

CIZINA CÉLIA FERNANDES PEREIRA RESSEL

**LEITURA PSICANALÍTICA DE EXPERIÊNCIA DE TRABALHO NO
JAPÃO COM FILHOS DE *DEKASSEGUI***

**ASSIS
2019**

CIZINA CÉLIA FERNANDES PEREIRA RESSTEL

**LEITURA PSICANALÍTICA DE EXPERIÊNCIA DE TRABALHO NO
JAPÃO COM FILHOS DE *DEKASSEGUIS***

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, para a obtenção do título de Doutora em Psicologia. (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientador: Prof. Dr. José Sterza Justo.

Co-Orientadora: Profa. Dra. Mary Yoko Okamoto

Bolsista: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

**ASSIS
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Vânia Aparecida Marques Favato - CRB 8/3301

Resstel, Cizina Célia Fernandes Pereira
R435L Leitura psicanalítica de experiência de trabalho no Japão
com filhos de dekasseguis. / Cizina Célia Fernandes Pereira
Resstel. Assis, 2019.
523 p. : il.

Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientador: Prof. Dr. José Sterza Justo
Coorientadora: Mary Yoko Okamoto

1. Dekasseguis. 2. Migração. 3. Psicanálise. 4. Identidade.
5. Família. I. Título.

CDD 301.32



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: LEITURA PSICANALÍTICA DE EXPERIÊNCIA DE TRABALHO NO JAPÃO COM FILHOS DE DEKASSEGUIS

AUTORA: CIZINA CÉLIA FERNANDES PEREIRA RESSTEL

ORIENTADOR: JOSÉ STERZA JUSTO

COORDINADORA: MARY YOKO OKAMOTO



Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em PSICOLOGIA, área: Psicologia e Sociedade pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. MARY YOKO OKAMOTO
Departamento de Psicologia Clínica / UNESP/Assis

Prof. Dr. MARCOS MARIANI CASADORE
FIO / OURINHOS

Prof. Dr. MARCOS PAULO SHIOZAKI
UEM / MARINGÁ

Prof. Dr. MARCELO NAPUTANO
UFRR / Boa Vista

Prof. Dr. FELIZARDO TCHIENGO BARTOLOMEU COSTA
ESP-Bengo / Angola

Assis, 26 de julho de 2019

Em especial ao meu esposo Fábio Resstel, descendente de japonês e imigrante dekassegui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todo o Universo pela inspiração.

Aos meus pais, José Fernandes Pereira e Tercília Marani Fernandes Pereira, pessoas humildes, não mediram esforços para me dar a graduação em Psicologia.

Ao meu querido companheiro Fábio Resstel, a minha eterna gratidão.

Ao meu saudoso sogro, Dirceu Resstel, que deixa boas lembranças.

Aos meus queridos irmãos, Ana Paula Fernandes Pereira e José Fernandes Pereira Júnior, por nossa verdadeira união.

À minha cunhada Rosemeyre, às sobrinhas Fernanda, Flávia e Acza pelas alegrias e vitórias.

Aos meus saudosos avós, Cizino Fernandes Pereira e Maria Rosa Pereira que estão sempre presentes em minhas lembranças.

Ao meu avozinho Lázaro Marani que, aos 101 anos de idade, mantém a força e o desejo de viver.

Aos meus tios, Tatinho, Tone, Arlindo, Verinha, Tuta, Deti, Lourdinha, Cleuza, Zica, Ciquéia e à saudosa tia Nega, por todo carinho e admiração que têm por mim.

À minha querida psicoterapeuta e psicanalista, Maria Márcia Guedes, que cuida do meu emocional com toda competência e sensibilidade há 14 anos.

À minha amiga e supervisora psicanalista Edna Carlos, por toda ajuda e apoio.

À minha amiga psicanalista Ligia Mara de Carvalho Ortolan, pela nossa amizade, admiração e apoio.

Às minhas amigas da imigração, Andréa Yonamine, Selminha Ishi, Cleuza do Japão e Rosa Tamashiro, pela eterna afetividade.

À amiga Márcia Batista, pela sua amizade e espiritualidade.

À Adriana Oliveira, pela amizade e apoio.

Ao grupo de Orientação de Doutorado, pela colaboração, em especial, Abílio, Alexandre Espósito, Cledione Freitas, Marcelo Naputano, Carolina, Gabriela, André, Aline, Rodrigo, Gustavo e Molise.

Às professoras e psicólogas, Deíse Gouvêa e a Dra. Marília Higa, pelo carinho e apoio.

À professora e coorientadora Dra. Mary Y. Okamoto, por todo apoio, compreensão e pelo convite para participar do projeto da JICA em parceria com a UNESP/Assis (2012).

Ao professor Dr. Francisco Hashimoto, por quem tenho muita admiração e respeito, e que em poucas palavras faz me emocionar com a sua leitura profunda da minha pesquisa.

Ao professor Dr. Marcelo Naputano, amigo de grupo de pesquisa e um exemplo de cientista.

Ao professor Dr. Felizardo Tchiengo Bartolomeu Costa, por toda contribuição e amizade.

Aos professores Drs. Marcos Paulo Shiozaki, Dr. Marcos Mariani Casadore, Dr. Leandro Anselmo Todesqui Tavares e ao Dr. Lauro César Ibanhes, por contribuírem como membros da minha Banca de Doutorado.

À professora do Curso de Psicoterapias de Orientação Psicanalítica da Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA), Dra. Cássia Regina Rodrigues, por sua eterna amizade.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), pelo acolhimento e toda ajuda recebida.

Aos funcionários da Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), pela presteza e atenção.

Aos funcionários do Departamento de Psicologia Evolutiva, Social e Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), por todo apoio.

Aos professores Dr. Jorge Abrão e a Dra. Mary Okamoto, pelo convite para docência na graduação em Psicologia, no primeiro semestre de 2019, na FCL/UNESP, por terem me concedido essa maravilhosa experiência.

Às professoras Lyca, Agnes, Koizume e Leila da Escola Modelo de Língua Japonesa de Marília, por me incentivarem a aprendizagem do idioma japonês.

Ao meu orientador, professor livre-docente Dr. José Sterza Justo, que não somente me trouxe ensinamentos para a área acadêmica, mas para toda a vida. Muito obrigada!

À Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Assis, que transformou o meu sonho em realidade, de ser uma Doutora e Cientista em Psicologia.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.

A todos os imigrantes que deixam seus rastros culturais em terras desconhecidas, desafiando e transpondo resistências, dando origem a outro e, assim, a novos costumes e modos de vida.
Muito obrigada!

Ue wo Muite Arukou

*Ue wo muite arukou
Namida ga koborenai youni
Omoidasu haru no hi
Hitori botchi no yoru*

*Ue wo muite arukou
Nijinda hoshi wo kazoete
Omoidasu natsu no hi
Hitori botchi no yoru*

*Shiawase wa kumo no ue ni
Shiawase wa sora no ue ni*

*Ue wo muite arukou
Namida ga koborenai youni
Nakinagara aruku
Hitori botchi no yoru*

*Omoidasu aki no hi
Hitori botchi no yoru*

*Kanashimi wa hoshi no kage ni
Kanashimi wa tsuki no kage ni*

*Ue wo muite arukou
Namida ga koborenai youni
Nakinagara aruku
Hitori botchi no yoru
Hitori botchi no yoru*

Caminhando com a cabeça erguida

*Caminhando com a cabeça erguida
Segurando as lágrimas para que elas não derramassem
Lembrando dos dias de primavera
Nesta noite solitária*

*Caminhando com a cabeça erguida
Contando as estrelas com lágrimas nos olhos
Lembrando dos dias de verão
Nesta noite solitária*

*A felicidade está além das nuvens
A felicidade está além do céu*

*Caminhando com a cabeça erguida
Segurando as lágrimas para que elas não derramassem
Caminhando e chorando
Nesta noite solitária*

*Lembrando dos dias de outono
Nesta noite solitária*

*A tristeza se esconde na sombra das estrelas
A tristeza se esconde na sombra da lua*

*Caminhando com a cabeça erguida
Segurando as lágrimas para que elas não derramassem
Caminhando e chorando
Nesta noite solitária
Nesta noite solitária*

(ROKUSUKE, Ei; HACHIDAI, Nakamura, 1961,
tradução nossa)

A música é conhecida na voz de Sakamoto Kyu

RESSTEL, Cizina Célia Fernandes Pereira. **Leitura psicanalítica de experiência de trabalho no Japão com filhos de *dekassequis***. 2019. 523 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2019.

