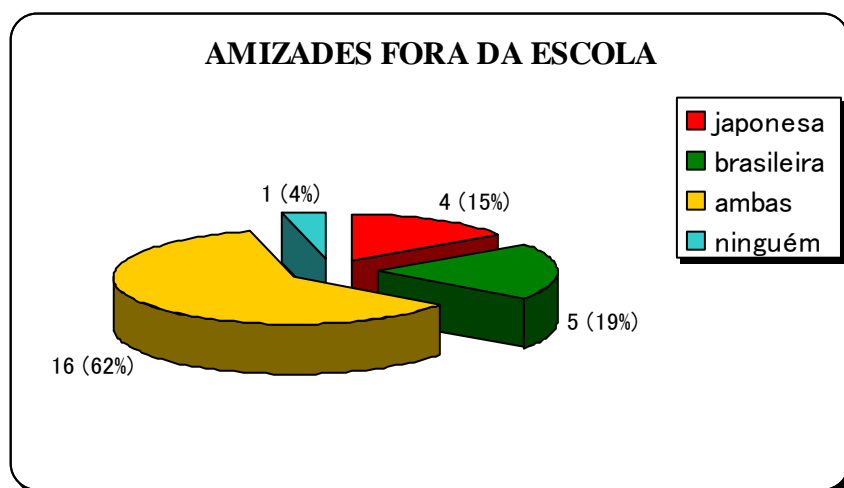
Nas dificuldades constam as matérias que são necessárias o domínio do idioma, como matemática, língua japonesa, ciências e estudos sociais. Portanto, o problema é maior a partir da 4ª série e vai aumentando gradativamente com o avanço das séries. (SHIKASHI, 2010, p. 1)

Sobre a discriminação, foi revelado pela referida mãe que ainda ocorre em algumas ocasiões, mas que a criança na maioria das vezes não percebe como tal e se por vezes pergunta se estão fazendo *ijime* com ela (discriminação, bullying), a mãe diz que não, para que o estigma da diferença e preconceito não seja mais uma barreira na socialização. Casos como esse, podem ser considerados também um importante fator

contribuinte para que um elevado número de crianças afirme não ter dificuldades de relacionamento entre elas.

Existem ainda algumas barreiras, mas essas crianças demonstram se adaptar às dificuldades quanto à integração social escolar, pois já conhecem e respeitam a cultura japonesa e agem de maneira semelhante às crianças japonesas. No entanto, segundo a observação do Gráfico 5, não se pode negar que a internalização de costumes acaba por interferir em suas construções identitárias.

Gráfico 5 - Amizade extraescolar das crianças brasileiras, estudantes em escolas japonesas.



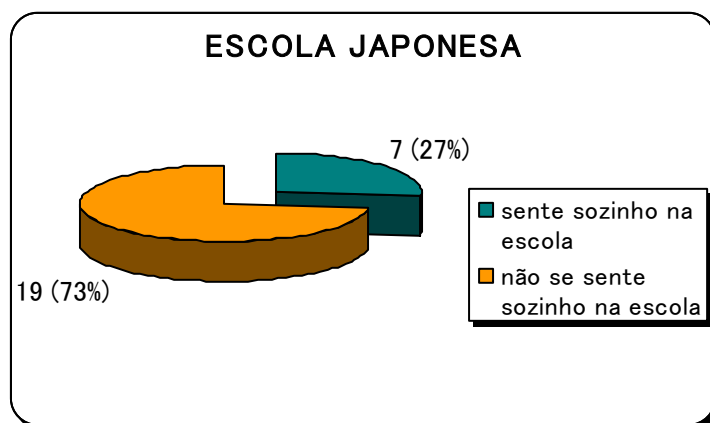
A maioria dos alunos brasileiros que estuda em escolas japonesas se relaciona tanto com brasileiros quanto com os japoneses. Apesar das dificuldades na comunicação e nos costumes, a socialização ocorre. Na volta da escola, as crianças de séries maiores do primário, enquanto esperam pelo retorno de suas mães, brincam com crianças japonesas e brasileiras nos pátios dos condomínios municipais/provinciais onde residem ou nos parques, ocorrendo socialização durante as brincadeiras. Há crianças que só brincam com brasileiros quando retornam às suas casas. O motivo por vezes é que os pais não permitem que elas brinquem com crianças japonesas, dificultando a interação na sociedade japonesa fora da escola.

Por outro lado, há crianças que brincam somente com crianças japonesas, mas isso é pelo fato de elas já se sentirem integradas à cultura japonesa. O fato de utilizarem

o idioma japonês, mesmo na comunicação entre crianças brasileiras, faz com que elas não consigam uma comunicação minuciosa com seus pais, que falam mais o idioma português. Como Shikashi (2010, p. 1):

Não falando em termos de domínio perfeito do idioma, têm crianças que conseguem dominar a conversação do dia a dia, e possuem um bom relacionamento com seus colegas. Porém, quando elas não falam o português e os pais não falam o japonês, essas crianças não conseguem se comunicar com seus pais, elas não conseguem falar sobre temas mais profundos e minuciosos. Também, os pais, não conseguem transmitir seus valores éticos e as regras de comportamento para seus filhos.

Gráfico 6 - Sentimento de solidão das crianças brasileiras na escola japonesa



O Gráfico 6 apresenta dados que demonstram que a maioria das crianças já estão integradas na escola. As escolas japonesas da cidade de Ota-shi, de certa forma estão preparadas para a socialização e a integração de alunos estrangeiros. Para isso, contam com classes especiais, em que são ensinados os costumes, o idioma, a leitura e a escrita, além das disciplinas do currículo escolar. Na programação semanal, no primeiro horário, antes do início das aulas, há atividades como: brincadeiras entre grupos pequenos de séries mistas, leitura de livros de história pelos voluntários do bairro aos alunos das séries mais baixas, exercícios físicos e reuniões de apresentação dos trabalhos das associações dos alunos (Comissão de Cuidado dos Animais, Comissão de Defesa da Natureza, Comissão da Biblioteca, Comissão da Redação do Jornal, Comissão de Saúde, Comissão da Refeição Escolar, etc).

Vale destacar, no entanto, que quase 30% dos alunos sentem-se sozinhos na escola. Qual será o motivo de se sentirem isolados do meio em que vivem? Apesar de todo trabalho realizado para atender as crianças estrangeiras, 27% apresentam problemas de inclusão. A não adaptação ou inadequação pode acarretar a evasão escolar, pois essas crianças não estão integradas no meio social. O número acima afirma que a dificuldade da língua e as diferenças culturais causam isolamento nas escolas japonesas.

Estes 27% das crianças que apresentam sentimento de solidão demonstram que ainda há muito a ser feito. Para afirmar que tudo está bem e que a socialização está ocorrendo em sua totalidade, não se pode descartar a considerável parcela que se sente isolada do grupo social escolar ao qual pertence. Enquanto houver uma única criança se sentindo sozinha, isolada, com dificuldades de integração, não podemos achar que todos os problemas estão superados. Destaca-se a importância de projetos e parcerias entre governo, sociedade civil e academia para que em um futuro próximo seja possível atingir a totalidade das crianças em idade escolar; estudando e atuando participativamente na sociedade e no grupo social a que pertencem. Sendo vista como parte de um todo, em suas diferenças e particularidades, sem que isso seja motivo de rotulação ou exclusão.

Os esforços e os programas que estão sendo implantados nas escolas de Ota-shi, em prol da integração das crianças estrangeiras, estão direcionados à adaptação do sistema de ensino japonês por parte das crianças estrangeiras, sendo que, para que exista uma verdadeira integração social, o processo deveria ser recíproco como relata a professora bilíngue Sandra Terumi Suenaga, da escola Ota. Em entrevista concedida, ela afirma que é necessário investir no conhecimento do próximo e incentivar a socialização de ambas as partes, buscando a integração tanto dos brasileiros com os japoneses, como dos japoneses com os brasileiros.

Como vimos anteriormente, raízes históricas da Educação japonesa contribuem para que este quadro se perpetue, porém, com o esforço e o investimento do governo e dos educadores, pequenas mudanças podem dar início a profundas transformações sociais no futuro. Investir em uma educação livre de preconceitos e etnocentrismos desde os anos iniciais da Educação Infantil constitui fator essencial à socialização e à integração entre brasileiros e japoneses.

CAPÍTULO III

OS FLUXOS MIGRATÓRIOS E O OLHAR INFANTIL

A permanência dos imigrantes brasileiros no Japão, aliada à constituição de inúmeras famílias e ao nascimento de diversas crianças em solo japonês, cria um sentimento de pertencimento em muitos deles. É necessário o estudo do processo de construção e expressão de identidades sociais, a partir da forma como as crianças brasileiras constroem suas relações com o mundo e a sociedade que as cerca, dentro de instituições de ensino japonesas, tendo em perspectiva o movimento populacional no contexto migratório. A partir de então, busco investigar de que forma são construídas as identidades destas crianças, como se relacionam com a sociedade que as cerca e como esse grupo expressivo de imigrantes constitui-se enquanto grupo social.

A cultura é fonte de reconhecimento entre os indivíduos. Segundo Barth (2000) ela é tida como uma maneira de descrever o comportamento humano. Assim, a cultura permite que as pessoas se agrupem, se identifiquem e sejam identificadas, compartilhando costumes e valores em comum, formando unidades étnicas. Sobre o processo de interação entre duas culturas tão diversas, Barth afirma que:

As distinções étnicas não dependem da ausência de interação e aceitação sociais mas, ao contrário, são frequentemente a própria base sobre a qual sistemas sociais abrangentes são construídos. A interação dentro desses sistemas não leva à sua destruição pela mudança e pela aculturação: as diferenças culturais podem persistir apesar do contato interétnico e da interdependência entre etnias. (BARTH, 2000, p.26)

Em um contexto interétnico, o sentimento de pertencimento e a formação das identidades das crianças brasileiras residentes no Japão se constrói de modo singular, sofrendo a influência direta tanto do país de origem de seus pais, quanto do país de destino, onde residem atualmente. As identidades são construídas em torno de símbolos e significados referentes à representação que elas fazem de si mesmas e do mundo ao seu redor. Esta construção é a imagem edificada perante o outro, a forma como pretendemos ser vistos, aceitos e reconhecidos.

O Japão possui historicamente um passado nacionalista e etnocentrista que reflete um modo de ver e de se relacionar com o outro de forma fechada, não estando a

sociedade japonesa, apesar de receber grande número de trabalhadores estrangeiros, aberta a novas formas de pensar, falar, vestir e se relacionar.

Muitas crianças brasileiras em idade escolar e que frequentam instituições de ensino japonesa buscam uma forma de expressar-se que transita entre duas culturas. Definir “quem sou eu?” neste contexto não é uma decisão simples. Ao questionarem-se sobre como consideram-se ser, muitas crianças sentem-se sem saber o que responder.

Crescendo em um país distante tanto geográfica quanto culturalmente de seu país de origem, definir a identidade torna-se realmente um desafio. Estudantes frequentam as escolas japonesas, inicialmente sem o domínio do idioma, mas com o tempo e a necessidade de comunicação com a comunidade escolar, adquirem o domínio básico do idioma japonês. Por medo de serem estigmatizados enquanto imigrantes e diante de regras de conduta severas impostas pelas escolas, visando à homogeneidade entre os alunos, os estudantes acabam por aderir a costumes, valores e hábitos da cultura japonesa.

No contexto onde essas crianças estão inseridas, repleta de conflitos e desafios, definir a identidade torna-se tarefa conflituosa. O próprio conceito de identidade passa atualmente por uma reformulação. Na perspectiva de Stuart Hall, a identidade não é mais vista como algo rígido e imutável nas sociedades contemporâneas, ela é instável, múltipla e descentrada, fruto das interações sociais construídas cotidianamente. No mundo globalizado, em constante transformação, padrões de referência fornecidos aos indivíduos, como raça, nacionalidade, etnia entre outros, encontram-se fragmentados, causando, segundo Hall (2004), uma perda do sentido de si, a que o autor chama de descentração do sujeito. Essa perda de referência tanto cultural quanto de si mesmo acarreta uma crise de identidade para o indivíduo.

A identidade, portanto, é construída continuamente, sendo influenciada pelas relações sociais, pela cultura e pelos valores assimilados ao longo da vida do indivíduo. No contexto migratório, o sujeito posto em questão neste trabalho encontra-se em estreito contato com culturas e valores distintos. Segundo Hall (2004), a cultura em que nascemos é uma das principais fontes de identidade cultural, fonte de referência para determinarmos quem somos. Assim, não que tais valores sejam parte de nós, mas permitem que nos identifiquemos como parte integrante de uma sociedade ou uma nação. Tal tarefa torna-se um desafio para as crianças migrantes que transitam entre as culturas brasileira e japonesa, levando a uma pluralização de culturas e identidades nacionais. Os processos migratórios rompem com as práticas estabelecidas

culturalmente e, dessa forma, segundo o autor supra citado, as identidades não representam necessariamente quem nós somos e sim quem podemos nos tornar.

A forma como a criança representa a realidade que a cerca foi o objetivo deste segundo momento da pesquisa. Ao observar a representação por meio de desenhos sobre o contexto migratório em que as crianças estão inseridas, vivendo entre duas culturas distintas, procuro interpretar o que representa para os sujeitos viver na condição de migrantes. A sustentação teórica das análises será construída a partir da Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici.

3.1 As Representações Sociais

O indivíduo vive em sociedade e as interações e as relações que estabelece interferem no modo como o conhecimento de determinado objeto é construído. Somos seres sociáveis e a comunicação influencia a forma como compreendemos determinados conceitos. A Teoria das Representações Sociais, de Serge Moscovici, permite modificar o nosso olhar sobre estas relações e interações, ajudando a entender como o senso comum e o conhecimento científico dialogam na construção de um saber que é popular, transmitido e reproduzido nas relações e nas comunicações estabelecidas pelos indivíduos.

A construção de conceitos abstratos, sua assimilação e a compreensão passam por um processo cognitivo que permite dar uma forma familiar ao novo, ao que ainda não possui uma forma ou um elemento que seja capaz de torná-los inteligíveis. As representações surgem para dar um formato concreto ao abstrato, tornando o que não é familiar em familiar, permitindo o seu entendimento. Sendo um processo social, pois são sustentadas por influências sociais que ocorrem na comunicação entre os indivíduos, tornam-se parte do senso comum partilhado como artefato constituinte da realidade.

O conhecimento, para Moscovici (2007, p. 9), é produzido pela interação entre os indivíduos, conforme seus desejos e necessidades e afirma que “ele é sempre produto dum grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos”. O conhecimento é, portanto, um processo social e cognitivo, parte do senso comum e pertencente às áreas da sociologia e da psicologia.