RESUMO

No início do século XX (1908), chegavam ao Brasil os primeiros imigrantes japoneses que partiram da sua terra oriental para trabalhar nas lavouras cafeeiras. Contudo, antes de completar 100 anos da imigração japonesa no Brasil, acontece o fenômeno *dekassequi*, considerado o processo inverso da imigração japonesa à nossa terra. Em meados de 1980, esse fenômeno se destaca pelo grande contingente de descendentes de japoneses que começa a se deslocar para trabalhar nas fábricas japonesas, na terra dos seus avôs. A palavra *dekassequi* é de origem japonesa e significa aquele que sai da sua terra natal em busca de serviços temporários, para ganhar dinheiro e retornar novamente para a casa, depois de um longo período ou de sucessivas idas e vindas. Os próprios japoneses já utilizavam esse termo entre os seus que se deslocavam de regiões que se tornavam improdutivas em épocas de invernos rigorosos, mas que retornavam para a casa após o término da estação. Nesse mesmo período, o Brasil enfrentava uma grande crise política, econômica e social. Muitos brasileiros perderam os seus empregos e entre eles encontravam-se os filhos e netos de japoneses e também aqueles que tinham dupla nacionalidade. As primeiras gerações de *dekassequis* foram os *isseis* (japoneses) e *nisseis* (filhos de japoneses) que migraram para a terra do sol nascente, onde o idioma não era visto como uma barreira entre as duas culturas, pois sabiam falar a língua japonesa. Diferentemente, para os *sanseis* (terceira geração) que não tinham conhecimento do idioma e agora, seus filhos *yonseis* (quarta geração) que vivem o chamado dobro limite em ambas as línguas, ou seja, apresentam a problemática de não dominarem nenhum dos dois idiomas. A proposta geral deste estudo elegeu, como objeto de investigação, a experiência de 3 meses, da pesquisadora, no Japão, em 2012, no “Programa de Desenvolvimento de Apoio Psicológico no Estado de São Paulo voltado aos *dekassequis* e seus descendentes que retornam ao Brasil”, em parceria com a Unesp, campus de Assis/SP e a JICA (*Japan International Cooperation Agency*) Aichi/Japão, com o migrante *dekassequi*, particularmente com os filhos desses migrantes que vivem no Japão. O objetivo específico da pesquisa é promover uma leitura dessa experiência, com base no método psicanalítico, como a análise e a interpretação na transferência e contratransferência. A pesquisa nos revela que as dificuldades de imigração não atinge somente os adultos, mas as crianças têm sido as mais vulneráveis nesse processo migratório, pois mesmo junto as suas famílias, o sofrimento emocional diário surge de várias formas, que vão refletir e alterar a convivência familiar e a escolar dos filhos de *dekassequis* no Japão. Os filhos de *dekassequis* vivem o *double limited* em ambas as línguas (japonesa e portuguesa), as mudanças de escolas levam à várias vivências de separação e de luto, a de prejuízos com a aprendizagem e de diagnósticos de deficiência e autismo, o *ijime/bullyng* sofrido pela criança imigrante, na escola japonesa, causa inibições emocionais e sintomas psiquiátricos – como ideação suicida. Além do mais, as crianças vivem o estudo de reforço eterno nas Organizações Sem Fins Lucrativos, além da barreira do idioma, a ausência dos pais na vida dos seus filhos, vem mostrando uma família fragmentada. Concluímos que a vida de imigrante e o excesso de trabalho dos pais, têm consumido o tempo de presença com os filhos e alterando o sentido do lar e fabricado novos modos de subjetivação em família, como o estrangeiro dentro do próprio lar.

Palavras-chave: Imigração. *Dekassequis*. Segunda geração. Psicanálise. Identidade.

RESSTEL, Cizina Célia Fernandes Pereira. **Psychoanalytic reading of work experiences in Japan with dekasegi children**. 2019. 523 p. Thesis (Doctorate in Psychology) – São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages, Assis, 2019.

ABSTRACT

In the beginning of the 20th century (1908) the first Japanese immigrants came to Brazil leaving oriental lands to work at coffee harvests. However, before completing 100 years of the Japanese immigration in Brazil, the dekasegi event occurs, which is considered the reverse process of the Japanese immigration towards our country. In the 1980s this event is noted due to the large number of Japanese descendants that start moving in order to work at Japanese factories, in their grandparents' land. The word dekasegi is Japanese and it means one who leaves his/her homeland searching for temporary jobs, in order to earn money and come back home once more after a long period or successive travels. Even Japanese are used to apply this term to those who move from regions that become unproductive during severe winter, returning home after the end of the season though. In this period there was a serious political, economic and social crisis in Brazil. Many Brazilian workers lost their jobs, and among them there were Japanese children and grandchildren, as well as those with dual citizenship. The first generations of dekasegi were the issei (a Japanese person) and the nissei (Japanese sons) who migrated to the land of the rising sun, where the language was not seen as a barrier between both cultures since they could speak Japanese. Nevertheless, for the sansei (third generation) it was more difficult since they did not know the languages. The same happens with the yonsei (fourth generation), who experience a double limit between the languages, i.e. they did not master none of the languages. The general proposal of this study selected as an object of investigation the three-month experience of the author in Japan, in 2012, in the Program of Development of Psychological Support in São Paulo offered to dekasegi and their descendants returned to Brazil", a partnership with Unesp, Assis campus, and JICA (Japan International Cooperation Agency) in Aichi prefecture. It was an experience with dekasegi migrants, specifically the sons of these migrants living in Japan. The specific objective of this study is to promote a reading of this experience based on the psychoanalytic method, such as analysis and interpretation in transference and countertransference. The research reveals that difficulties in immigration do not affect only adults, but children have been the most vulnerable subjects in this migratory process, because even along with their families, the daily emotional suffering comes in many forms, reflecting and changing family and school living of sons of dekasegi in Japan. Dekasegi children have double limit in both languages (Japanese and Portuguese). Changing schools cause several experiences of mourning and separation, problems with learning and diagnosis of disabilities and autism. Bullying that migrant children suffer at schools in Japan cause emotional inhibition and psychiatric symptoms, such as suicide thought. Moreover, children have the study of eternal reinforcement at NGOs in addition to the language barrier and parents' absence. We concluded that the life of migrants and the excessive work of parents have spent time of experiences with children, altering the sense of home and creating new modes of subjectivation in families, such as a foreigner inside own home.

Keywords: Immigration. Dekasegi. Second generation. Psychoanalysis. Identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Roberta: Desenho da casa	150
Figura 2 - Roberta: Desenho da árvore	150
Figura 3 - Roberta: Desenho da família	150
Figura 4 - Luiz: Desenho da casa	151
Figura 5 - Bernardo: Desenho zumbi	152
Figura 6 - Bernardo: Desenho da casa	152
Figura 7 - Bernardo: Desenho livre	153
Figura 8 - Bernardo: Desenho da família	153
Figura 9 - Luciano: Desenho livre	154
Figura 10 - Luciano: Desenho casa	155
Figura 11 - Luciano: Desenho da árvore	155
Figura 12 - Gislene: Desenho da casa	157
Figura 13 - Gislene: Desenho da árvore	157
Figura 14 - Gislene: Desenho da família	157
Figura 15 - Júnior: Desenho da casa	165
Figura 16 - Júnior: Desenho da árvore	165
Figura 17 - Júnior: Desenho livre	165
Figura 18 - Carlos: Desenho da casa	168
Figura 19 - Carlos: Desenho da árvore	168
Figura 20 - Carlos: Desenho da família	168
Figura 21 - Geraldo: Desenho livre	172
Figura 22 - Lúcia: Desenho casa 1	191
Figura 23 - Lúcia: Desenho casa 2	192
Figura 24 - Tércio Sano: Desenho da casa	199
Figura 25 - Tércio Sano: Desenho da árvore	199
Figura 26 - Marilda: Desenho livre	206
Figura 27 - Marilda: Desenho da casa	206
Figura 28 - Marilda: Desenho da árvore	206

Figura 29 - Marilda: Desenho da família	207
Figura 30 - Fábria: Desenho da casa	238
Figura 31 - Fábria: Desenho da árvore	239
Figura 32 - Laura: Desenho da creche japonesa	244
Figura 33 - Laura: Desenho da escola brasileira	244

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de alunos matriculados na instituição (30/09/2012)	124
Gráfico 2 - Número de alunos na educação infantil (30/09/2012)	124
Gráfico 3 - Número de alunos matriculados no ensino fundamental I (30/09/2012)	125
Gráfico 4 - Número de alunos matriculados no ensino fundamental II (30/09/2012)	125
Gráfico 5 - Número de alunos matriculados no ensino médio (30/09/2012)	126

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEBJ	–	Associação de Escolas Brasileiras do Japão
BBC	–	BBC News Brasil
COC	–	Sistema COC de Educação e Comunicação
IPCDIGITAL	–	International Press
JICA	–	Japan International Cooperation Agency
MEC	–	Ministério da Educação
NPO	–	Organização Sem Fins Lucrativos
SABJA	–	Serviço de Assistência aos Brasileiros no Japão
SUS	–	Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

	PRÓLOGO	18
1	UM POUCO DA HISTÓRIA NA QUAL NOSSA HISTÓRIA SE INSCREVE	36
1.1	Japoneses: os primeiros <i>dekassegus</i> no Brasil	36
1.2	Fenômeno <i>Dekassegui</i>	40
1.3	Brasileiros no Japão	45
1.4	Estatística de brasileiros no Japão	47
2	SEGUNDA GERAÇÃO DE IMIGRANTES: FILHOS DE DEKASSEGUIS NO JAPÃO	49
2.1	Japão: dificuldades da imigração	50
2.2	Educação: Pensamento japonês	52
2.3	A figura do professor japonês	55
2.4	Escola japonesa	55
2.5	Escola brasileira no Japão	57
2.6	Suicídio no Japão: um risco para jovens filhos de <i>dekassegus</i>	58
2.7	<i>Harakiri</i> : A cultura do suicídio	59
2.8	<i>Karoshi</i> : Excesso de trabalho e morte de japoneses	60
3	O ESTRANGEIRO	61
3.1	A Lei de Migração Brasileira	62
3.2	O desconhecido em nós	63
3.2.1	Estado das coisas	64
3.3	O estrangeiro e o imigrante: os dois lados da mesma viagem	65
3.4	Mover e fixar	66
3.5	Emigração/imigração	67
3.6	Casa, lar e solidão	73
3.7	Sentimento de pertencimento	74
3.8	O lugar e o espaço	75
3.9	Sentir-se si mesmo	76
4	FAMÍLIA, IMIGRAÇÃO E PSICANÁLISE	80