As representações sociais não são estáticas nem transmitidas passivamente, sem alterações de geração em geração. Sendo fruto das comunicações e das interações, estão a todo tempo sendo reconstruídas, reclassificadas, conforme o significado que assumem para cada grupo ou indivíduo. São dinâmicas e instáveis, fruto de uma grande diversidade presente nas sociedades contemporâneas, onde a comunicação se estabelece em um espaço/ tempo que torna a circulação de ideias praticamente instantânea em âmbito mundial.

A comunicação entre diferentes culturas permite que as representações sejam pensadas de diferentes formas e com diferentes significados, podendo gerar conflitos e tensões. Para Moscovici (2007, p.15), essa diversidade influencia nas representações que fazemos de conceitos abstratos constituintes de nossa realidade. O autor afirma que “essa própria diversidade reflete a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações. Dentro de qualquer cultura há pontos de tensão”.

Os sujeitos da pesquisa encontram-se em um universo de representações influenciado por duas culturas distintas, cada qual com suas especificidades, tradições e costumes que interferem na forma como os indivíduos constroem sua realidade. As representações sociais arquitetadas pela criança brasileira migrante no Japão estão repletas de elementos culturais tanto do Japão, país onde residem atualmente, quanto do Brasil, país de origem de seus pais. Portanto, as representações que as crianças utilizam para a percepção e a compreensão de sua realidade são possivelmente diferentes da forma como seus pais e a sociedade japonesa as entendem.

No processo de construção do conhecimento, suas formas de apreensão e representação são influenciadas também pelos estímulos que recebemos do ambiente em que vivemos, onde o pensamento é uma resposta à realidade vivenciada e experimentada (Moscovici, 2007). A forma como pensamos e agimos é transformada conforme as relações e o meio em que estamos inseridos, logo, as pessoas respondem a determinados fatos de formas diferentes, agregam valores diferentes e atribuem qualidades ou defeitos às pessoas, conforme suas experiências.

Sendo assim, as representações estabelecidas pelas crianças brasileiras na percepção de sua realidade diferem das crianças japonesas que, por vezes, possuem contato com elementos culturais apenas (ou em sua maioria) referentes ao Japão. Podem apresentar elementos diferentes também da representação que seus pais fazem da

realidade, uma vez que estes possuem uma maior vivência no Brasil, a comunicação e as interações estabelecidas em sua terra natal.

3.2 As representações sociais no contexto migratório

As representações sociais tem entre as suas funções convencionar objetos, pessoas ou situações, tornando-as familiares e possíveis de serem categorizadas em um modelo partilhado por um determinado grupo de pessoas. Para Moscovici (2007, p.34), “mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adéquam exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser nem compreendido, nem decodificado”.

Diante da diversidade apresentada nas sociedades hodiernas, em um mundo globalizado e, sobretudo no contexto migratório, estabelecer padrões e enquadrar os indivíduos em categorias pré-estabelecidas não é desejável. As crianças migrantes, sendo categorizadas por seu fenótipo, por seus costumes ou por sua língua materna, diferem das crianças japonesas, não se enquadrando em categorias prévias. Então, novas representações precisam ser criadas. Moscovici afirma que uma nova representação surge a partir de uma prévia, tendo por base as interações humanas e sendo capaz de influenciar o comportamento humano.

Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. Como consequência disso, para se compreender e explicar uma representação, é necessário começar com aquela, ou aquelas, das quais ela nasceu. Não é suficiente começar diretamente de tal ou tal aspecto, seja do comportamento, seja da estrutura social. [...] Isso é assim, não porque ela possui uma origem coletiva, ou porque ela se refere a um objeto coletivo, mas porque, como tal, sendo compartilhada por todos e reforçada pela tradição, ela constitui uma realidade social sui generis. Quanto mais sua origem é esquecida e sua natureza convencional é ignorada, mais fossilizada ela se torna. (MOSCOVICI, 2007, p. 41).

Diante do exposto, a abordagem das raízes históricas e educacionais japonesas realizada na contextualização inicial desta pesquisa permite compreender como algumas representações foram construídas ao longo do tempo, como se

transformaram e o quanto ainda podem se modificar diante da expressiva presença migrante na atual sociedade japonesa. Essas representações estão sendo reformuladas e reconstruídas em um contexto cultural heterogêneo, diverso e dinâmico, onde indivíduos pensam, produzem e compartilham representações que passam a fazer parte do mundo social.

No convívio social diário em ambiente escolar, crianças brasileiras residentes no Japão constroem suas próprias representações da realidade que as cerca, tendo como base as tradições herdadas de seus pais e os elementos da cultura brasileira. Seus colegas japoneses, no entanto, têm uma forma diferente de representar a realidade. Como ocorre o diálogo entre o que é familiar para cada grupo e o que não é familiar? Como lidar com o desconhecido, relacionar-se e comunicar-se? O contexto onde ocorrem as interações e a comunicação entre brasileiros e japoneses apresenta, pois, novas representações sociais.

Para Moscovici (2007, p.54) “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade”, pois é através destas que criamos uma imagem concreta do que nos é desconhecido, subjetivo e abstrato. Ao nos depararmos com algo novo, diferente, em um primeiro momento há uma estranheza, um sentimento de não pertencimento pode levar à exclusão. Porém, com a criação de novas representações que possam auxiliar na assimilação do novo, é possível torná-lo familiar.

Assim ocorre no processo de inserção da criança imigrante na sociedade japonesa, mais especificamente no contexto escolar analisado. Em um primeiro momento, o desconhecido e o sentimento de não familiaridade acomete as crianças tanto brasileiras quanto japonesas. Não existem parâmetros de comparação e de classificação que deem sentido às relações. O desconhecido pode assustar e causar medo. Novos hábitos e costumes antes desconhecidos surgem como algo real e concreto, na presença de uma nova cultura representada pelo indivíduo imigrante.

Ao explicar esse processo de significação, Moscovici (2007) expõe que quando o indivíduo se defronta com determinadas situações, a perda da referência pode ocorrer e levar a uma transformação, que passa pelo medo arraigado em nossas convicções pessoais. Essa alteridade então, passa por um processo de rejeição antes que possa ser assimilada, incorporada.

É desse modo que os doentes mentais, ou as pessoas que pertencem a outras culturas, nos incomodam, pois estas pessoas são como nós e contudo não são como nós; assim nós podemos dizer que eles são

“sem cultura”, “bárbaros”, “irracionais” etc. De fato, todas as coisas, tópicos ou pessoas, banidas ou remotas, todos os que foram exilados das fronteiras de nosso universo possuem sempre características imaginárias; e preocupam e incomodam exatamente porque estão aqui, sem estar aqui; eles são percebidos, sem ser percebidos; sua irrealidade se torna aparente quando nós estamos em sua presença; quando sua realidade é imposta sobre nós - é como se nos encontrássemos face a face com um fantasma ou com um personagem fictício na vida real; ou como a primeira vez que vemos um computador jogando xadrez. Então, algo que nós pensamos como imaginação, se torna realidade diante de nossos próprios olhos; nós podemos ver e tocar algo que éramos proibidos. (MOSCOVICI, 2007, p. 56).

As interações e a comunicação realizadas entre as crianças no dia a dia constroem novas representações, dotadas de imagens e sentimentos que conferem sentido à realidade vivenciada. Este processo, contudo, não é fácil, sendo necessário atribuir valores a ideias ou seres que estão ligados à memória e às experiências passadas, em um esforço constante de tornar comum e real algo que é incomum. Segundo Moscovici (2007), esse processo envolve dois mecanismos de pensamento: a ancoragem e a objetivação, cuja função é tentar ancorar as ideias estranhas, trazendo-as para um contexto familiar, para então torná-las objetivas, transformando o abstrato que se encontra na mente em categorias concretas existentes no mundo físico.

O processo de ancoragem permite a classificação do desconhecido em categorias familiares. Estamos a todo tempo classificando objetos, seres, ideias, buscando formas de enquadrá-los em padrões por nós conhecidos. Para Moscovici (2007, p. 62), “Classificar algo significa que nós o confinamos a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a esta classe”. É no processo classificatório que acabamos por incorrer em generalização, categorização e rotulação, ao tentar interpretar, compreender e conferir sentido às ações e às intenções dos indivíduos.

Segue-se a esse primeiro mecanismo de ancoragem um segundo processo, que tem por função tornar concreto, materializar a abstração gerada durante a formulação da representação social. Esse mecanismo, a objetivação é, para Moscovici (2007, p. 71), responsável por “transformar uma representação na realidade da representação; transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra”. Objetivar é dar uma imagem que confere um formato, uma concretude ao pensamento.

Ao realizarmos estes dois mecanismos de pensamento, podemos estabelecer relações positivas ou negativas com os seres ou objetos, geralmente de acordo com um

determinado modelo ou padrão conhecido. Se o modelo escolhido for dotado de características positivas, serão, então, atribuídas ao novo ser ou objeto tais características. Ou seja, no processo de interação entre as crianças brasileiras e japonesas, ambas buscarão em suas memórias modelos de referência para classificar e enquadrar em determinados padrões.

Pode-se dizer, contudo, que em sua grande maioria essas classificações são feitas comparando as pessoas a um protótipo, geralmente aceito como representante de uma classe e que o primeiro é definido através da aproximação, ou da coincidência com o último.[...] Se é verdade que nós classificamos e julgamos as pessoas e coisas comparando-os com um protótipo, então nós, inevitavelmente, estamos inclinados a perceber e a selecionar aquelas características que são mais representativas desse protótipo, [...]Desse modo, nós não podemos nunca dizer que conhecemos um indivíduo, nem que nós tentamos compreendê-lo, mas somente que nós tentamos reconhecê-lo, isto é, descobrir que tipo de pessoa ele é, a que categoria pertence e assim por diante. (MOSCOVICI, 2007, p. 64).

Buscando identificar o modo como ocorrem tais categorizações e classificações no cotidiano de crianças brasileiras residentes no Japão e estudantes de instituições de ensino japonesas, cursando do 1º ao 6º ano do Ensino Fundamental e com idade entre 7 e 14 anos, foi solicitado que buscassem em suas memórias a imagem que melhor representasse os dois países que fazem parte de suas vidas, seja por ser sua terra natal, ou por ser a terra de seus pais. Independente do local de nascimento, seja ele no Brasil ou no Japão, os filhos de brasileiros nascidos no Japão possuem a nacionalidade brasileira.

As crianças que foram sujeito deste estudo, algumas nasceram no Brasil e migraram com os pais, outras nasceram no Japão e visitaram algumas vezes o Brasil, outras nem ao menos conhecem o Brasil. No entanto, a cultura brasileira está presente em seu cotidiano, uma vez que a língua falada em casa é o português e os valores e costumes são transmitidos por seus pais, brasileiros e migrantes residentes no Japão. Sobre a relação dos migrantes com a terra natal, Sahlins (1997, p. 117) afirma que:

É precisamente enquanto lugar de origem que a terra natal permanece como foco de um amplo espectro de relações culturais. Fonte de valores e identidades herdadas, a comunidade natal transcende outras fronteiras culturais, conformando as ações e atitudes da parcela de seu povo que vive em contextos urbanos e/ou estrangeiros. Além das virtudes materiais dos bens estrangeiros, os objetos e experiências do mundo exterior são incorporados nas comunidades natais como poderes culturais. Eles exercem influência positiva sobre as relações

locais, desempenhando papéis críticos para a reprodução das sociedades natais.

3.3 A concretização das representações sociais

Como meio de objetivar as representações sociais realizadas pelos sujeitos da pesquisa durante o processo de ancoragem e tendo em vista que é por intermédio da soma de experiências e memórias comuns que nós formulamos imagens, linguagem e gestos capazes de tornar o não familiar em algo familiar, foi solicitado às crianças envolvidas que produzissem imagens que tornassem concretos os conceitos a elas apresentados. O tema utilizado para o desenvolvimento dessa atividade foi o Brasil e o Japão, considerando os sentimentos e vivências em cada um dos países. A técnica utilizada foi o desenho.

A atividade foi realizada individualmente, sendo que estavam presentes na sala de aula uma professora bilíngue e um estudante por vez. Foi solicitado pela professora que cada criança fizesse um desenho a imagem que melhor representasse o Brasil e o Japão, de acordo com suas vivências, sentimentos e percepções. Grande parte das crianças representaram o Japão com a mesma imagem, mesmo tendo realizado a atividade em momentos distintos. Esse resultado contribui para a compreensão de que ao construirmos as representações sociais, realizamos um processo de classificação de seres e objetos em categorias, conforme suas características predominantes, como observados nos desenhos expressos nas figuras de 6 a 11.

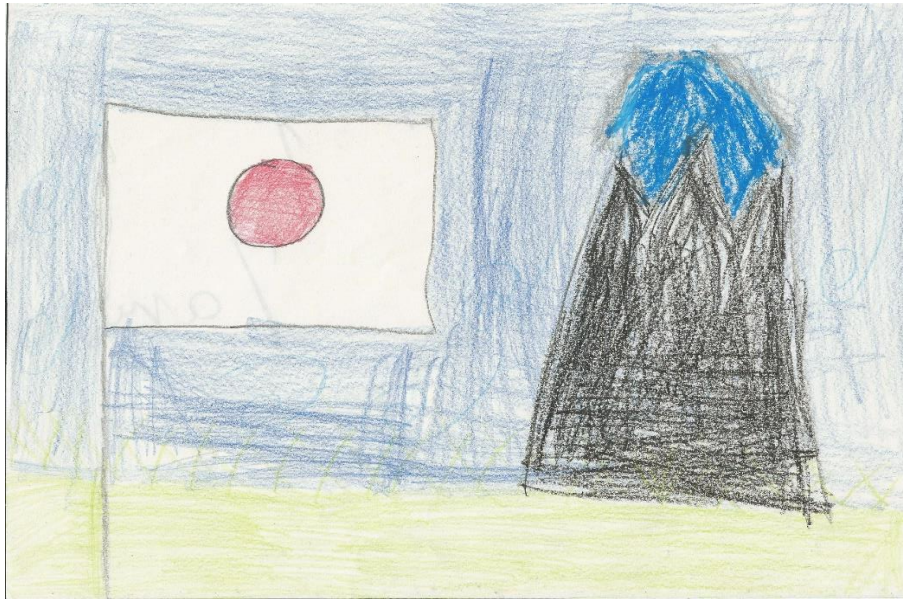


Figura 6: Representação do Japão por Sayuri, 7 anos (Monte Fuji e bandeira do Japão).

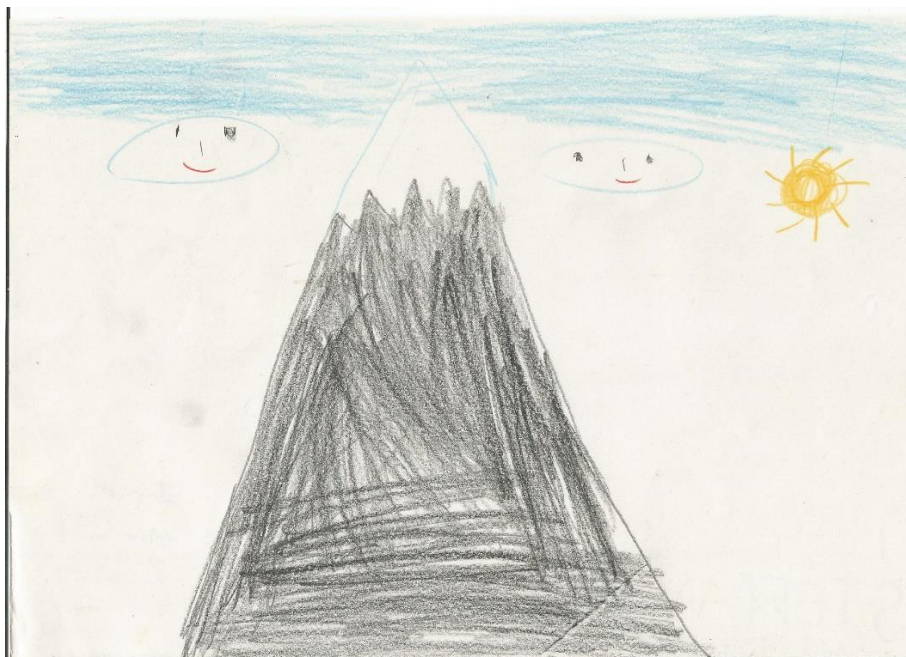


Figura 7: Representação do Japão, por Kaori, 8 anos (Monte Fuji).

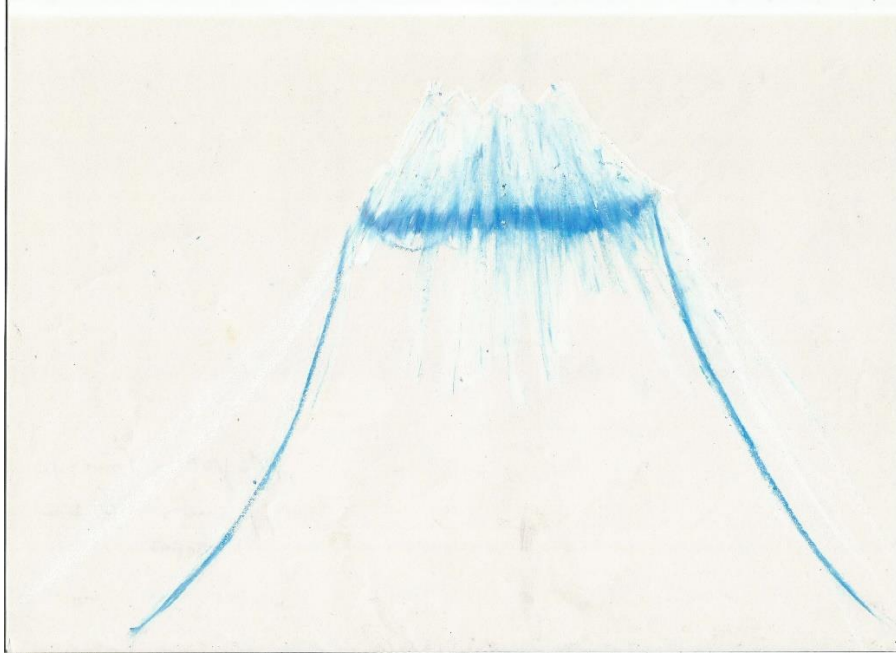


Figura 8: Representação do Japão, por Mayumi, 11 anos (Monte Fuji).

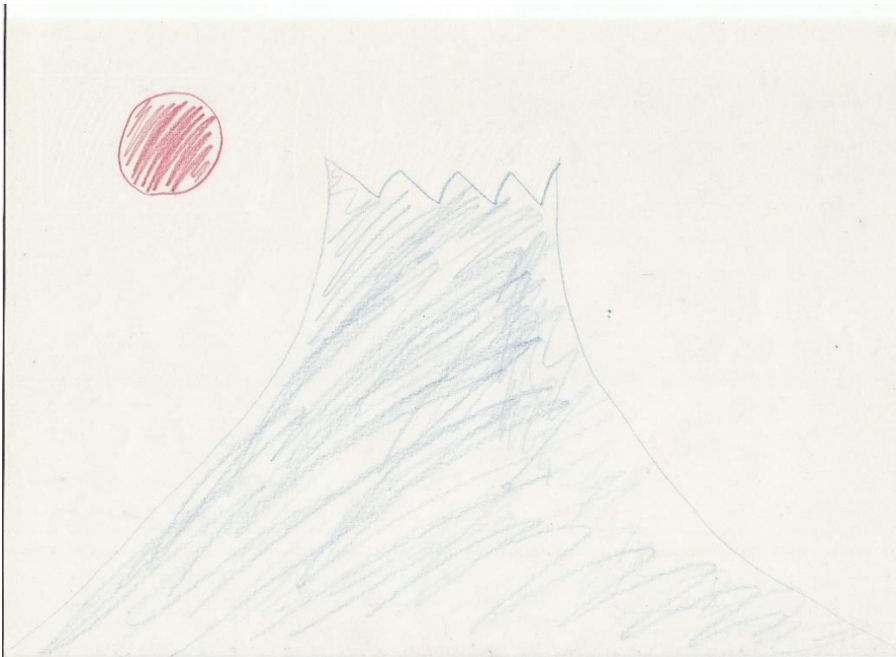


Figura 9: Representação do Japão, por Ana, 12 anos (Monte Fuji).



Figura 10: Representação do Japão, por Felipe, 12 anos (Monte Fuji).

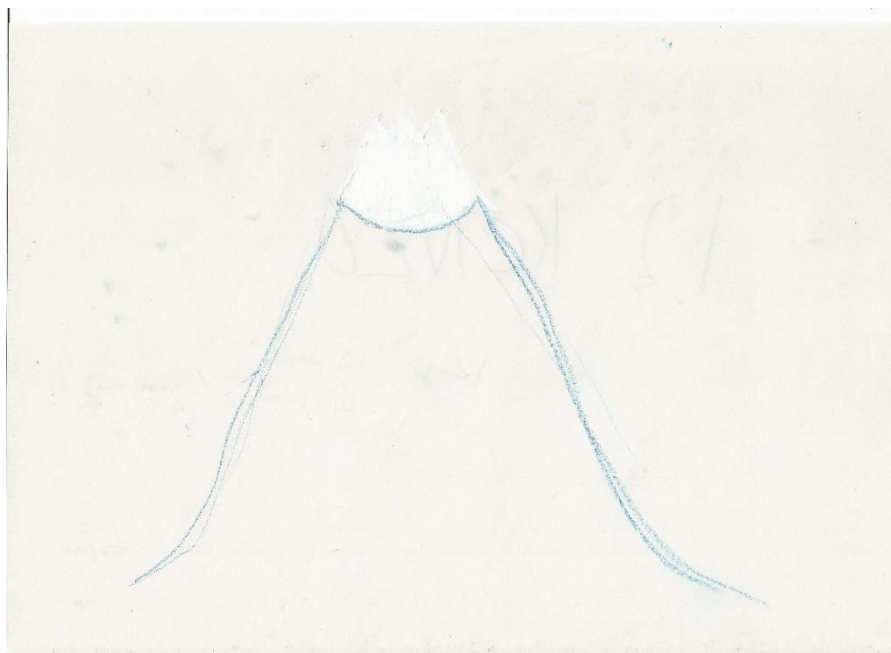


Figura 11: Representação do Japão, por Kenzo, 12 anos (Monte Fuji).

Ao analisar os desenhos percebi que a representação predominante sobre o Japão refere-se à ilustração de um símbolo nacional, conhecido e divulgado em todo o mundo

como uma imagem que representa o Japão, o Monte Fuji, ou *Fuji-san*,¹⁶ como é conhecido. Este é um dos maiores vulcões ativos do mundo e a maior montanha do Japão, com 3776 metros de altura e que se encontra adormecido há cerca de três séculos. Das 15 crianças que participaram da atividade representando o Japão, 9 delas utilizaram a mesma referência, não demonstrando um envolvimento pessoal ou algum elemento de identificação particular com o referido país.

Tal fato demonstra como as representações sociais são construídas de acordo com as significações percebidas em nosso cotidiano e, assim, passam a fazer parte do senso comum. A ideia partilhada passa a integrar as representações que utilizamos para dar significado à realidade. A ausência de elementos distintivos entre os desenhos pode representar uma falta de profundidade e de interação com o objeto analisado, impedindo que representações dotadas de elementos pessoais, que demonstrem sentimento e pertencimento, sejam expressas nas imagens.

O mesmo efeito pode ser observado nas representações realizadas por estudantes quando foi solicitado que representassem o Brasil, conforme pode ser observado nas figuras de 12 a 16.

¹⁶ Fujisan é um estrato-vulcão solitário, a cerca de 100 km a sudoeste de Tóquio, que sobe para 3.776 metros de altura. O temor que a forma majestosa de Fujisan e a atividade vulcânica intermitente inspirou foram transformados em práticas religiosas que ligavam o xintoísmo ao budismo, pessoas e natureza, e simbólica morte e renascimento, com ascensões e descidas de adoração para e da cimeira, formalizadas em rotas e Ao redor de santuários e casas de alojamento ao pé da montanha. E a forma cônica quase perfeita de neve de Fujisan inspirou artistas no início do século XIX a produzir imagens que transcendem as culturas, permitiu que a montanha fosse conhecida em todo o mundo e teve uma profunda influência no desenvolvimento da arte ocidental. Disponível em: <http://whc.unesco.org/en/list/1418>



Figura 12: Representação do Brasil, por Sayuri, 7 anos (bandeira do Brasil).

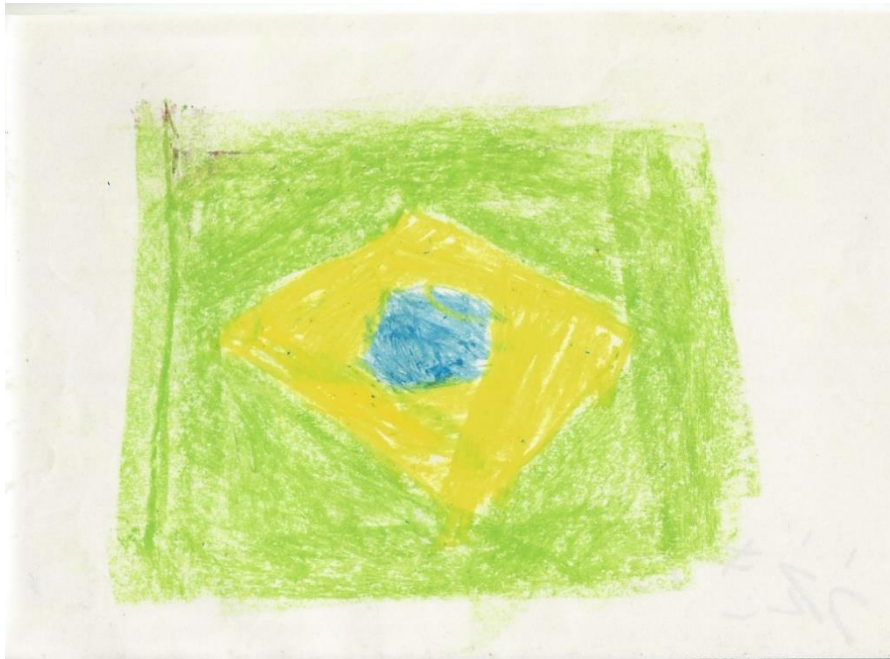


Figura 13: Representação do Brasil, por Uekita, 7 anos (bandeira do Brasil).

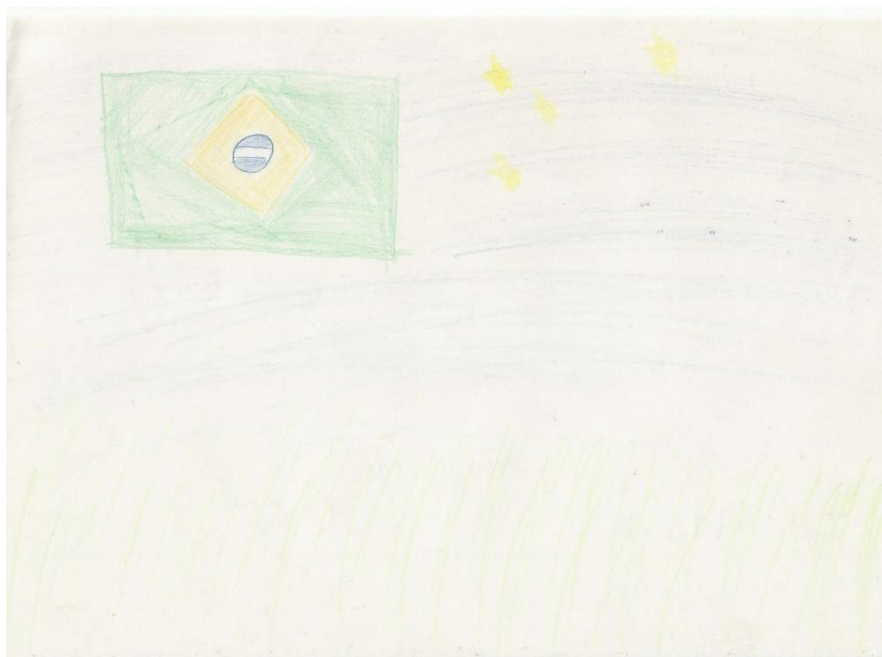


Figura 14: Representação do Brasil, por Ana, 11 anos (bandeira do Brasil).



Figura 15: Representação do Brasil, por Ana, 11 anos (bandeira do Brasil e Cristo e Redentor).



Figura 16: Representação do Brasil, por Felipe, 11 anos (Cristo e Redentor).

Os desenhos representando o Brasil trazem imagens de uma terra distante, ilustrada por símbolos nacionais como a bandeira e o Cristo Redentor, cujas imagens são mundialmente conhecidas. Não trazem em si elementos de identificação pessoal ou que demonstrem sentimentos ou relações de pertencimento. Algumas crianças representaram o Brasil com elementos da cultura evidenciados globalmente, como o futebol e o carnaval. Houve, ainda, um caso em que a mídia foi representada pela estudante por meio do desenho de uma novela de grande audiência entre crianças no Brasil.