4.1	Novas formas de subjetivações e impactos na família	80
4.2	Família Imigrante	83
4.3	Psiquismo grupal	85
4.4	O mundo e a mãe necessária	88
5	OBJETIVO	91
5.1	Justificativa	91
6	METODOLOGIA	96
6.1	Psicanálise e ciência: O método psicanalítico na investigação científica	96
6.1.1	Teoria e prática em psicanálise	101
6.1.2	Contratransferência na investigação psicanalítica	106
6.1.3	Experiência, linguagem e escrita	113
6.2	Método e procedimentos	116
7	RELATOS DAS ENTREVISTAS	119
7.1	Província de Aichi	119
7.2	Organizações Sem Fins Lucrativos (NPOs)	120
7.3	Relatos de entrevistas realizadas na escola brasileira	122
7.3.1	Entrevista com a diretora da escola brasileira	122
7.3.2	Breve história de vida da professora	131
7.3.3	Outras entrevistas realizadas na escola brasileira	133
7.4	Relatos de entrevistas da Organização Sem Fins Lucrativos (NPO) - <i>Kodomo no Kuni</i>	133
7.4.1	Entrevista com a coordenadora da NPO - <i>Kodomo no Kuni</i>	133
7.4.2	Outras entrevistas realizadas na NPO - <i>Kodomo no Kuni</i>	134
7.5	Relatos de entrevistas da Organização Sem Fins Lucrativos (NPO) - <i>Manabya</i>	135
7.5.1	Entrevista com a coordenadora da NPO – <i>Manabya</i>	135
7.5.2	Administração do <i>Kiban Danchi</i> (Conjunto Habitacional)	135
7.5.3	Outras entrevistas realizadas na NPO - <i>Manabya</i>	136
7.6	Relatos de entrevistas da Organização Sem Fins Lucrativos (NPO) – <i>Torcida</i>	136
7.6.1	Entrevista com a coordenadora da NPO – <i>Torcida</i>	136

7.6.2	Outras entrevistas realizadas na NPO – <i>Torcida</i>	136
8	ANÁLISE DOS DADOS	137
8.1	Imigrante <i>versus</i> estrangeira	137
8.1.1	Na pele de Imigrante	137
8.1.2	Pensar não! Trabalhar sim!	138
8.1.3	Na pele de estrangeira	139
8.2	Estrangeiros no lar	140
8.2.1	Pais nas fábricas	140
8.2.2	Pais <i>dekasseguis</i> : entre a exaustão e os filhos	141
8.2.3	Estranho no ninho	141
8.3	Escola brasileira	144
8.3.1	Diretora da escola brasileira	144
8.3.2	<i>Ijime</i>	147
8.3.3	Coração sem família	148
8.3.4	Me leva! Quero ir com você!	150
8.3.5	Zumbis	152
8.3.6	Criança cuidando de criança	153
8.3.7	Casulo: vida sem sorriso	155
8.3.8	Identidade: Pai iraniano e mãe nipo-brasileira	157
8.3.9	“Sou brasileiro e não sei explicar”	160
8.3.10	Creche avassaladora	163
8.3.11	Sou mestiço!Sou misturado, japonês com brasileiro	165
8.3.12	Autismo	169
8.4	<i>Kodomo no Kuni</i> (NPO)	172
8.4.1	<i>I. San - Kodomo no kuni</i>	172
8.4.2	“Aqui era brasileiro, lá era japonês”	176
8.4.3	Uma mãe no meio caminho	180
8.4.4	Mãe entre dois filhos	187
8.4.5	Criança imigrante e a professora japonesa	189
8.4.6	O velho <i>dekassegui</i> tecendo a sua história	192

8.4.7	Desamparo no lar	197
8.4.8	Estrangeira no lar	199
8.4.9	Quase em silêncio	207
8.5	<i>Manabya</i> (NPO)	216
8.5.1	Perseverança estrangeira	216
8.5.2	Moradores estrangeiros no <i>Kiban Danchi</i>	218
8.5.3	Os tiques	220
8.5.4	Saudades de um nipo-peruano-brasileiro	224
8.5.5	Não tenho sonho	225
8.5.6	<i>Ijime</i> : luta e sobrevivência	226
8.6	<i>Torcida</i> (NPO)	229
8.6.1	Lugar de acolhimento	229
8.6.2	Alimentação escolar é mais uma barreira a ser enfrentada pela criança filha de imigrante no Japão	230
8.6.3	Aceleração de fluxo	239
8.6.4	Matando as saudades	245
8.6.5	As dificuldades de uma pré-pubere adotiva não-descendente de japonês	247
8.6.6	Evasão escolar	249
8.6.7	Separação de pais: silêncio no lar	251
9	DISCUSSÃO	254
	CONCLUSÃO	273
	REFERÊNCIAS	277
	ANEXO A - EXPERIÊNCIA DO JAPÃO: RELATOS DA PESQUISA DE CAMPO	291

PRÓLOGO

Uma característica central na construção da humanidade, além da inteligência humana e de outros potenciais que diferem de outros animais, seria a mobilidade, ou seja, a capacidade e a disposição do homem se deslocar. Segundo Maffesoli (2001, p. 21) a mobilidade humana é decorrente do desejo que o movimenta e pulsiona para o deslocamento, assim coloca “o desejo de errância como sede do infinito”. Marcel (1967), considera a itinerância do homem de extrema importância que o denomina *Homo viator*. Rouanet (1993) enfatiza que somente os homens viajam, diferentemente dos animais que se limitam a migrar, pois os viajantes de forma consciente e voluntária rompem os vínculos com o seu país. Para Justo (2008, p. 102), “o homem é o organismo complexo com maior capacidade de movimentação, deslocamento e de habitação dos mais diferentes ambientes”, dessa forma a humanidade se disseminou no planeta, fixou-se e criou raízes, cada povo com a sua cultura e biótipos. Mesmo assim, parte da humanidade, não se limitou a ficar num só lugar e nem deixou de ir em busca de comunicação com outros povos, ou de regiões distantes. Justo (2008) acrescenta que o sedentarismo e o nomadismo estão presentes na vida humana e expressos na vida cotidiana, como ao ficarmos em casa e ao sairmos dela. Entretanto, o homem possui disposição e habilidade para viajar ou deslocar, seja ela no plano geográfico, social, psicológico e cultural.

O que impulsiona o homem viajar ou migrar são inúmeros fatores, Justo (2008) destaca as dificuldades econômicas, a pobreza, à miséria, idealizações de enriquecimento, impulsões psíquicas (como desejos de mudança, ira, revolta e a busca pelo conhecimento). De acordo com o autor (2008, p. 103), “O homem carrega consigo as marcas da curiosidade, da investigação, da busca de conhecimento, da ânsia em decifrar os enigmas do seu mundo e não mede esforços para satisfazer suas curiosidades intelectuais”, assim a curiosidade impulsiona boa parte do psicológico para o deslocamento.

O nomadismo, a itinerância, errância, andança e o fenômeno migratório são experiências humanas de deslocamento e mobilidade. O conceito de migração não é tão simples, mas a palavra se refere a deslocamentos de um lugar a outro, que possui uma origem e um destino com o propósito de fixar ou residir em outro território. Os fluxos de partida-saída, são nomeados de emigração, enquanto os da chegada ao país de destino são nomeados de imigração (GRINBERG; GRINBERG, 1984), portanto, somos emigrantes ao partimos da terra de origem e imigrantes ao entrarmos no país estrangeiro. Surgiram conceitos de

“emissão e recepção”, aos quais foram dados aos países que emitiam emigrantes e aos que recebiam imigrantes.

Minha experiência de migração: um desejo compartilhado

O desejo de migrar apareceu em mim e foi tomando contornos na convivência com um descendente de imigrantes japoneses, desde o início de um relacionamento de namoro. Emigrarmos para o Japão se manifesta bem antes do nosso casamento, já que no início da década de 1990, muitos descendentes de japoneses estavam indo trabalhar nas fábricas e indústrias japonesas (de componentes eletrônicos, de alimentação, automobilística, entre outras). Tínhamos parentes e amigos que haviam feito o trajeto para a Ásia e que nos contavam muitas histórias de suas experiências. Algumas delas eram engraçadas, situações corriqueiras para nós, mas para o imigrante geraria um excesso de dúvidas e dificuldades, como a simples ida ao supermercado para comprar um produto e confundi-lo com outro, por exemplo, pegar o sal ao invés do açúcar e o detergente ao invés óleo de soja, etc... Não sabíamos discriminar alguns produtos básicos japoneses, por que os nossos registros, associações de imagens e de leitura eram do Brasil. Outras histórias expressavam sofrimentos físico e emocional, como o caso de um neto de japonês que adoeceu ao chegar ao Japão e teve que voltar na mesma semana para o Brasil para cuidar de sua saúde. O choque cultural sofrido, no estrangeiro, por esse rapaz foi tão intenso, que ao pisar em terras japonesas, os sintomas de estranhamento e de mal-estar tiveram a nomeação de doença, encurtando a sua estada no país. Para Debiaggi (2008, p.167) “o contato entre culturas é naturalmente gerador de estresse, contudo este será maior ou menor dependendo de uma série de fatores pessoais e situacionais”.