A Teoria das Representações Sociais nos diz que estas são um produto da comunicação entre indivíduos, sem as quais a comunicação não seria possível entre os membros de uma comunidade. São as representações que fornecem um código para nomear e classificar os vários aspectos do mundo e da história individual e social. Partilhadas, elas conferem sentido e dão forma a ideias abstratas com as quais não estamos familiarizados. Para Moscovici (2007, p. 25) “a teoria das representações sociais fornece o referencial interpretativo tanto para tornar as representações visíveis, como para tomá-las inteligíveis como formas de prática social”.

Sendo as ideias partilhadas, as memórias comuns e os sentimentos conferidos aos diversos âmbitos da vida pessoal de cada um, temos um dinamismo e a possibilidade de uma diversidade de representações para um mesmo tema, conforme a experiência individual de cada um. Como mostrado nos desenhos anteriormente

apresentados, muitas ideias e imagens podem ser compartilhadas, possuindo um significado semelhante para um grande número de indivíduos, conforme suas vivências particulares.

No entanto, a diversidade presente na forma como sentimos e vivemos as diversas situações a que somos expostos ao longo da vida, pode produzir respostas diferentes à mesma situação. As relações estabelecidas com o meio, a forma como as internalizamos e como compreendemos a realidade são dotadas de sentido peculiar de indivíduo para indivíduo. Assim, analiso em particular alguns desenhos produzidos pelos estudantes, pois:

As pessoas organizam sua experiência segundo suas tradições, suas visões de mundo, as quais carregam consigo também a moralidade e as emoções inerentes ao seu próprio processo de transmissão. As pessoas não descobrem simplesmente o mundo: ele lhes é ensinado. (SAHLINS, 1997, p. 48)

Ao solicitar a dois estudantes que realizassem a atividade referente aos dois países, Brasil e Japão, de acordo com suas percepções, eles mostraram resistência e fizeram apenas a representação do Brasil. Segundo as crianças, não sabiam o que desenhar sobre o Japão. O que me chamou mais a atenção foi o fato de terem representado elementos similares em seus desenhos. Ambos, embora tendo realizado a atividade em momentos distintos, produziram uma imagem semelhante para representar o Brasil.

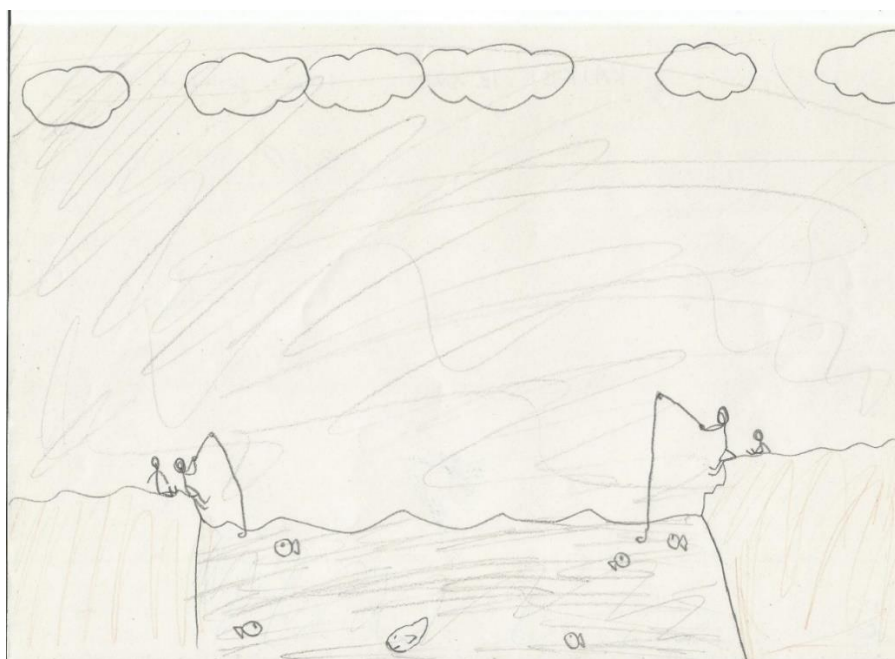


Figura 17: Representação do Brasil, por Kaique 13 anos (pesca com a família).



Figura 18: Representação do Brasil, por Raissa 8 anos

Apesar de trazerem elementos gráficos diferentes, as figuras 17 e 18 remetem a situações similares. A atividade de pesca está presente nos momentos de lazer de muitas famílias no Brasil. Os autores dos desenhos afirmaram que era uma atividade que costumavam fazer em família, por isso desenharam essa prática como imagem representativa de seu país de origem. Na Figura 17, destaca-se a representação humana em pares, sendo um elemento gráfico maior que o outro. Para o estudante, refere-se à prática da pesca junto à família.

Outra estudante escolheu o ambiente escolar para representar os dois países em questão (Figuras 19 e 20). Seus desenhos retratam sua percepção acerca da realidade vivenciada, cuja escola exerce um importante papel em sua vida. Nesses desenhos destacam-se alguns elementos como: a religiosidade, expressa na representação do Brasil e ausente na do Japão; o fenótipo; e as relações pessoais, vivenciadas de diferentes formas nos dois países.



Figura 19: Representação do Japão, por Amanda, 12 anos (escola no Japão).



Figura 20: Representação do Brasil, por Amanda, 12 anos (escola no Brasil).

Ao representar o Japão, a criança desenhou a sala de aula com as cadeiras ao fundo e os educandos dispostos em pares. Detalhe importante nesse registro é a ausência de contato físico entre os indivíduos representados, ao contrário da representação feita sobre o Brasil, na qual as crianças aparecem de mãos dadas.

O universo infantil foi retratado nas brincadeiras infantis comuns nos dois países. No Japão, a representação foi feita a partir de personagens participando de uma brincadeira tradicional e muito popular entre as crianças japonesas, o *Jankenpon*.¹⁷ No desenho realizado sobre o Brasil, a brincadeira retratada foi a cabra-cega, que consiste em um dos participantes tentar alcançar os demais integrantes do jogo com os olhos vendados. Novamente o contato físico está presente na representação do Brasil, enquanto a ausência deste é evidenciada na representação do Japão.

Outro detalhe foi a representação que a estudante fez de si mesma nos dois desenhos. No que se refere ao Japão, há o destaque de suas características físicas, expressas no cabelo de cor diferente de todos os outros personagens desenhados. O mesmo não ocorre na representação referente ao Brasil, na qual as crianças apresentam características diversas tanto na cor do cabelo, quanto no penteado, demonstrando uma diversidade e a percepção de que existem crianças com o fenótipo similar ao seu em um local e no outro não.

Tais percepções registradas no desenho são capazes de refletir os sentimentos vivenciados por essa estudante migrante. As representações sociais são construídas a partir do que aprendemos e dos estímulos que recebemos do meio em que vivemos. Também as próprias percepções pessoais acerca do que vivemos e dos significados que possuem individualmente contribuem para as referidas representações.

O comportamento de uma pessoa provém de dois conjuntos diferentes de motivações internas e externas e que o conjunto das motivações externas provém não da pessoa, mas de seu ambiente, de seu status social e das pressões que outras pessoas exercem sobre ela. (MOSCOVICI, 2007, p. 82)

As representações sociais são capazes de expressar os sentimentos que cultivamos internamente, constituídos de memórias, de vivências e de estímulos que recebemos do ambiente em que estamos inseridos e das relações nele estabelecidas. A estudante de 11 anos que realizou o desenho expresso na figura 21 optou por representar o Brasil e o Japão lado a lado, juntos em uma única composição. Com a imagem do planeta ao centro, Japão e Brasil pertencem a este mesmo mundo, no qual ela mesma transita entre duas culturas. Como representação do Japão surge a imagem do monte

¹⁷じゃんけんぽん Jankenpon ou mais popularmente conhecido como Janken じゃん拳 no Japão é um jogo recreativo usando gestos de mão que representam a Pedra, papel e tesoura tão conhecido no Brasil quanto o Par ou Ímpar, simples e que não requer equipamentos podendo ser jogado por duas ou mais pessoas. Disponível em: <http://www.uwbk.com.br/entretenimento/87-kokishin-curiosidades/360-jankenpon>

Fuji junto a palavras que expressam seu sentimento com relação ao local em que vive: “Pessoas educadas e um lugar bom para morar”.



Figura 21: Representação Brasil e Japão, por Letícia 11 anos.

Ao representar o Brasil surge a imagem do Cristo Redentor, cercado por animais que remetem à grande biodiversidade brasileira, algo que não está tão presente no cotidiano japonês. Junto à representação gráfica observam-se as palavras: “Algumas pessoas são educadas, outras não e bastante animais arara”. Nessa fala é possível encontrar um sentimento negativo em relação à sua terra natal, no que se refere à educação das pessoas. A educação é fonte de comparação entre os dois países, sobretudo em relação aos hábitos diários, cuidados com o lixo, limpeza dos locais públicos e respeito às normas e à regras como as leis de trânsito, por exemplo.

A diversidade está presente no universo da criança imigrante, tendo em vista que ela convive diariamente com diferentes costumes: os brasileiros, a partir do contato com os pais e dos hábitos diários em casa; e os japoneses, que são muito diferentes mas que estão presentes diariamente no convívio em sociedade e nas relações estabelecidas na comunidade escolar. Integrar esses dois universos composto por elementos tão diversos pode não ser muito fácil. A Figura 22 trouxe uma certa inquietação em decorrência da disposição de seus elementos.



Figura 22: Representação Brasil e Japão, por Alyssa 10 anos

A Figura 22 mostra elementos tradicionalmente conhecidos como símbolos do Japão e do Brasil. O desenho mostra o Monte Fuji e o Cristo Redentor, em uma mesma composição, mas com uma imagem fragmentada. Japão e Brasil, embora presentes no cotidiano de forma tão próxima, não se completam. Estão separados por uma linha divisória. Um traçado interrompido que mostra os dois países na plenitude de seus símbolos nacionais, porém de forma incompleta. A estudante, ao representar os dois países tão próximos, mas ao mesmo tempo completamente separados, demonstra uma situação presente e vivenciada em seu cotidiano.

Muitos são os sentimentos e múltiplas são as respostas que cada indivíduo apresenta a determinados acontecimentos. As representações sociais propiciam meios de externar, no caso desta pesquisa, o que há em seu interior por meio de imagens. Embora abstrata e subjetiva, a objetivação desses sentimentos permite compreender e atuar na solução de determinados conflitos.

As representações sociais determinam tanto o caráter do estímulo, como a resposta que ele incita, assim como, em uma situação particular, eles determinam quem é quem. Conhecê-los e explicar o que eles são e o que significam é o primeiro passo em toda análise de uma situação ou de uma relação social e constitui-se em um meio de prever a evolução das interações grupais, por exemplo. Está muito claro que a situação determina tanto as questões que vamos formular, como as respostas que elas vão fornecer. (MOSCOVICI, 2007, p. 100)

Entendo que cada ser é único e que embora submetido a estímulos externos, suas memórias e experiências pessoais são determinantes na leitura que realizam da realidade. Portanto, em indivíduos que vivenciam a experiência migratória, e submetidos a elementos culturais semelhantes, conflitos e sentimentos presentes no processo migratório, produzem respostas diferentes a um mesmo questionamento.

A integração, o sentimento de pertencimento e a inclusão podem ser sentidas e percebidas de diferentes formas em diferentes indivíduos. A estudante de 12 anos, responsável pelo desenho expresso na Figura 23, representou a integração entre Brasil e Japão com destaque para elementos conhecidos das duas culturas.

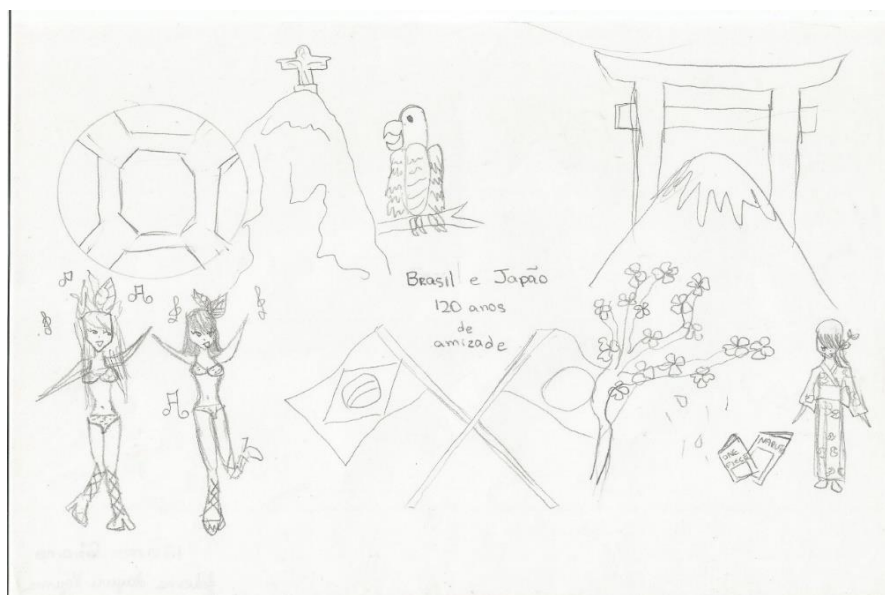


Figura 23: Representação Brasil e Japão, por Juliana 12 anos.

Ao observar a Figura 23, é possível perceber diversos elementos tanto da cultura brasileira quanto da japonesa: o carnaval, o futebol, o Corcovado e a natureza exuberante são retratados ao lado do Monte Fuji, dos *mangás*,¹⁸ do *Torii*,¹⁹ das gueixas

¹⁸ Mangá é o nome dado às histórias em quadrinhos de origem japonesa. A palavra surgiu da junção de dois vocábulos: “man” (involuntário) e “gá” (desenho, imagem). Ou seja, mangá significa literalmente “desenhos involuntários”. Disponível em: <http://mangasjbc.com.br/o-que-e-manga/>

¹⁹ Torii, em japonês 鳥居, é um portão tradicional japonês, que tem como objetivo assinalar a entrada ou proximidade de um santuário. Vinculada à tradição xintoísta, esta é constituída por dois pilares, unidos no topo por uma trave horizontal (kasagi), que na maioria dos casos é mais larga que a distância entre os postes. Disponível em: http://www.sitedooriente.com/2012/04/torii-o-santuario-flutuante.html#.WJ4I0_krLIU

de *kimono*²⁰ e do *Sakura*²¹. A amizade entre os dois países é celebrada com o símbolo da união entre Brasil e Japão durante os 120 anos de imigração que consiste na representação das duas bandeiras unidas e entrelaçadas. Ao abordar as duas culturas com seus elementos tradicionais em harmonia, a estudante demonstra que ambas coexistem em seu universo, ambas fazem parte de sua realidade e integram sua identidade.