Para Grinberg e Grinberg (1984) de forma metafórica, na separação o imigrante pode ser comparado com a criança que perde objetos significados e vive a carência da mãe levando o desmantelamento de sua idealização do estrangeiro, além disso, a falta de acolhimento e de continência no país de recepção podem gerar ansiedades de partes psicóticas, vindo agravar-se ainda mais com a falta de comunicação do imigrante, devido à experiência do não familiar e do incomunicacional.

Portanto, a imigração por si só, é uma experiência tão intensa quanto radical, turbilhões de sentimentos estão sendo vivenciados na separação do conhecido e no enfrentamento do novo/ desconhecido, nesse interim, surgem alguns casos de mortes entre os imigrantes, pois acabam não sobrevivendo em terras estrangeiras.

Mesmo sabendo, em parte, de tantas dificuldades, de riscos e perigos da experiência migratória, o desejo pela migração já era algo intrínseco em nós. O trânsito de ida e vinda de parentes e amigos do Brasil para o Japão e do Japão para o Brasil nos aproximou da possibilidade da concretização da imigração e com isso, fez o desejo latente em nós se tornar manifesto. No decorrer do tempo, essa fissura pelo deslocamento ao país estrangeiro foi ganhando formas e o desejo passou a ser sonhado em meio às fantasias, às idealizações e à realidade. Paralelamente ao desejo pelo deslocamento, surgia, também, a necessidade de mudança e andança, pensávamos num lugar onde pudéssemos ter oportunidades de crescimento financeiro e cultural, dessa forma conquistaríamos no Japão o impossível para o Brasil daquela época, devido à péssima economia-política brasileira.

Entre tantos descendentes de japoneses que resolveram migrar para a terra oriental, lá estávamos nós, como imigrantes *dekasseguis*¹ rumo ao desconhecido. Mesmo sem saber, eu² e meu esposo fazíamos parte dessa nova construção histórica da imigração japonesa e por isso essa forte ligação com o tema de pesquisa, que anteriormente, já havia desenvolvido no mestrado e agora estou aprofundando no doutorado. De certa forma, está tão enraizado na minha experiência de vida como imigrante *dekassegui*.

A despedida

A despedida como de muitos e/imigrantes, aparece de modo grupal. Despedimos de um todo e de um tudo, de tanta gente e de tantas coisas, de uma só vez. Gente de casa, gente de fora, próxima e distante.

Na despedida somos tomados por turbilhões de emoções e sentimentos, faz a gente sentir a tristeza na alma e uma dor que nasce no peito e finca no coração. Tenho recordações dos últimos instantes com os meus irmãos na casa de meus pais, não tínhamos mais o que dizer em palavras, a não ser, nos abraçarmos uns aos outros, um encontro de corpos para a despedida da nossa convivência, pensávamos num distanciamento temporário e não sabíamos ao certo quantos anos permaneceríamos fora, no estrangeiro, longe da terra natal. Não estaríamos nem no mesmo espaço e nem no mesmo tempo.

¹ “de·cas·sé·gui adj m+f sm+f Que ou aquele que se fixa temporariamente no Japão para trabalhar, em geral como mão de obra direta. Os decasségus frequentemente descendem de japoneses. Etimologia: *japdekasegi*” (MICHAELIS, 2018).

² Por ser uma experiência vivida na própria pele da pesquisadora, especificamente no prólogo e na análise dos dados optamos por utilizar em algumas situações dos relatos a escrita em primeira pessoa.

Enfim, mais uma vez, no aeroporto, acompanhados pelos meus pais e um cunhado, chegava à despedida final. Sabíamos que ali seria a última vez que nos tocávamos e assim seria até algum dia.

A chegada ao Japão (31/12/1996)

Alguns anos já se passaram desde a minha primeira viagem ao Japão como imigrante *dekassegui*, precisamente, em 31 de dezembro de 1996. Ali, iniciava a minha história de vida juntamente com meu esposo no país que escolhemos para trabalhar temporariamente, com o intuito de formar uma poupança que nos possibilitasse um retorno financeiro e uma vida confortável no Brasil. O meu marido é mestiço, neto de japonês da chamada terceira geração, ou seja, é um *sansei*³. Pensávamos na construção de um futuro próspero. Eu, formada em Psicologia, e meu marido, bacharel em Direito, na época funcionário público. Deixamos tudo, a nossa vida para trás. Partimos para o Oriente, em busca de realizações pessoais e algo nos pulsionava para essa nova vida.

Era início do inverno. Nunca me esqueci dessas cenas. A primeira impressão veio quando o avião sobrevoava o arquipélago japonês. Antes mesmo da chegada ao aeroporto. No instante em que o avião estava sobre a cidade de Nagoya, tive a sensação de que não poderia fazer outro nascimento. Grinberg e Grinberg (1984, p.15) consideram que a primeira migração, da história individual, pode ser representada pelo mito do Edén⁴ com “el símbolo del nacimiento [...]”, “[...] con la disociación consecutiva al mismo (supieron del bien y del mal) [...]”⁵ ali, na linguagem psicanalítica, pois ao avistar a terra-mãe-japonesa do alto, vi uma paisagem seca, como se estivesse sem vida, apresentava uma coloração acinzentada, sem árvores, com algumas montanhas cobertas pela neve e, dessa forma, senti que a futura terra não pudesse florescer e nem dar os frutos de que tanto precisávamos. A vontade era de não

³ *Sansei* [adj. s.2g] refere-se ao (à) “cidadão (cidadã) brasileiro (a) neto (a) de emigrante (imigrante) japonês; terceiro (a)”(HINATA, 1998, p. 373).

⁴ “O PARAÍSO - Quando o Senhor Deus, fez a terra e os céus, não havia arbusto algum pelos campos, nem sequer uma planta germinara ainda, porque o Senhor Deus não tinha feito chover sobre a terra, e não havia homem para cultivar. [...] “Depois, o Senhor Deus plantou um jardim no Éden, ao oriente, e nele colocou o homem que havia formado. O Senhor Deus fez desabrochar da terra toda a espécie de árvores agradáveis à vista de saborosos frutos para comer; a árvore da vida, ao meio do jardim; e à árvore da ciência do bem e do mal. [...] O Senhor levou o homem cultivar e colocou-o no jardim do Éden para o cultivar e, também, para o guardar. E o Senhor Deus deu esta ordem ao homem: Podes comer do fruto de todas as árvores do jardim, mas não comas o da árvore da ciência do bem e do mal, porque, no dia em que o comeres, certamente morrerás” (BÍBLIA, Gênesis, 2: 5;8-9;15-16, S/A, p. 19).

⁵ “o símbolo do nascimento, [...] com a dissociação consecutiva ao mesmo (superação do bem e do mal) [...]” (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 15, tradução nossa).

descer e/ou não nascer no aeroporto, mas não tínhamos como voltar atrás naquele momento, ou seja, voltar ao útero materno que simbolicamente representava o conforto e a segurança do avião. O nascimento estava previsto e não dependia mais do meu desejo, mas era necessário nascer, lutar, sobreviver e conquistar. Nesses poucos instantes, surge o sentimento de estranhamento e pude perceber o quanto a gente se sente diferente perante o outro, deparamo-nos com o contraste e o choque cultural que nos afetavam por meio das imagens fenotípicas dos japoneses distintas do ocidente, a língua, os comportamentos dos funcionários, e a sensação intensa de frio do inverno japonês que marcava nos termômetros uma temperatura extremamente baixa, de zero grau, naquele dia, às três horas da tarde. Fomos para Província de *Shizuoka* (região central do arquipélago japonês), precisamente residiríamos na cidade de *Fukuroi* por 8 anos.

É aqui, que vamos morar?

O choque cultural aparece amalgamado à imagem tão impactante e desoladora do estranhamento seguido de insegurança do desconhecido. Quantos nascimentos seriam feitos? E quantos lutos?

De fato, estávamos no mundo oriental. A fisionomia, a cor de pele, o comportamento dos japoneses que percebíamos dentro do aeroporto, visivelmente, eles eram bem distintos dos ocidentais. Pareciam todos iguais, fisicamente. Estávamos numa sociedade homogênea.

Nós éramos recém-chegados num país de estranhos e ou de desconhecidos. Não conhecíamos ninguém e ninguém nos conhecia. Nós éramos diferentes dos japoneses e eles diferentes de nós. Depois do nascimento teríamos que existir no país estrangeiro e, além do mais, a nossa existência seria numa condição de imigrante.