A análise dos desenhos permite concluir que as formas de sentir, internalizar e viver as duas culturas não são homogêneas, cada indivíduo é único e responde aos estímulos que recebe de forma específica. A criança imigrante, inserida em duas culturas tão ricas e diversas, tem a possibilidade de aprender e ressignificar conceitos que lhe são transmitidos. Logo, vivem em uma cultura híbrida, rica em valores e sentidos que atuarão na construção de suas identidades. Não uma identidade imóvel e estática, mas dinâmica e em trânsito.

Não se trata de ter que escolher entre um ou outro modelo a ser seguido. A construção da identidade da criança imigrante dá-se em um dinâmico processo de reinvenção. Para Sahlins (1997) esse processo consiste na habilidade de inovar e renovar, construindo suas próprias significações da realidade. Assim, a criança brasileira residente no Japão e inserida no contexto educacional japonês, vivencia experiências culturalmente ricas, com influências brasileira e japonesa, reinventando-se como cidadã do mundo, transitando, vivenciando e participando da sociedade em que vive.

Essa experiência oferece oportunidade de renovação não apenas para as crianças brasileiras, mas também para as crianças japonesas, que no convívio diário têm a oportunidade de renovar-se e reinventar a forma como veem e se relacionam com o mundo. A convivência oportuniza ricas experiências para ambos os lados. Japoneses e brasileiros têm a possibilidade de aprender e ressignificar antigos conceitos, rever preconceitos e promover a união, o respeito e a amizade entre si. Conforme atesta Sahlins (1997, p. 108), “As trocas são bilaterais, são algo semelhante à reciprocidade

²⁰ Kimono: “Vestuário” em japonês fala-se ifuku. Cristiane A. Sato, colaboradora do CULTURA JAPONESA, aborda neste artigo a história e a evolução do vestuário tradicional no Japão, e de como foi sempre fazendo parte da moda que o kimono não apenas tornou-se reflexo da cultura, como mantém-se vivo no cotidiano dos japoneses há mais de 2 mil anos. Disponível em: http://www.culturajaponesa.com.br/?page_id=355

²¹ [Bot.]- Sakura é o nome dado no Japão para as cerejeiras, que são árvores da família das Rosáceas, do gênero *Prunus*. Ao seu fruto dá-se o nome de sakurambo (cereja). Nas cidades japonesas existem muitas cerejeiras, nas ruas e nos parques, que ao florescerem são responsáveis por um verdadeiro espetáculo da natureza. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br/significado/sakura/1804/>

costumeira entre parentes, mostrando aspectos de um sistema de prestações totais que acrescenta valores sociais determinados às transações”.

As relações estabelecidas entre as crianças que foram sujeito deste estudo, na imensa variedade de processos culturais em que estão inseridas, constituem-se em autêntica expressão de uma identidade híbrida, rica, dinâmica e em permanente processo de construção e reconstrução. Contudo, a forma como muitas representam os países e as culturas que as cercam, japonesa e brasileira, por vezes demonstra superficialidade e constitui-se em um fator preocupante.

Não estabelecer vínculos e laços, pode trazer para a criança dificuldades em perceber-se como parte integrante da sociedade. A superficialidade apresentada em alguns desenhos pode indicar situações em que a criança não sente-se pertencente a nenhum lugar. Pode indicar ainda a dificuldade em adquirir valores éticos e morais sejam eles transmitidos pelos pais, sejam eles transmitidos pela escola.

É possível ainda, que as condições para que a criança desenvolva sua própria percepção de mundo não estejam sendo concretizadas, uma vez que ela demonstra não ter um conhecimento aprofundado sobre o universo ao seu redor. Tendo apresentado a superficialidade nos desenhos, esta pode estar presente nas relações sociais estabelecidas pela criança migrante no cotidiano escolar e familiar.

A solidão expressa na primeira fase deste trabalho no ano de 2010, pode estar presente novamente no grupo de crianças analisado 6 anos depois. Os traços tímidos e superficiais contém marcas de sentimentos profundos, contidos e que precisam ser vistos. A solidão enfrentada, seja pela dificuldade de expressar seus sentimentos, seja pela impossibilidade de expressar suas necessidades mais básicas, como uma orientação sobre onde fica o banheiro, ou a necessidade de um auxílio na realização de uma atividade, podem contribuir para o surgimento do sentimento de solidão e isolamento que premeiam o cotidiano da criança migrante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A migração faz parte da vida de milhões de pessoas em todo o mundo. Seja por motivos econômicos, políticos ou sociais, os fluxos migratórios se estabelecem entre diversos países ao redor do mundo. As consequências sociais, psicológicas e emocionais no decorrer deste processo são muitas. Famílias se separam enquanto um representante parte rumo a outro país ou famílias inteiras embarcam nesta grande viagem rumo a uma nova vida, em um lugar distante e muitas vezes totalmente desconhecido. A criança inserida neste contexto migratório vivencia situações de grande riqueza cultural e a mistura de muitos sentimentos, por vezes contraditórios.

Ao fazer parte deste processo vivenciei muitas experiências e sob diferentes óticas. Seja como migrante recém chegada, vivendo todas as incertezas que minha condição de imigrante permitia. Seja como mãe que se vê em um país distante buscando um futuro melhor para suas filhas. Incluo neste aspecto a angústia pela educação, as dúvidas com relação ao sistema de ensino local, o medo da discriminação nas escolas, a dificuldade em aprender um novo idioma e a necessidade de um currículo escolar que possibilite que ao retornar ao Brasil, o ensino seja reconhecido. O sonho do retorno faz parte da vida do imigrante.

Posteriormente um novo olhar permitiu-me ver com os olhos das crianças o movimento migratório. Ao atuar como educadora de crianças brasileiras no Japão e estudar a educação em um contexto multicultural, percebi a necessidade de refletir sobre uma prática pedagógica voltada para as necessidades específicas das crianças brasileiras residentes no Japão e matriculadas em instituições de ensino japonesa. A criança passa por um processo de desenraizamento, onde é inserida em um novo contexto. Hábitos, costumes e idioma diferentes passam a fazer parte de sua rotina.

No decorrer deste processo, observei que o sentimento de solidão, exclusão e isolamento por vezes estão presentes na vida da criança migrante. Hábitos alimentares diferentes e estranhos ao paladar ocidental podem causar desconforto e a ausência da proficiência no idioma leva a situações de desentendimento que prejudicam a comunicação e integração com a comunidade escolar. Tais dificuldades, se não forem identificadas e superadas, podem levar ao insucesso escolar, baixa autoestima, isolamento e exclusão.

Ao analisar o contexto histórico obtive subsídios que possibilitaram uma maior compreensão acerca da construção social da infância desde a Idade Média e a função da

escola enquanto instituição neste processo. A análise do desenvolvimento cultural japonês através da história e a constituição de seu sistema de ensino permitiram a percepção de como a estrutura educacional atual atua na formação da sociedade japonesa e como certos conceitos e preconceitos ainda são reproduzidos no cotidiano escolar. Valores difundidos desde o fim do período feudal japonês como a ética, a moral e o patriotismo permanecem sendo ensinados nas escolas reafirmando a identidade nacional voltada para uma sociedade monocultural que não faz mais parte do Japão atual.

A violência simbólica é expressa através de uma imposição de padrões culturais e comportamentais dominantes que ainda encontra-se presente em instituições de ensino japonesas. A escola permanece como um meio de legitimar as desigualdades e reproduzir a diferenciação entre as crianças japonesas e brasileiras. Neste processo, a criança migrante acaba por não perceber a violência ao qual está sendo submetida, considerando como natural o não reconhecimento de sua expressão cultural. O reconhecimento da existência enquanto indivíduo e o respeito às especificidades da educação da criança imigrante é urgente e necessária pelas instituições de ensino.

Com o reconhecimento desta realidade por algumas províncias onde geralmente há grande número de crianças migrantes residentes, como é o caso da província de Ota-shi onde a pesquisa foi realizada, medidas tem sido tomadas no auxílio educacional destes sujeitos, buscando a superação de obstáculos e uma maior inserção social. Percebo que as medidas tomadas priorizam o ensino do idioma japonês, regras de convivência e costumes japoneses às crianças brasileiras. Tais iniciativas auxiliam a comunicação, e minimizam o sentimento de exclusão, mas como Sahlins afirma, este processo deve ser bilateral, uma relação de conhecimento e aprendizagem mútuos sobre o outro.

Em busca de uma identidade para a criança brasileira residente no Japão, encontrei uma diversidade de identidades dinâmicas, ricas e em constante processo de construção. No capítulo dois, ao analisar os dados de 2010, encontrava-me residindo no Japão, vivenciando a experiência de ser imigrante em um país culturalmente muito diferente na minha terra natal, o Brasil. Ao vivenciar situações onde as crianças por vezes relatavam sentimento de estranhamento, dificuldade de comunicação, solidão e *ijime*, procurei analisar e compreender o processo de construção e expressão da identidade infantil no contexto migratório.

O processo de construção identitária está em contínua transformação, não é estático e imutável. A criança migrante vivendo entre duas culturas tão diferentes como a brasileira e a japonesa, reconstrói e reconfigura a visão de si mesma constante e incessantemente. Sua identidade é uma identidade em transito, em movimento, em constante transformação. Este processo se dá em meio a representações sociais que a criança faz de sua própria realidade. Os elementos compartilhados socialmente são resignificados pelo indivíduo que constrói a sua interpretação do real, do vivido e de si mesmo.

Compreender o processo de construção destas identidades, o contexto histórico no qual se deu o desenvolvimento cultural japonês, a forma como os sujeitos da pesquisa representam a sua realidade e como constroem estas representações, permitiu-me ampliar o entendimento sobre como os fluxos migratórios atuam nas relações sociais estabelecidas pelos indivíduos e na construção de si mesmos. Tais relações estão em constante conflito e negociação e que por vezes acaba por segregar crianças que de maneira semelhante, encontram na identidade brasileira um signo e exclusão e preconceito.

Essas crianças, crescendo em território japonês, contribuindo para o seu crescimento econômico, populacional e cultural necessitam ter seus direitos básicos assegurados. Percebo que o caminho a ser percorrido está apenas no início. O olhar dos japoneses começa a se voltar para a realidade das crianças brasileiras residentes no Japão e a importância de garantir o acesso à educação como forma de integração e não de segregação. Para tanto, uma mudança de postura deve ser construída, tendo na escola a ponte entre o indivíduo e a sociedade, permitindo a expressão de uma diversidade cultural existente mas que muitas vezes é negada.

Importante passo foi dado com a promulgação da Lei que trata da promoção da oportunidade de educação. Segundo Fujiwara (2016), em 14 de dezembro de 2016, a Lei nº 105 determinou que pretende garantir oportunidades educacionais para os estudantes que ainda não as possuem, incluindo as estrangeiras. Para Ministério da Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia Ministério, no futuro, com base na lei, será possível traçar diretrizes básicas no intuito de promover a oportunidade de educação para todos.

No processo de amadurecimento acadêmico e profissional, não considero como real uma integração total entre duas culturas, quando uma se anula em detrimento de outra. Atualmente, percebo que a integração pode ocorrer através das múltiplas

representações que fazemos da realidade que nos cerca e com uma pluralidade de identidades que vai muito além de ser japonês ou ser brasileiro. Permitir à criança imigrante a construção de suas identidades, respeitando sua individualidade e reconhecendo sua expressão cultural como legítima, é fundamental para que esta se desenvolva, integre-se à sociedade e seja capaz de exercer sua cidadania independente do país em que resida.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARIES, Philippe. História Social da Criança e da Família. Tradução: Dora Flaksman; Editora LTC, Rio de Janeiro, 1981

BARTH, F. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: O guru, o iniciador e outras variações antropológicas; Ed. Contra Capa, Rio de Janeiro, 2000.

BOURDIEU, Pierre. PASSEROM, Jean-Claude; A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 5.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARDOSO, Ruth C. L. Estrutura familiar e mobilidade social: estudo dos japoneses no Estado de São Paulo / Ruth C. L. Cardoso; 1 tradução Masato Ninomiya I. - São Paulo: Primus Comunicação, 1995

CASSARINO, Jean-Pierre. Teorizando sobre a migração de retorno: uma abordagem conceitual revisitada sobre migrantes de retorno. REMHU- Ver. Interdiscipl. Mobil. Hum., Brasília, Ano XXI, n.41, p. 11-54, jul /dez. 2013.

COSTA, João Pedro Corrêa. De decasségui a emigrante / João Pedro Corrêa Costa. – Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007.

DURAND, Jorge; Lussi, Carmem: Metodologia e Teorias no Estudo das Migrações; Jundiaí, Paco Editorial: 2015.

ENNE, Ana Lúcia S. Conceito de rede e as sociedades contemporâneas- Comunicação e Informação, V 7, n° 2: pág 264 – 273; 2004.

FAUSTO, Boris; Fazer a América: A imigração em massa para a América Latina - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

FAZITO, D. A análise de redes sociais (ARS) e a migração: mito e realidade. In: Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais, 13, Ouro Preto, 2002.

FERREIRA, Ricardo Hirata; O papel do Estado na migração internacional: o exemplo dos decasségus; Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona; disponível em <http://www.ub.edu/geocrit/sn-94-57.htm>, 2001.

FUJIWARA, Makoto; A promulgação da Lei sobre a Promoção da oportunidade de educação que corresponde à formação geral na fase do ensino obrigatório (notificação). Disponível em: http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1380952.htm. Acessado em: 25 de abril de 2017.

GOFFMAN, Erving; A representação do eu na vida cotidiana; Petrópolis, Vozes, 1985.

_____. Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada, digitalizada por Sabotagem, 2004.

GOMES, Nailza da Costa; TANAKA, Luzia; HIRIART, Marcelo; IKEDA, Márcia Atsumi; TATEYAMA, Marcia Yukiko; AIHARA, Margarete Wakako. Percepção da criança japonesa através dos tempos; - Revista eletrônica Documento/Monumento [recurso eletrônico]. – Vol. 4, n. 1 (jul 2011)- . – Cuiabá : Universidade Federal de Mato Grosso, Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional, 2009- Semestral.

HANDA, Tomoo. O imigrante japonês: história de sua vida no Brasil. São Paulo: T. A. Queiroz/ Edusp, 1987.

HALL, Stuart. A Identidade em Questão; In:_____. A identidade cultural na pós-modernidade. 10. Ed. DP&A; Rio de Janeiro, 2004.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.); Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais; Ed. Vozes, Petrópolis, 2000.