Como existir sem a mãe natural no país estrangeiro?

Sem ter o mínimo de conhecimento da língua japonesa, das suas crenças, dos seus valores e da sua cultura, precisaríamos de uma mãe, a qual não era a mãe natural, mas a mãe-terra-japonesa e que aos poucos, como recém-nascidos, poderíamos aprender a nos conhecer, a nos relacionar, a nos comunicar, a nos alimentar e outras coisas da vida cotidiana.

Winnicott (1896-1971/2012) destaca a importância do elo inicial da mãe com o seu bebê nos primeiros meses de vida, para alcançar o seu desenvolvimento e a sua independência, ou seja, o bebê para existir precisa da presença da mãe, sem ela, um bebê sozinho pode não existir.

De acordo com Okamoto (2008, p. 22), os japoneses que chegaram ao Brasil no início século XX “[...] romperam, temporariamente, os laços com a terra natal, pois o retorno era tido como inevitável e planejado”, portanto, apesar de ser outra época, não foi diferente ao partirmos para o oriente, em que no primeiro instante rompemos com elos familiares, sentimos a dor da separação, em meio a tantas perdas, a sensação é de não dar mais continuidade as nossas vidas. Para Daure e Reveyrand-Coulon (2009, p. 416), “o imigrante abandona o mundo do conhecido e de códigos previsíveis, que ele domina, pelo mundo do desconhecido, do não controlável, que é o país de acolhimento”. Seria um final e um início de nossas histórias. Essa ruptura, comenta Zohra Guerraoui (2001) citada por Daure e Reveyrand-Coulon (2009, p. 416) “implica uma fragilização das representações e das referências usuais do sujeito”, assim o que era natural, de perceber e agir, não é mais, o imigrante perde em segurança e ganha vulnerabilidade.

O rompimento dos vínculos com o nosso mundo foi sentido de forma brusca, pois os parentes, os amigos, o trabalho, os estudos, a terra, ficaram para trás ao partimos do país de origem. Agora, enquanto aos costumes, os hábitos foram rompidos ao chegarmos ao estrangeiro, mas a língua portuguesa ainda utilizávamos em família e entre os brasileiros. Assim, “La migración es un proceso tan largo que tal vez no termine nunca, como nunca se pierde el acento de la lengua natal”⁶ (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 92).

Kacelnik (2008, p. 99) coloca que ao migrar para o estrangeiro, são poucas as possibilidades de levarmos as influências ambientais, “mas a língua, frequentemente, atravessa muitas gerações e muitos países para constituir a identidade de um indivíduo”, conforme a autora, a figura materna ocupa um lugar no imaginário de todos, e tão quanto valiosa, a sua exclusão seria, praticamente, impossível, pois esse lugar é representado pela língua da mãe.

Em Diário de Sigmund Freud escrito entre 1929-1939 (2000, p. 19), Freud diz em suas crônicas breves, que apesar de ter conhecimento da língua inglesa, acesso a literatura, e outras afinidades com a Inglaterra, no entanto, havia um obstáculo, no qual escreveu para Raymond de Saussure depois de ser exilado, em 11 de junho de 1938:

[...] talvez lhe tenha passado despercebido o único ponto que o emigrante sente de forma tão, particularmente, dolorosa. É – inevitável dizer – a perda da língua na qual vivíamos e pensávamos, aquela que nunca conseguiremos substituir por outra, apesar de todos os esforços de empatia. É com dolorosa compreensão que observo como formas de expressão, não obstante familiares, me falham em inglês e até Isso [Es] tenta resistir a abrir mão da escrita gótica familiar.

⁶ “A migração é um processo tão extenso que talvez não termine nunca, como nunca se perde o lugar da língua natal” (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 92, tradução nossa).

Nessa citação acima, Freud refere-se às forças inconscientes que lutam contra a letra latina que ele utilizava para escrever nomes próprios na escrita em gótico. Em época de guerra e com a invasão alemã, registros de sua escrita, em latim, estão carregados de sentidos “*Finis Austriae*”- “enterra um país e uma cultura por inteiro, como se não houvesse mais nada por dizer, enquanto que, ao mesmo tempo, parece oferecer o triste consolo de se ter uma perspectiva universal dos tempos difíceis”, e em seguida a data do dia 10 de novembro 1938, em que houve o ataque aos judeus, Freud escreve sobre “*Pogroms na Alemanha*” em inglês com sentimento de estrangeiro, distante até da língua materna e do mundo bélico, após isso, o diário permanece em alemão, mas algumas datas continuam sendo escritas em inglês, mas a resistência da língua materna prevalece, apesar de Freud ser poliglota, as palavras escritas ou faladas tinham um peso oculto para serem transpostas, Freud (1929-1939/2000, p. 19-21) diz “[...] tudo de novo que tenhamos inferido deve ser traduzido de volta para a língua das nossas percepções”.

De qualquer forma, o impacto cultural no estrangeiro é muito intenso, principalmente se tratando das nossas referências se contrastando com outra cultura, da qual não conhecemos. Sem nenhum conhecimento da língua japonesa e com pouquíssimo dinheiro num país de estranhos, tudo se torna ainda mais difícil. Naquela época, as tarifas telefônicas tinham o custo elevado e usávamos um cartão telefônico no valor de, aproximadamente, de US\$ 25,00 por meia-hora ou menos para fazer as ligações de um telefone público para o Brasil. Essas ligações eram limitadas, não se estendiam a parentes e nem aos amigos, pois aconteciam uma vez por mês para a casa de meus pais. Além disso, passamos a nos corresponder por cartas, pois era o meio mais acessível e de baixo custo, portando uma forma indireta de comunicação. A carta que enviávamos para o Brasil demorava mais de uma semana para chegar ao destinatário. No início, ansiamos por dar e receber notícias dos familiares e por isso, fomos mais rapidamente atrás de saber o nosso endereço japonês, a nossa localização e o funcionamento do correio. Depois de algum tempo, a frequência de envio e de recebimento das cartas diminuíram, até instalar um fax e, posteriormente, a internet, após três anos de estadia no Japão. O correio eletrônico veio facilitar a conexão e a transmissão de notícias com os familiares, mas os programas *Netmeeting* e *Messenger* (vídeo) não eram bons, sofriam interferências na transmissão de imagens e áudios. Com tantas falhas na comunicação por vídeo, deixamos de usar esses programas. Apesar de termos acesso a internet, a comunicação, também, era restrita aos pais e irmãos, não esquecendo que, no ano 2000, no Brasil, a tecnologia não era acessível a todos.

Há poucos meses no Japão, a empreiteira ⁷instalou no alojamento a recém-nascida TV brasileira, hoje IPC DIGITAL (2018) filiada da TV Globo. Posteriormente, foram chegando mais emissoras das quais não tivemos acesso, por causa do custo e geraria despesas, já que a intenção era economizar.

São inúmeras as situações vivenciadas pelo imigrante no estrangeiro. Além do mais, a experiência da migração não é algo fácil, pois com a perda do objeto ideal e a vivência de desamparo emocional (OKAMOTO; RESSEL; JUSTO, 2017) do imigrante vêm à tona as ansiedades mais primitivas: as paranoides e as depressivas. Portanto, o imigrante passa a ser um recém-nascido no exterior.

Parir con dolor: el dolor del próprio nacimiento; del desprendimiento; y ganarse el pan con el suor de la frente; perder el suministro continuo e incondicional del cordón umbilical, tener que buscar el próprio alimento (pecho), sufrir por la pérdida de objeto (desteste) y esforzarse por su reparación y recuperación.⁸ (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 16).

Joyce Kacelnik (2008, p. 98) cita que “a psicanálise descobre que o sujeito se constrói a partir do exílio devido à perda do objeto primordial, ou seja, somos todos exilados do ventre de nossas mães” e completa dizendo que a problemática edípica se faz presente.

O sentimento de ambivalência, às vezes nos toma conta, ao mesmo tempo, desejamos e não desejamos estar no estrangeiro. A migração pode trazer a vivência triangular edípica entre as duas terras e/ ou ambivalência entre as duas mães: a brasileira e a japonesa, “[...] a los cuales resurgen la ambivalência y los conflictos de lealtades”⁹, como se o imigrante fizesse uma aliança com uma terra e abandonasse a outra (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 108).

Na separação, a pessoa deve desligar-se da imagem idealizada do ausente e procurar substituí-la por outros ideais. Além disso, precisa continuar desenvolvendo as suas atividades normais para possibilitar a continuidade do ego. A separação consiste, portanto, na tentativa de vencer os sentimentos de ambivalência entre a lembrança idealizada e o frágil compromisso com o objeto atual. A forma mais adequada de solucionar tais conflitos é lançar mão de defesas. São esses mecanismos que vão possibilitar o desenvolvimento e adaptação à situação nova [...] e controlar essa ambivalência. (HASHIMOTO, 1995, p. 96).

⁷ Empreiteira é a empresa japonesa terceirizada que contrata os imigrantes para o trabalho no Japão.

⁸ “Parir com dor: a dor do próprio nascimento; da separação; e ganha-se o pão com o suor da luta: perder o fornecimento contínuo e incondicional do cordão umbilical, ter que buscar o próprio alimento (peito), sofrer pela perda de objeto (desmame) e esforçar-se por sua reparação e recuperação” (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 16, tradução nossa).