INSTITUTO Ishindo: Cultura e pesquisa do Budô; Eras do Japão, 2014. Disponível em: <<http://www.ishindo.org.br/guia-do-japao/historia-do-japao/linha-tempo/>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

KLEIN, Herbert S. Migração Internacional na História das Américas; In: FAUSTO, Boris; Fazer a América: A imigração em massa para a América Latina - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

MOCHIZUKI, Tokio: CLAIR - Conselho de Órgãos Autônomos Locais para a Internacionalização; Guia Multilíngue de Informações Cotidianas; Kabushiki Kaisha Gyosei, Japão, 2006.

MOSCOVICI, Serge Representações sociais: investigações em psicologia social / Serge Moscovici: editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. -5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OKANO, Kaori; TSUCHIYA, Motonori: Education in Contemporary Japan- Inequality and Diversity; Cambridge University Press; 1999.

PEREIRA, Sonia; SIQUEIRA, Sueli: Migração, retorno e circularidade: evidência da Europa e Estados Unidos. REMHU - Rev. Interdiscipl. Mobilidade Humana, Brasília, Ano XXI, n. 41, p. 117-138, jul./dez. 2013.

HOSHIZAWA, Tetsuya. *Visual Rekishi* – Touhou Shuppan Kabushikigaisha, 2009.

SAHLINS, Marshall. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte I). *Mana* [online]. 1997, vol.3, n.1, pp.41-73. ISSN 0104-9313. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131997000100002>

_____. O "pessimismo sentimental" e a experiência etnográfica: por que a cultura não é um "objeto" em via de extinção (parte II). *Mana* [online]. 1997, vol.3, n.2, pp.103-150. ISSN 0104-9313. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131997000200004>.

SAYAD, Abdelmalek. O retorno: elemento constitutivo da condição do migrante. *Travessia*, v.13, N. Esp., p.7-32, jan. 2000.

SAKURAI Célia- Os Japoneses, 1ª edição, 1ª reimpressão- São Paulo Editora Contexto-2007.

SAKURAI, Célia. Imigração japonesa para o Brasil. Um exemplo de imigração tutelada- 1908-1941. En: XXII Encontro Nacional da ANPOCS. GT 9 MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS, Caxambu-MG, 1998.

SASAKI, Elisa. A Imigração para o Japão; Estudos avançados; vol.20, no. 57; São Paulo, 2006, disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142006000200009.

SAWA, Yasuomi; TSUMURA Tadashi: Lack of education may form cycle of poverty for foreign kids in Japan; disponível em <http://wp.radioshiga.com/japao-a-falta-de-educacao-pode-formar-ciclo-de-pobreza-para-criancas-estrangeiras/>. Acesso em: 27 de fevereiro de 2016.

SOUZA, Queila R. & QUANDT, Carlos O. Metodologia de Análise de Redes Sociais. In: F. Duarte; C. Quandt; Q. Souza. (Org.). O Tempo das Redes. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 31-63.

SUGUIURA, Marcos Hiroyuki. Relações entre a rede social e as migrações Brasil-Japão, São Paulo, 2009.

TORCIDA, NPO: Setor de Promoção de Convívio Multicultural da Província de Aichi; <http://www.pref.aichi.lg.jp/tabunka.html>; Aichi-ken, 2011.

UENO, Laura Satoe; Migrantes em trânsito entre Brasil e Japão: uma intervenção psicossocial no retorno, São Paulo, 2008.

YAMANAKA, Isidoro, www.yamanaka.com.br/daimon/identidade.htm, Daimon- portal de cultura japonesa – Dekassegui – A Identidade dos Descendentes.

Embaixada do Japão no Brasil, <http://www.br.emb-japan.go.jp/cultura/educacao.html>
<http://www.iom.int/world-migration>

ANEXO I

QUESTIONÁRIO

Escola brasileira Escola japonesa

1- Qual a sua idade e série? Idade:anos,série

2- Em que série você entrou na escola?série

Que idade tinha?..... anos

Que dificuldade sentiu? :.....

.....

.....

E hoje, ainda sente dificuldade?.....

.....

.....

3- No recreio (intervalo) você brinca com amigos:

brasileiros japoneses ambos

4- Você sente alguma dificuldade em brincar com japoneses?

Sim Não

E com brasileiros?

Sim Não

5- Se sim, qual dificuldade?.....

.....

.....

6- Fora da escola, no seu grupo de amigos fazem parte:

brasileiros japoneses ambos

7- Às vezes você se sente sozinho na escola?.....

.....

.....

ANEXO II

ENTREVISTA – Shikashi Neguishi, 2010

インタビュー内容

1 現在太田市立学校に通っているブラジル人の生徒数はどの位ですか。

-Quantas crianças brasileiras estão cadastradas nas escolas de Ota?

Não tenho os dados exatos. São mais ou menos 500 alunos estrangeiros, nas quais 250 são alunos brasileiros.

2 言葉の問題が見られる子供達の状況について教えてください。

-Qual é a situação das crianças que apresentam dificuldades no idioma?

Há crianças que não falam o idioma japonês, e crianças que nasceram no Japão mas não falam nenhuma das línguas de forma apropriada. Essas crianças não conseguem se comunicar bem com os pais e têm dificuldades nos estudos.

3 上記の子供達はどんな科目が不得意ですか。

-Essas crianças apresentam dificuldades no aprendizado?

Em todas as matérias que são necessárias o domínio do idioma, como matemática, língua japonesa, ciências e estudos sociais. Portanto, o problema é maior a partir da 4ª série e vai aumentando gradativamente com o avanço das séries.

4 上記の子供達は他の生徒との交流や親とのコミュニケーションの問題がありますか。

-Essas crianças apresentam dificuldades de integração na escola e/ou problemas de comunicação com os pais?

Não falando em termos de domínio perfeito do idioma, têm crianças que conseguem dominar a conversação do dia a dia, e possuem um bom relacionamento com seus colegas. Porém, quando elas não falam o português e os pais não falam o japonês, essas crianças não conseguem se comunicar com seus pais, elas não conseguem falar

sobre temas mais profundos e minuciosos. Também, os pais, não conseguem transmitir seus valores éticos e as regras de comportamento. para seus filhos.

5 それらの問題に対して、どんな解決方法が良いと思いますか。

-Quais seriam as possíveis soluções a essas dificuldades?

É um assunto difícil. Eu penso que os pais deveriam decidir de forma clara, o idioma que gostariam que seu filho falasse, seja o japonês ou o português, e se preocupassem em construir um ambiente lingüístico apropriado para seus filhos. Se o desejo dos pais é de que seu filho fale o idioma português, e não o japonês, eles teriam que conversar com a criança, desde pequena, só em português.

A capacidade lingüística adquirida desta forma, criará uma base sólida para que a criança se desenvolva.

-Nesse caso o japonês seria a segunda língua?

Sim. Para que o idioma japonês possa se converter na segunda língua é necessário que a criança tenha uma base sólida de sua língua materna, não tanto na linguagem escrita, e sim dando ênfase na linguagem oral. Se não for assim, seria difícil adquirir uma segunda língua. A base das duas línguas é a mesma.

-Nas escolas, há crianças que poderiam ser qualificadas como completamente bilíngues?

É muito difícil ser totalmente bilíngue. Há muitas crianças que falam bem as duas línguas, mas o domínio total da escrita e das duas culturas é muito difícil.

6 どの言語も中途半端な子供達についてどう思いますか。

-O que acha das crianças que não falam nenhuma das duas línguas de forma apropriada?

Este é um estágio provisório, porque pouco a pouco as crianças terão a oportunidade de se aperfeiçoar em uma das línguas.

Chamar a estas crianças de “semi-analfabetas”, às vezes pode ser considerado uma forma de discriminação, porque significa que essa criança está no estágio indefinido, portanto, recomendo ter cuidado no uso desta palavra. Esse estágio é só um momento no processo de aquisição da língua. Mesmo que não tenha o domínio das duas línguas, pelo menos ter o domínio de uma língua base, que lhe servirá de apoio para elaborar um pensamento. Pois, pelo contrário, ela terá dificuldades no desenvolvimento intelectual, no acompanhamento nos estudos e também, no futuro poderia ter problemas ao arranjar emprego.

7 日本語能力向上につれて、ポルトガル語を忘れかけていく子供達についてどう思いますか。

-O que pensa das crianças que adquirem o domínio da língua japonesa e não falam quase o português?

Para mim, seria bom se as crianças dominassem as duas línguas. Mas para que isso aconteça, é necessário o apoio dos pais e de se esforçar muito nos estudos.

8 どの学校にも通っていない子供達はどの位いますか。主な理由は何ですか。

-Quantas crianças não frequentam a escola? Quais seriam as possíveis causas?

Não sabemos com certeza. Às vezes os endereços registrados não coincidem com a realidade. Temos previsão de fazer uma pesquisa em breve.

Segundo o resultado da pesquisa feita em 2005, 13 crianças não frequentavam a escola; e na pesquisa feita em 2006, foi constatado que 5 crianças não estavam frequentando nenhuma escola.

9 ブラジル人の教育について、現在までの主な実績と課題について教えてください。

-Quais são os objetivos atingidos e os problemas a resolver referente a educação das crianças brasileiras?

Objetivos atingidos: O número de alunos que ingressaram no colegial subiu para 83% no ano 2008, comparado com o ano 2002 cujo índice foi de 50%.

As crianças japonesas foram se acostumando às crianças estrangeiras e vice-e-versa, hoje, não há tantos problemas de discriminação.

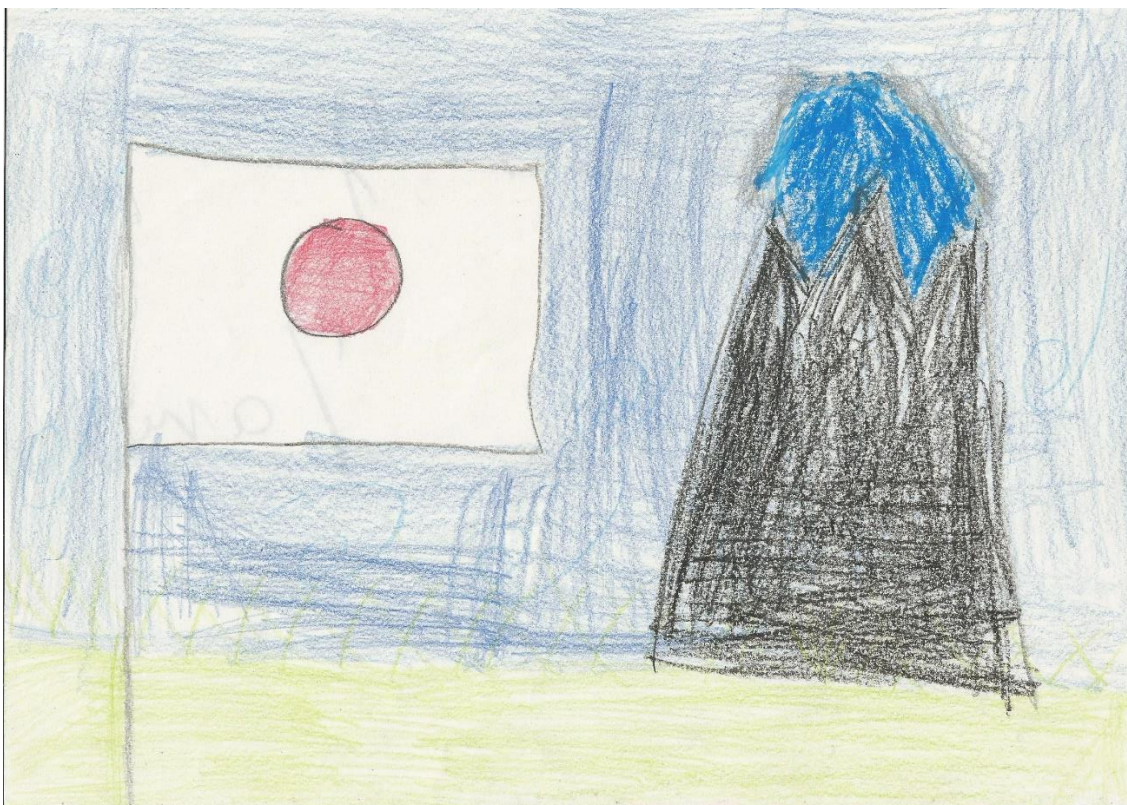
10 ブラジル人の教育について将来への夢を語ってください。

-Quais seriam suas visões em relação à educação das crianças que moram aqui no Japão?

Que as crianças possam adquirir a capacidade de estudar em japonês, sem perder o espírito brasileiro. Gostaria que a sociedade japonesa criasse um ambiente para que as crianças pudessem desenvolver livremente as suas características individuais.