⁹ “[...] aos quais ressurgem a ambivalência e os conflitos de lealdades” (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 108, tradução nossa).

Hashimoto (1995) lembra que após algum tempo no estrangeiro, o imigrante passa pelo processo de desilusão (e percebe a diferença entre o que é idealizado e o real), essa diferenciação dará condições para a elaboração do luto.

Freud (1914-1916/1996b, p. 249) coloca que o luto é uma reação à perda, seja de uma pessoa querida seja de “[...] alguma abstração que ocupou o lugar de um ente querido, como o país, a liberdade ou o ideal de alguém, e assim por diante”.

Entretanto, a sensação de migração é de outro nascimento, mas sem a mãe primeva, ou seja, um nascer sozinho no desconhecido. Assim, teríamos que sobreviver sem a mãe natural, mas conviver com a mãe adotiva japonesa, nem sempre tão generosa. Em muitos momentos lembrava a clássica figura das madrastas dos contos infantis.

Ao nascer, o bebê vai se autodescobrindo, manuseando partes de seu próprio corpo, Winnicott (1975) coloca como sendo a experiência autoerótica do recém-nascido. Além disso, alguns objetos, como uma melodia, uma palavra, um cobertor, acabam se tornando vital contra a ansiedade, especialmente contra a ansiedade depressiva. Esses são os fenômenos transicionais, e um desses objetos pode ser encontrado e usado pelo bebê, sendo carregado com ele, e em razão de sua importância é denominado de objeto transicional. Os fenômenos transicionais e os objetos transicionais designam “a área intermediária de experiência [...]” (WINNICOTT, 1975, p. 14). De qualquer forma, a mãe permite que o objeto fique sujo, assim, não causa “[...] uma ruptura de continuidade na experiência do bebê, ruptura que pode destruir o significado e o valor do objeto para ele” (WINNICOTT, 1975, p. 17).

A experiência de objetos e fenômenos transicionais ocorre logo no primeiro ano de vida e pertence ao campo da ilusão. A mãe exerce uma capacidade de cuidar, voltada diretamente às necessidades do bebê, com isso, o bebê tem a ilusão de que “[...] aquilo que ele cria existe realmente” (WINNICOTT, 1975, p. 14). Nós também recorriamos, principalmente, no início da experiência como migrantes, a alguns objetos que cumpriam essa função de transição.

Seguir em frente

Quem cuida do imigrante?

No primeiro instante, recebemos uma atenção da empreiteira, com relação aos documentos que estavam sendo preparados na prefeitura da cidade, porém, ela não é a mãe biológica/ natural, pois não poderá amamentar o recém-chegado e raramente o imigrante

poderá contar com sua assistência. Ademais, com o passar do tempo percebemos que as empreiteiras, independentemente de qualquer situação, estão inteiramente do lado de quem tem poder: as fábricas e as indústrias, isto é, elas são as nossas patroas e recebem das fábricas e indústrias pelos contratos de trabalhos e serviços prestados. O sentimento que emerge em nós, é o de desamparo emocional, uma vez que estávamos sozinhos em terra estrangeira e ainda sem mãe natural. Tal como nos contos de fadas em que as crianças saem de casa ou são abandonados por seus pais e têm que enfrentar florestas sombrias e personagens estranhos e desconhecidos, alguns maldosos, abusadores e exploradores, também tínhamos que nos lançar ao desconhecido, sem uma retaguarda materna ou paterna próxima, à qual poderíamos recorrer prontamente em caso de algum temor diante de avaliações de perigo.

Nesse ínterim, o objeto transicional teria muita importância para a elaboração do sentimento de separação e perda da terra-mãe. Então, qual é o objeto transicional para o imigrante?

O objeto transicional é algo vivido de forma muito peculiar, mas na passagem para o estranho/desconhecido, o objeto transicional aparece, na minha experiência, em forma de melodia ao pisar em terras japonesas. A música, mesmo sendo japonesa, tinha uma ligação forte com a minha mãe natural (ela a conhecia e gostava de cantá-la) e sendo assim, contribuiu para o processo de separação, trazendo uma representação simbólica do seu afeto na sua ausência. Conhecida na voz de *Sakamoto Kyu*, um cantor japonês famoso, já falecido, a música “*Ue wo muite arukou*” se refere a um caminhar em frente, no sentido de seguir em frente de cabeça erguida.

A letra da música fala de um caminhar solitário durante as estações do ano japonês, porém, é um caminhar sem deixar as lágrimas rolares. Inúmeras vezes tivemos que segurar as lágrimas para que não rolassem sobre a nossa pele. Essa tarefa é árdua, pois, as lágrimas brotavam em nossos olhos, como as nascentes que minam dos rios ao nos depararmos com a dor da saudade.

Sabíamos que seguiríamos em frente, mesmo sem o outro lado, pois o que nos faltava não era uma parte, mas uma vida inteira, que deixamos quando partimos de nosso país para o estrangeiro. Na condição de imigrantes somos solitários. Não tínhamos testemunhas de nada, nós mesmos fomos testemunhas de nossas próprias vidas. Assim, fomos caminhando numa estrada que não se vê, que não se ouve e que não se fala, mas que se emociona e se sente de tudo, um tudo.

A música não era tocada e nem ouvida diariamente, mas ela estava em mim, e sabia que a minha mãe natural, de certa forma, tinha um vínculo com a minha mãe oriental, desse

modo, o objeto transicional fazia uma ligação com as duas mães, a natural e a adotiva. Entretanto, a música tocava suavemente e, sem ter compreensão da letra, me colocava no colo de ambas as mães, a brasileira e a japonesa.

A Fábrica

Como operários e imigrantes, a vida se resumia em muito trabalho e pouco tempo em casa. As longas horas diárias nas fábricas tiravam quase toda a nossa energia. A exaustão nos invadia com muita intensidade, mas teríamos que ser firmes e fortes, ou seja, trabalhar um dia de cada vez e sobreviver a cada final de jornada de 12 horas.

A exigência dos chefes japoneses só aumentava, pediam aumento diário de produção, como se fôssemos máquinas e não pessoas, assim éramos tratados, como corpos-máquinas.

O sentimento é de inexistência na experiência da imigração. Ninguém nos ensinava e nem nos incentivava a aprendizagem da língua japonesa, éramos analfabetos. Para a empreiteira interessava que o imigrante continuasse analfabeto, pois ficaria submisso às ordens dela. Como imigrante, não tínhamos conhecimento e acesso aos nossos direitos, se é que tínhamos.

Fomos trabalhando dia por dia, na semana poderia ter até sete dias de trabalho. Costumávamos trabalhar aos sábados, isso dependeria do volume da produção da fábrica. Não tínhamos lazer, porém a tarefa doméstica era realizada nos finais de semana no alojamento. Portanto, o imigrante não se dava ao descanso pleno.

Ryoo

Optamos por morar no alojamento ou *ryoo*. Essa escolha foi feita no Brasil, na mesma semana que iríamos embarcar para o Japão. A preocupação com o valor do aluguel nos levou a reservar o alojamento, pois é mais acessível para a realidade do imigrante, e mesmo assim, pagávamos 30.000 ienes de aluguel, o que equivalia na época a 300 dólares, pois varia de acordo com a cotação da taxa de câmbio oficial. Usávamos o parâmetro da conversão do dinheiro da moeda japonesa para o dólar americano e do dólar para o real brasileiro, efetuado nas agências do Banco do Brasil no Japão. O valor do aluguel dos *apaatos* ou apartamentos era o dobro dos alojamentos e ainda exigia uma luva antecipada de três aluguéis e um avalista japonês. O *apaato* oferecia um pouco mais de conforto pelo dobro do tamanho do alojamento, mas sem dinheiro para tantas despesas e com o objetivo de poupar, permanecemos no *ryoo*.

O alojamento era uma construção antiga com algumas rachaduras, um prédio de quatro andares e pertencia à empreiteira. O primeiro andar ficava no térreo, isso é comum no Japão. Em cada corredor, havia cinco apartamentos tipo *kitnet*, composto por um quarto de aproximadamente 3 por 4 metros, um banheiro minúsculo com uma banheira pequena tipo *ofuro*, uma cozinha com um armário embutido de parede e uma pia com uma boca de fogão com gás encanado. A máquina de lavar roupa era comunitária e situava-se em cada corredor, próximo às escadas. Tudo era extremamente pequeno, a nossa moradia media cerca de 18 metros quadrados. Não tinha sacada e havia apenas uma janela de vidro no quarto de 1,20m por 1m, que nos mostrava a bela paisagem dos campos de plantação de arroz – os *tanbos* que avistávamos do número 406 do quarto andar do prédio. No Japão, não há numeração com o final 4 ou *shi*, pelo fato do número *shi* estar ligado ao significado de morte, do verbo *shinu* – morrer.

A vida do *dekassegui* se resume do *ryoo* ou *apaato* ao trabalho e do trabalho ao *ryoo* ou *apaato*. Nos finais de semanas, costumávamos ir ao supermercado para fazer as compras da semana, e às vezes visitar alguns templos Budista (*Otera*) e Santuários Xintoísta (*Jinja*). Assim, moramos durante 8 anos nesse pequeno espaço no Japão, apesar de termos programado uma estadia de 5 anos. Esse tempo previsto e preestabelecido, não foi suficiente para alcançarmos os nossos objetivos. A economia japonesa vinha acarretada de recessões e diminuindo o volume de horas extras/*zangyoos*, que são desejadas e valorizadas pelos imigrantes, por ser um adicional no salário. Além disso, o ato terrorista do ataque às Torres Gêmeas¹⁰, em 11 de setembro de 2001, que ocorreu nos Estados Unidos, afetou ainda mais a situação econômica japonesa, cessando a contratação de mão de obra estrangeira nas fábricas e indústrias. Portanto, não temos o controle total sobre as nossas decisões, porque nós imigrantes dependemos do emprego e do dinheiro do país estrangeiro. Se as fábricas não vão bem, nós imigrantes, também não ficamos bem. Por isso, fomos ficando até aguentarmos e permanecemos por mais 3 anos em terras japonesas.

O retorno ao Brasil em 2005

Uma grande parte dos imigrantes retorna ao seu país de origem, porque o considera a sua casa (ASSIS; CAMPOS, 2009) ou o lugar onde estão as suas raízes. Quando chega esse

¹⁰ Os ataques ocorridos em 11 de setembro de 2001 foram os mais letais cometidos em solo americano. O grupo islâmico da rede Al Qaeda sequestraram quatro aviões comerciais para atacar os símbolos de Nova York e Washington. Duas aeronaves foram lançadas contra as Torres Gêmeas do World Trade Center de Nova York e uma terceira contra o Pentágono, Sede do Departamento de Defesa dos Estados Unidos, em Washington. Um quarto avião caiu em um campo da Pensilvânia (TERRORISMO, 2018).

momento de retorno ao Brasil, deparamo-nos com muitas dificuldades, sobretudo por se tratar de um nativo brasileiro estranhando a suas origens, ou seja, sua terra natal ou psicanaliticamente falando, a sua terra-mãe, a mãe natural, modificada pelo espaço e tempo em decorrência da ausência de 8 anos vividos fora de sua terra-casa-brasileira, gerando muitas ansiedades e sofrimento emocional. Deparamo-nos com a outra realidade, alterada pelo desenvolvimento urbano. As lembranças que tínhamos do Brasil, no Japão, nos davam o amparo emocional, era um lugar de refúgio para os nossos sentimentos e serviam de conforto, até então, tínhamos as referências de um Brasil que conhecíamos e que deixamos para trás, mas o retorno à terra de origem é como se tivéssemos que fazer simbolicamente outro nascimento, pois, aquele mundo conhecido – a terra natal – passa a ser estranho para nós imigrantes.

A volta ao Japão em 2012

No segundo momento, no Japão, era final de verão, caminhando para o outono em 03 de setembro de 2012. Apesar do calor intenso, já poderíamos sentir o frescor do ar noturno de Nagoya. No Japão, as estações do ano são bem definidas. Estava na expectativa para esse reencontro com a mãe adotiva, após 8 anos distante da terra-mãe-japonesa. Tudo isso, ia gerando em mim, muita ansiedade. Novamente a primeira impressão veio lá de cima do avião, tive a percepção de que a terra japonesa estava arborizada, a paisagem mudara radicalmente, o aspecto era agradável.

Na primeira viagem ao Japão, era imigrante no arquipélago, e como tal, o propósito era vender a força de trabalho não qualificado para as fábricas japonesas, já na segunda viagem, era estrangeira e com conhecimento especializado a oferecer tanto aos imigrantes quanto aos japoneses.

Em ambas as experiências, tanto a de imigrante, quanto a de estrangeira, tive algo a oferecer ao Japão, na primeira, a força mecânica de meu trabalho e, na segunda, o conhecimento especializado para a comunidade *dekassegui* e aos japoneses.

Como é sentir na pele a diferença entre “imigrante” e “estrangeiro”? Por que todos os “imigrantes” não são simplesmente tratados como “estrangeiros”?

Senti na pele as duas experiências. No entanto, ser imigrante é viver numa condição do indesejável, do não aceitável, mas é um mal necessário para o país receptor que precisa dessa mão de obra barata e não qualificada.

Como imigrante, era apenas uma simples operária no Japão e submissa à sociedade dominante. Nessa condição, a palavra “*dame*”¹¹, que significa “não pode”, era a que eu mais ouvia do vocabulário da chefia japonesa e, como “estrangeira”, o cenário é outro, o palco da vida é mais suave, a palavra mais pronunciada era “*daijōbu*”¹², quer dizer “tudo bem”, “pode” no sentido de aprovação (RESSTEL, 2014).

Os olhares mudam conforme a sua condição de entrada no país exterior, você passa do invisível na condição de imigrante para o visível na condição de estrangeira. Duas experiências impactantes, o imigrante vive intensamente o proibido, ao passo que a condição de estrangeiro lhe propicia a experiência do aceitável, ou seja, do bem-vindo ao país.

A natureza e as estações do ano no Japão

No Japão as estações do ano são bem definidas, tanto que em cada uma delas, pode ser visto o movimento da natureza, a transformação da paisagem e a passagem do tempo. No livro, *Ventos de outono: uma fenomenologia da maturidade* de Francisco Hashimoto (1998, p. 13), faz uma analogia da natureza com as etapas da vida do homem, “a infância, no colorido da primavera; a adolescência e a idade adulta, no calor do verão; a maturidade, no aspecto sóbrio do outono; a velhice, no recolhimento do inverno”, ademais, para os japoneses, as estações do ano significam possibilidades de reflexões e de análise de sua própria existência, assim essas etapas dão a compreensão de sentimentos que surgem na experiência com a natureza e com o ciclo de vida de cada japonês em sua cultura.

A contemplação dos japoneses pelas cerejeiras é conhecida por *Hanami* (ver as flores) que marca a passagem do inverno para a primavera no Japão. O espetáculo das árvores, com suas flores cor rosa, acontece no final de março e pode perdurar por duas semanas. Os japoneses costumam visitar e levar as suas refeições para comerem embaixo das árvores. No outono, outra beleza que nos encanta, a paisagem são as flores avermelhadas com tons amarelos - *momiji*, que são vistas em toda parte, mas são nas montanhas entre os rios que mais se destacam com o seu natural. O verão japonês traz muito calor e há um fluxo maior de pessoas que visitam os templos e viajam pelo território. No inverno, quase não encontramos pessoas andando em vias públicas, mas sentimos o ar muito gelado em nossos corpos, é a presença da neve marcada pela paisagem branca nos campos de arroz, nos telhados das casas e nas montanhas. Outra maravilha é o famoso *Monte Fuji*, ou *Fuji San*, assim chamado pelos

¹¹ *Dame*: “[adj-v] inútil, ruim; sem esperança; impossível; dever, não poder” (OHNO, 1989, p. 87).

¹² *Daijōbu*: “[adj-v] seguro; certo” (OHNO, 1989, p. 83).

japoneses e admirado por sua beleza peculiar. No inverno, *Fuji San* fica todo coberto pela neve, a paisagem é deslumbrante, enquanto no verão, em seu topo há pouca neve, devido ao calor, porém a vista é de uma imponente montanha de cor escura, abraçado pelas nuvens que o encobre. Em cada estação do ano japonês, a natureza nos dá o seu fruto com a paisagem típica da época.

Experiência de atendimento psicológico a filhos de *dekasseguis* no Japão

A experiência de atendimento psicológico a filhos de *dekasseguis* no Japão foi um projeto da JICA (*Japan International Cooperation Agency*) em parceria com a Unesp - Campus de Assis, denominado “Programa de Desenvolvimento de Apoio Psicológico no Estado de São Paulo voltado aos *dekasseguis* e seus descendentes que permanecem no Japão”. Partimos para o Japão, juntamente com a coordenadora Dra. Mary Yoko Okamoto, que permaneceria por 15 dias no Japão e mais duas colegas psicólogas. Nós, psicólogas, ficamos por um período de três meses, cada qual, em uma província, *Aichi*, *Mie* e *Shiga*.

Nessa experiência, participamos de várias reuniões junto às prefeituras, prefeitos, coordenadores das NPOS, professores e funcionários da prefeitura. Foram discutidas as seguintes questões: Alto nível de evasão escolar entre as crianças estrangeiras; Omissão dos pais em comunicar às prefeituras sobre a mudança de cidade ou Estado, o que leva as prefeituras a perderem o contato com essas famílias; Dificuldades das crianças que frequentam escolas japonesas no aprendizado da língua ou daquelas que transitam pelas duas instituições, a brasileira e a japonesa. Além do mais, os pais acabam tão envolvidos com o trabalho que praticamente não lhes sobra tempo para cuidar dos filhos. O trabalho é única fonte mantenedora do imigrante no estrangeiro e pensar que poderá ficar sem, os coloca num estado de alerta, de preocupação contínua com o amanhã. As crianças passam parte do tempo na escola e outra parte, ficam sozinhas em suas casas, ao passo que os pais *dekasseguis* passam quase todo tempo trabalhando nas fábricas e indústrias japonesas.