ANEXO III – DESENHOS

SAYURI, 7 ANOS - JAPÃO



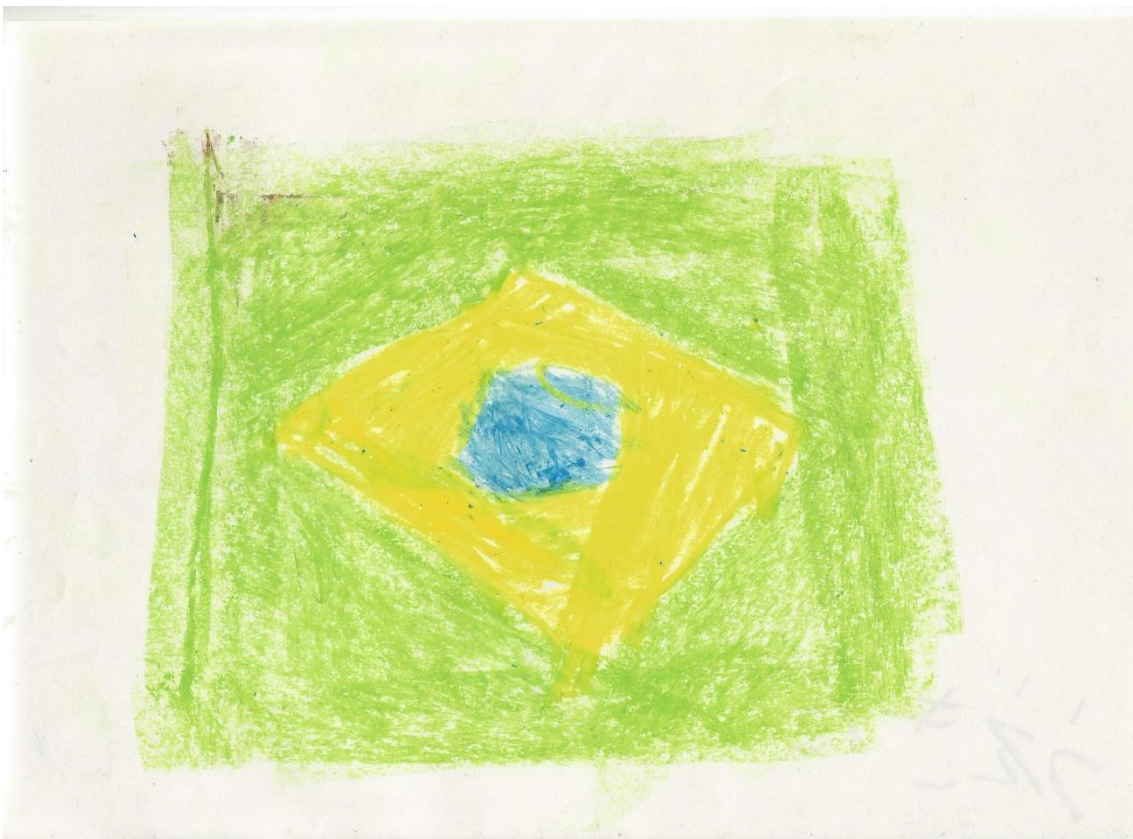
SAYURI, 7 ANOS - BRASIL



UEKITA, 7 ANOS – JAPÃO



UEKITA, 7 ANOS – BRASIL



KAORI, 8 ANOS – JAPÃO



KAORI, 8 ANOS – BRASIL



RAISSA, 8 ANOS – BRASIL



ALYSSA, 10 ANOS



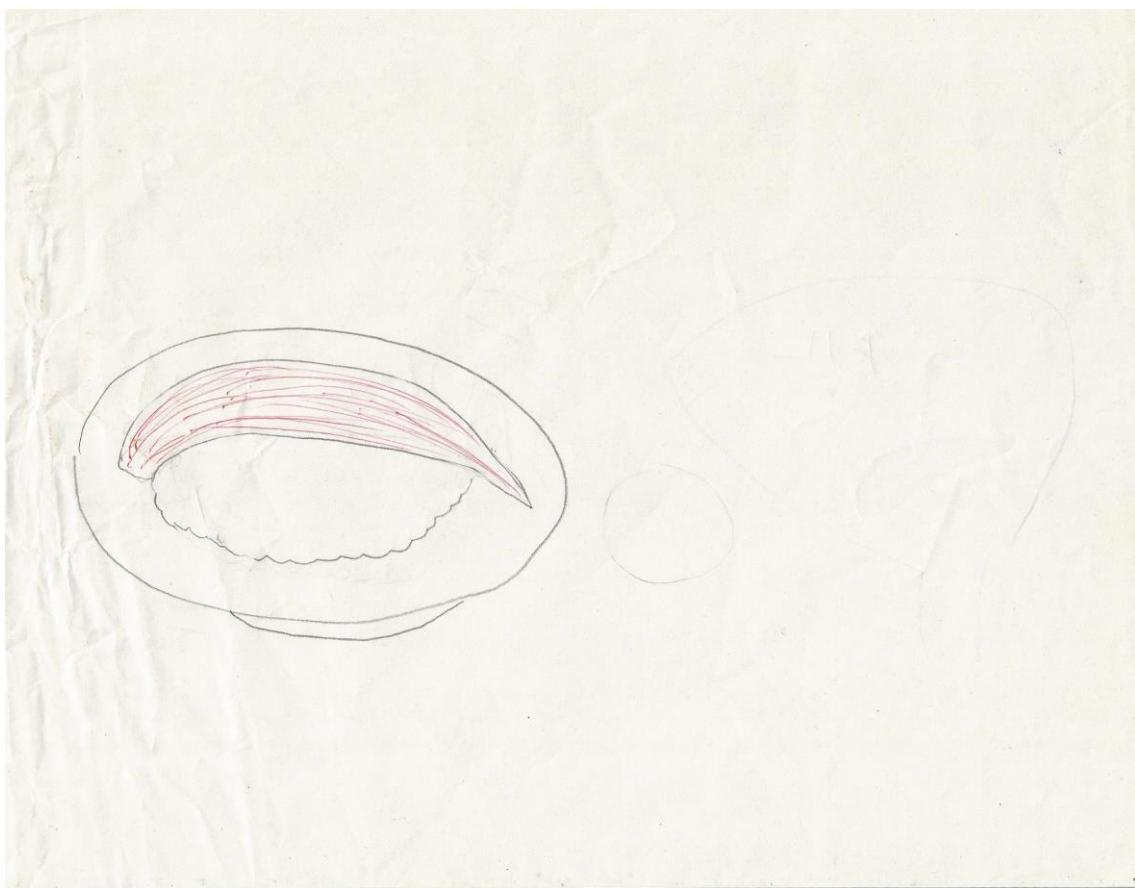
YASMIN, 11 ANOS – JAPÃO



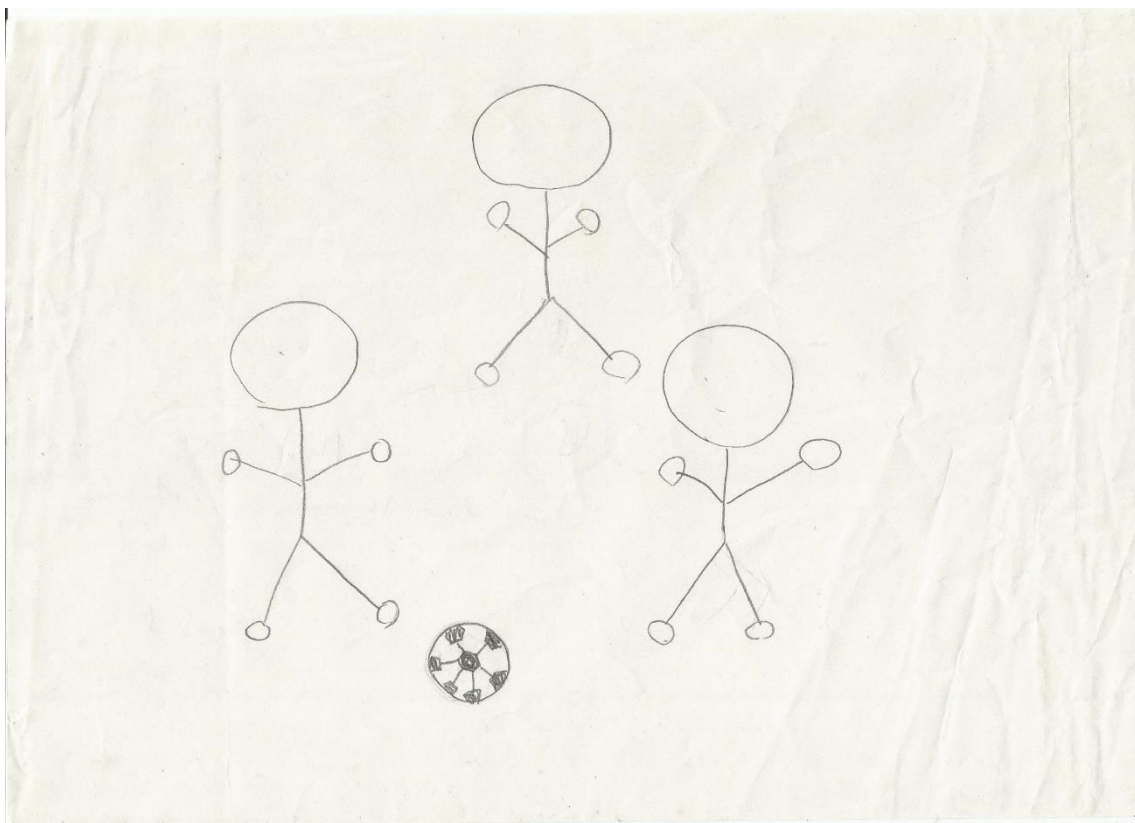
YASMIN, 11 ANOS – BRASIL



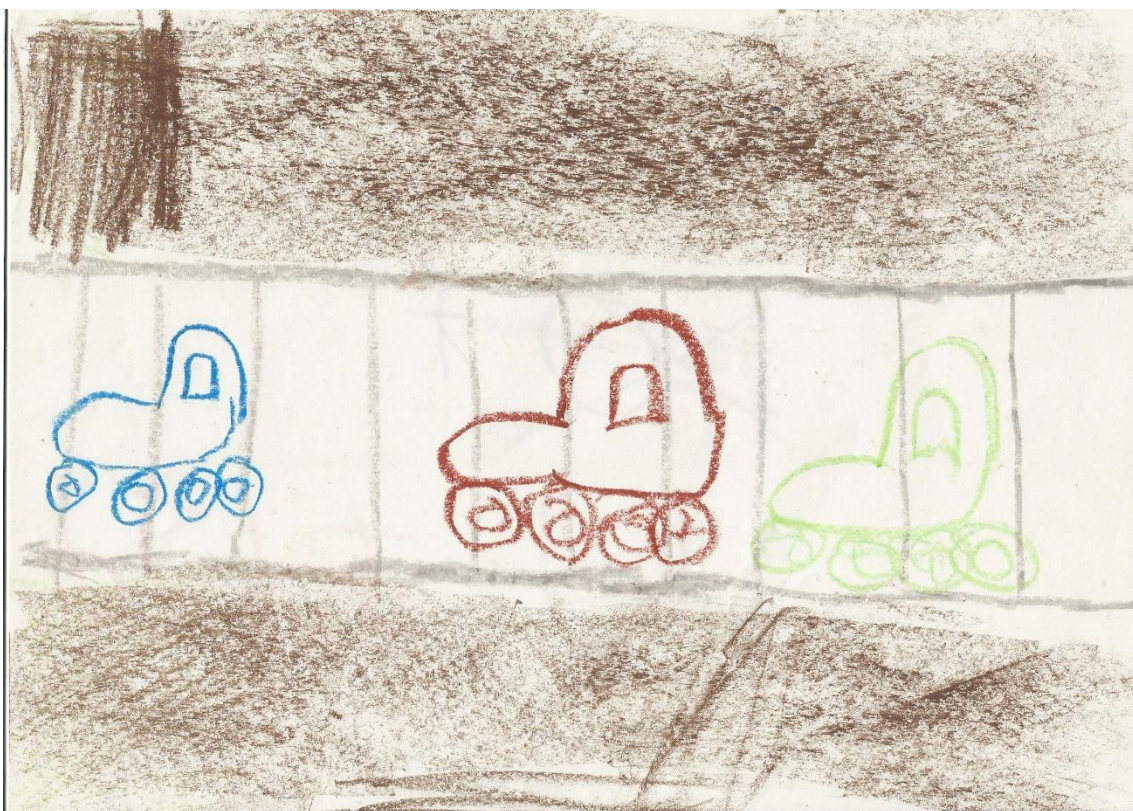
TAMASHIRO, 11 ANOS – JAPÃO



TAMASHIRO, 11 ANOS – BRASIL



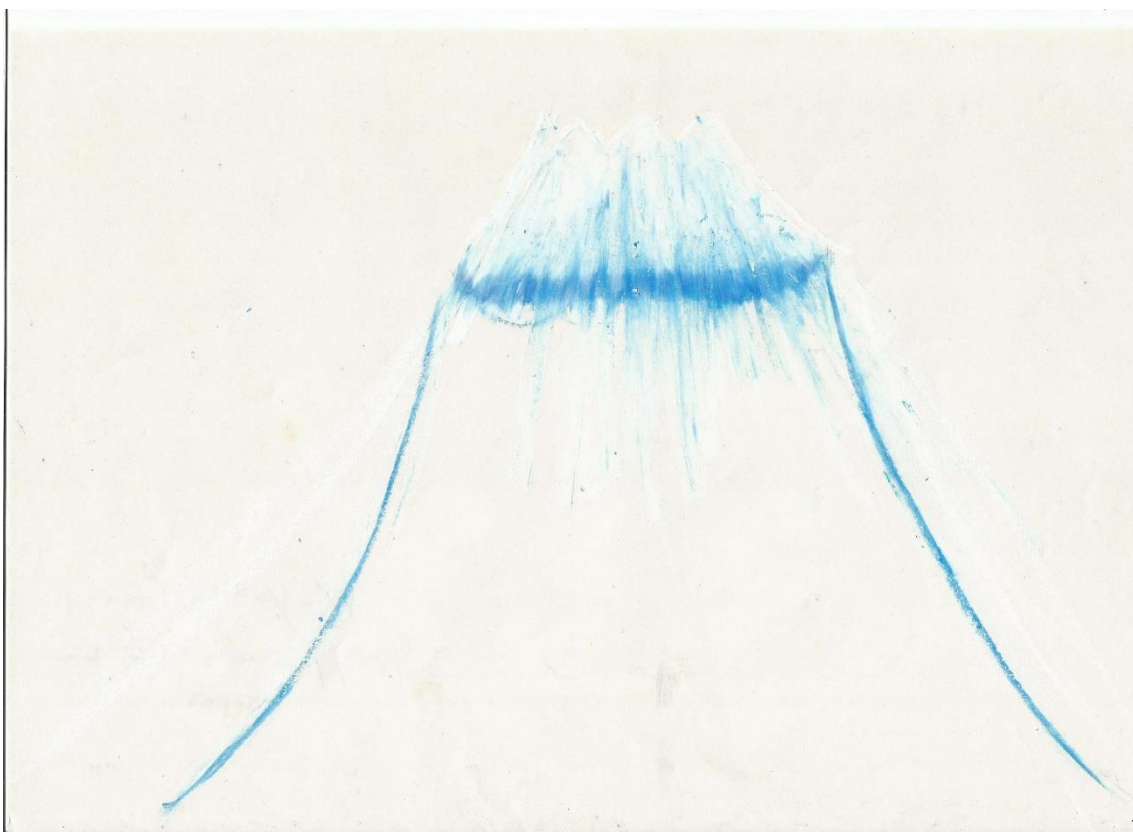
AKEMI, 11 ANOS – JAPÃO



AKEMI, 11 ANOS – BRASIL



MAYUMI, 11 ANOS – JAPÃO



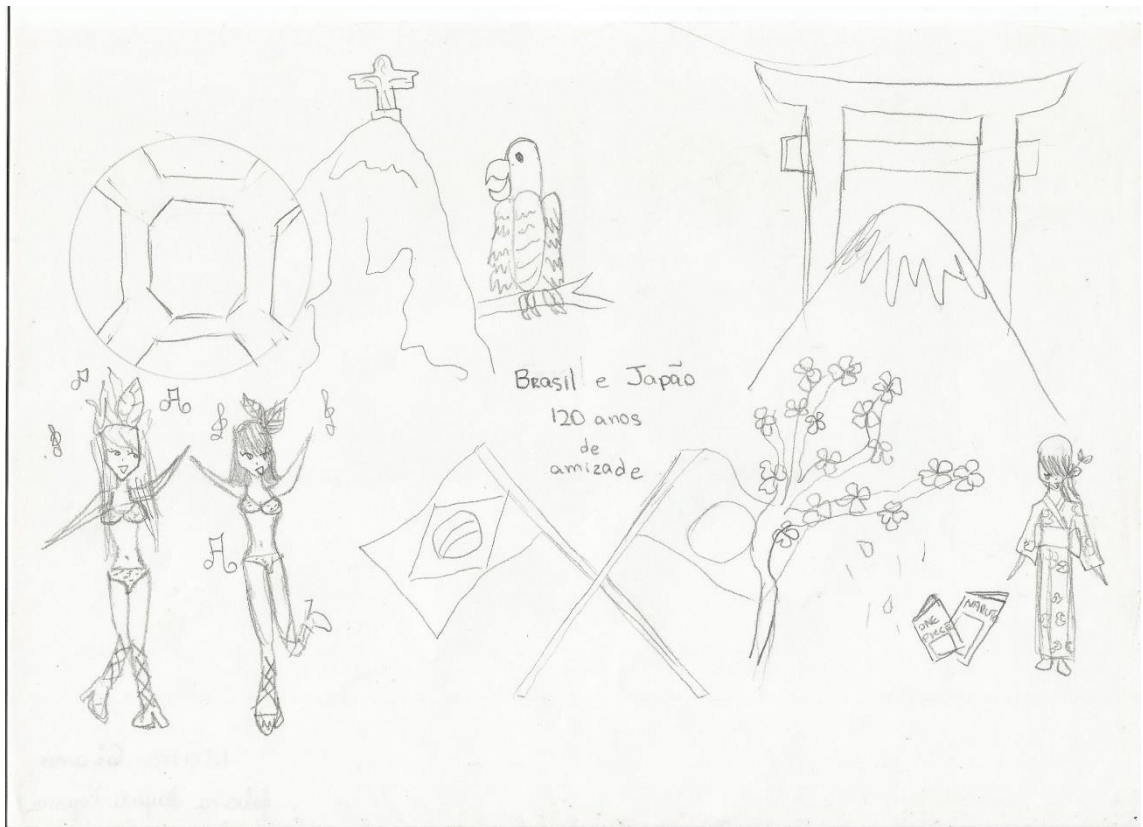
MAYUMI, 11 ANOS – BRASIL



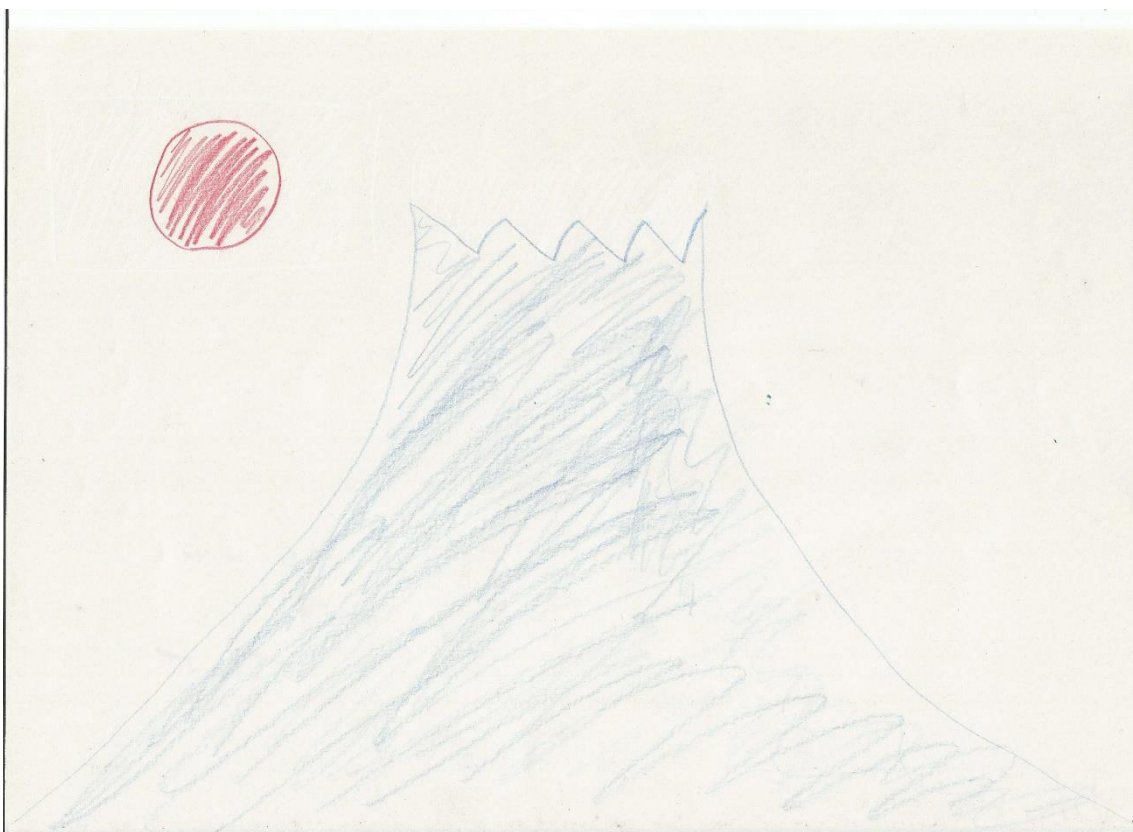
LETÍCIA, 11 ANOS



JULIANA, 12 ANOS



ANA, 12 ANOS – JAPÃO



ANA, 12 ANOS – BRASIL



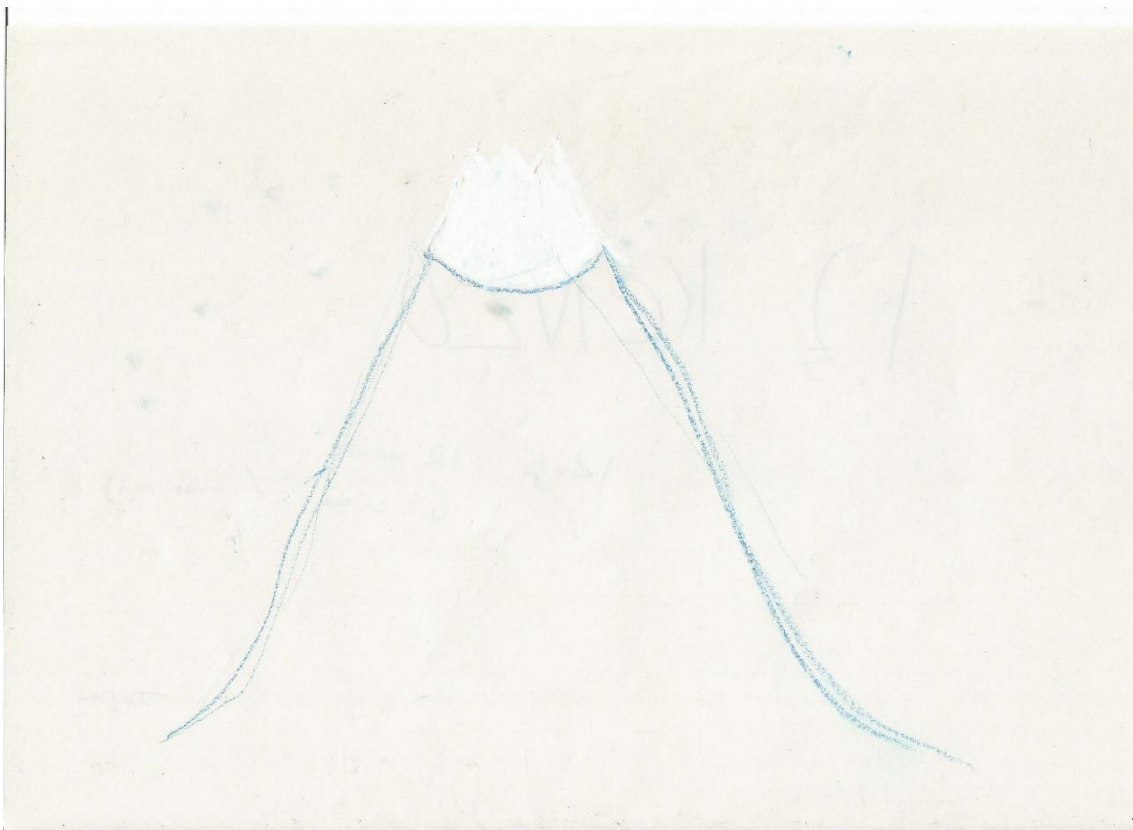
FELIPE, 12 ANOS – JAPÃO



FELIPE, 12 ANOS – BRASIL



KENZO, 12 ANOS – JAPÃO



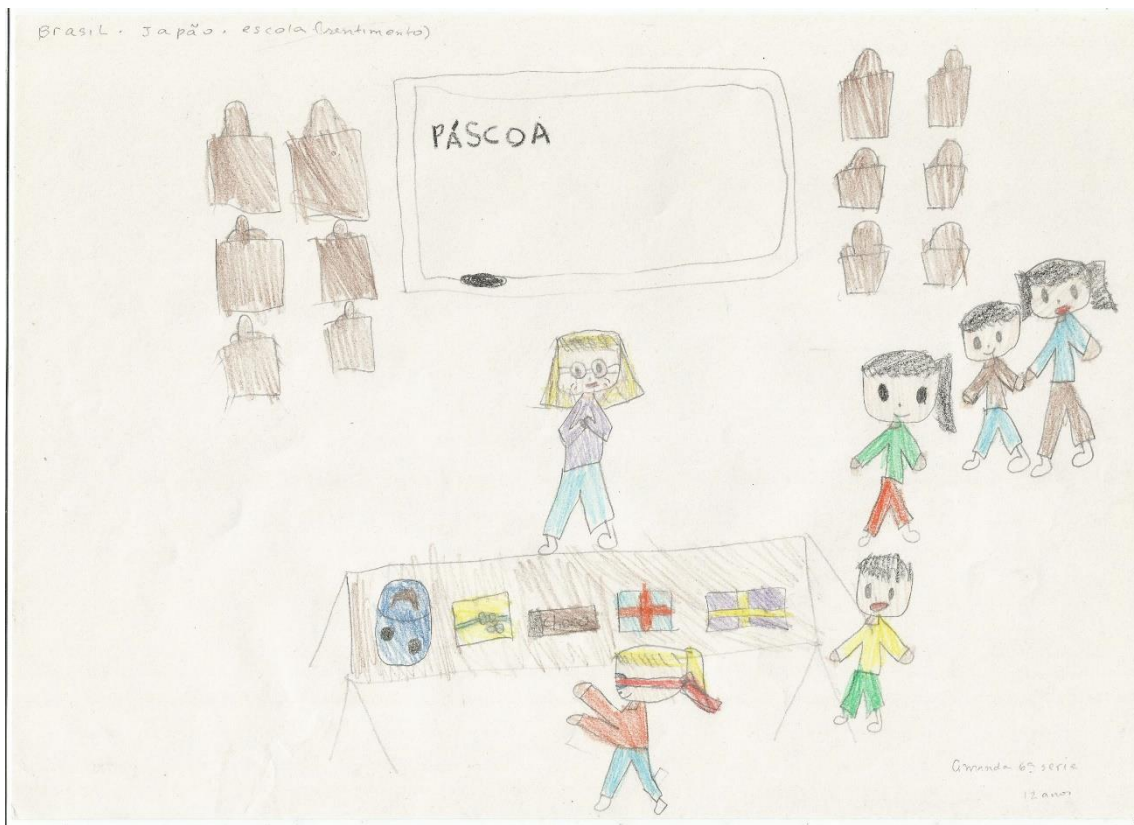
KENZO, 12 ANOS – BRASIL



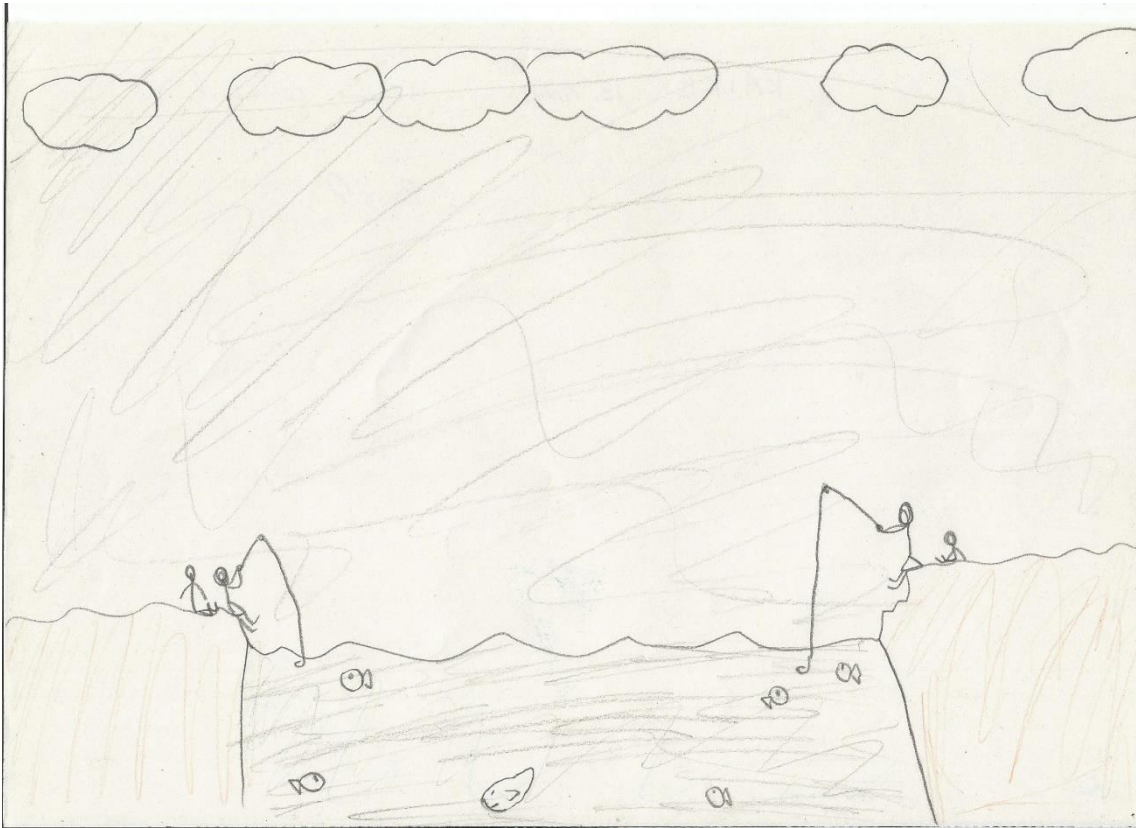
AMANDA, 12 ANOS – JAPÃO



AMANDA, 12 ANOS – BRASIL



KAIQUE, 13 ANOS – BRASIL



MELISSA 14 ANOS