Nesse percurso imigratório, as experiências de ausência e de presença vividas pelos filhos de *dekasseguis* na relação com os pais, estão imbricadas de sentidos. No texto, Além do princípio de prazer, Freud (1920-1922/1996b), faz a observação do brincar de um menino de um ano e meio de idade, do qual se repetia. A criança se utilizava de algumas palavras e sons que expressavam significados que eram inteligíveis aos familiares. O menino tinha uma ligação forte com a sua mãe e essa exercia todos os cuidados necessários. Era uma boa criança, mas parecia, ocasionalmente, que algo o perturbava em suas brincadeiras “[...] de

apanhar quaisquer objetos que pudesse agarrar e atirá-los longe para um canto, sob a cama, de maneira que procurar seus brinquedos e apanhá-los, quase sempre dava bom trabalho” (FREUD, 1920-1922/1996b, p. 25). Havia a emissão de um longo som “o-o-o-ó” que mostrava a expressão de interesse e satisfação da criança, mas a mãe e também Freud não acreditavam que isso fosse, somente, a expressão de um ruído, porém se tratava de uma palavra alemã “*fort*” que tinha o significado em inglês de ir, partir, ir embora. Contudo, a criança brincava de “ir embora”, e no jogo do carretel pode ser visto o desaparecimento dos objetos que se repetia no jogo e o retorno deles, que dava a criança vivência de satisfação.

Acabei por compreender que se tratava de um jogo e que o único uso que o menino fazia de seus brinquedos, era brincar de ‘ir embora’ com eles. Certo dia, fiz uma observação que confirmou meu ponto de vista. O menino tinha um carretel de madeira com um pedaço de cordão amarrado em volta dele. Nunca lhe ocorrera puxá-lo pelo chão atrás de si, por exemplo, e brincar com o carretel como se fosse um carro. O que ele fazia era segurar o carretel pelo cordão e com muita perícia arremessá-lo por sobre a borda de sua caminha encortinada, de maneira que aquele desaparecia por entre as cortinas, ao mesmo tempo que o menino proferia seu expressivo ‘o-o-ó’. Puxava, então, o carretel para fora da cama novamente, por meio do cordão, e saudava o seu reaparecimento com um alegre ‘*da*’ (‘ali’). Essa, então, era a brincadeira completa: desaparecimento e retorno. Via de regra, assistia-se apenas a seu primeiro ato, que era, incansavelmente, repetido como um jogo em si mesmo, embora não haja dúvida de que o prazer maior se ligava ao segundo ato. (FREUD, 1920-1922/1996b, p. 25).

Para Freud a situação aflitiva vivida pela criança era reproduzida no brincar, pois não era agradável ver a mãe se afastar, por isso se repetia. Portanto, ele mesmo acabava na brincadeira reproduzindo o próprio desaparecimento e o retorno dos objetos que estavam em seu alcance. Freud interpreta como sendo a experiência cultural da criança e a renúncia da satisfação instintual de ter o objeto presente e de deixar a mãe partir. De início, a criança era dominada pela experiência e na vivência de insatisfação a repetia. Entretanto, *a priori* era passiva no jogo e *a posteriori* ativa. O ir embora poderia, também, satisfazer a pulsão de vingança da criança sob a mãe por afastar-se dele e trazer o significado de desafiador.

No capítulo, *A mãe separada do filho*, do livro *Privação e delinquência*, de Winnicott (1896-1971/2005), traz relatos de época de guerra em que os filhos tiveram que ser separados dos seus pais e passaram a viver em alojamentos ou com famílias adotivas, por motivos de bombardeios e ataques aéreos. Portanto, os pais querem a proteção de seus filhos e o Estado passa a assumir os cuidados e a valorizar mais o futuro do que o presente. Logo nos primeiros anos de vida conjugal, lembra Winnicott (1896-1971/2005, p. 31) que são de extrema importância os sentimentos estão sendo constituídos na família, pois “as crianças ainda estão necessitadas das contribuições que os pais podem dar à personalidade e ao caráter”, afirma

ainda Winnicott (1896-1971/2005, p. 31), para os pais que exercem atividades domésticas na própria casa e outros, cuja há restrições de quantidade e qualidade de interesses que dificultam a acessibilidade aos filhos, “[...] renunciar ao contato diário, de hora a hora, com os filhos pode ser uma séria provação”. Enfatiza o autor, que as crianças são cuidadas e educadas, mas precisam ser ajudadas a crescer.

Winnicott (1896-1971/2005) aponta que as crianças rapidamente crescem e se desenvolvem, passando do estágio de desenvolvimento emocional para o de desenvolvimento intelectual e por isso tirar as crianças de seus pais significa algo muito doloroso. As crianças que vivem em privação à sua família, manifestam algumas queixas de maus-tratos e de má alimentação e com isso acabam despertando dúvidas e inseguranças em suas mães. Nessa situação temos dois entraves, o sentimento de deslealdade da criança à mãe em aceitar bem o outro lar e a própria mãe da criança que espera ter um autovalor a respeito da mãe adotiva do seu filho.

Contudo, cuidar dos filhos se assemelha a uma missão de guerra, mas para pais que são privados dos seus filhos, é uma tarefa miserável e infeliz. No caso das crianças e dos adolescentes no Japão, a ausência dos pais em suas vidas tem gerado prejuízos em nível emocional, médico, escolar, social e profissional. Como está sendo sentida a ausência principalmente da mãe pelos filhos de *dekasseguis* no Japão?

Morar no Japão, nunca foi fácil para os imigrantes descendentes de japoneses, e é muito mais difícil, para a segunda geração, que nasce ou não, na terra de seus bisavôs, pois têm que lidar com o sentimento de estranheiridade, até mesmo dentro de sua própria casa, com os pais, que viveram em outra cultura. Sem a fluência de ambas as línguas – a portuguesa e a japonesa –, a segunda geração de filhos de imigrantes não tem o domínio e o vocabulário de que necessitam para seguir com os estudos e ter uma formação universitária no país.

Sob um olhar psicanalítico da transferência e contratransferência, a nossa pesquisa de doutorado está voltada para leitura da experiência de trabalho que ocorreu em 2012, na Província de *Aichi*, no Japão, com os pais e especificamente com os filhos de segunda geração de *dekasseguis*. Utilizamos a experiência de imigração como objeto de compreensão do nosso objeto de pesquisa, na leitura psicanalítica de experiência de trabalho no Japão com filhos de *dekasseguis*. Os filhos de imigrantes, constantemente, questionam as suas origens e o colocam em indagação a sua identidade e seu pertencimento. Como é ser imigrante, filho de segunda geração *dekassegui* no Japão?

As duas experiências no Japão, tanto a primeira como imigrante e cônjuge de um mestiço japonês, quanto a segunda, como estrangeira, psicóloga e pesquisadora, contribuíram

para que buscássemos nos estudos uma compreensão científica para as dificuldades emocionais da migração *dekassegui*. Como proposta geral deste estudo elegemos, como objeto de investigação, a nossa experiência de três meses no Japão, em 2012, com o migrante *dekassegui*, particularmente com os filhos desses migrantes, descendentes de japoneses que partiram do Brasil com os seus pais para a terra oriental e aqueles que nasceram no Japão. O objetivo, específico, da pesquisa é fazer uma leitura dessa experiência na compreensão dos filhos de *dekasseguis*, a partir da nossa participação no “Programa de Desenvolvimento de Apoio Psicológico no Estado de São Paulo voltado aos *dekasseguis* e seus descendentes que retornam ao Brasil”, em parceria com a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp, Campus de Assis) e a JICA (*Japan International Cooperation Agency*), durante o período de setembro a dezembro de 2012, na província de Aichi/Japão.

1 UM POUCO DA HISTÓRIA NA QUAL NOSSA HISTÓRIA SE INSCREVE

1.1 Japoneses: os primeiros *dekasseguis* no Brasil

O Japão no *Xogunato Tokugawa* (1603-1867) se limitou a viver isolado dos demais países e não permitiu que estrangeiros entrassem em seu território, exceto por uma ilha pequena acerca de *Nagasaki*, pois quem entrasse ou quem saísse pagaria com a vida (BUENO, 2002). Nesse período, a sociedade japonesa era hierarquizada e o governo ficava nas mãos dos xoguns em Edo, enquanto em *Kyoto*, o imperador exercia o papel de líder simbólico (SAKURAI, 2016).

A migração japonesa a outros países teve início na era da modernidade – *Meiji* (1868), devido à crise econômica, política social e a péssima condição agrícola e o aumento populacional que assolava o Japão. Em março de 1868, foi introduzida a “Carta de Juramentos de Cinco Artigos”, cujo objetivo era modificar a estrutura de administração do país, cuja proposta era criar assembleias nas soluções de problemas do Estado, união de classes, promover mudanças no que diz respeito a acompanhar outros países e o fortalecimento do regime Imperial (HASHIMOTO; TEIXEIRA, 2008, p. 246).

Na era *Meiji* (1868), na aquisição de equipamentos e matéria-prima para os trabalhos artesanais para ajudar na renda, muitos lavradores acabaram perdendo suas terras por agiotas. Nesse ínterim, o comércio de produtos manufaturados importados crescia em frente a indústrias manuais japonesas. Sem terras para o cultivo, a economia ruim, o crescimento populacional, o governo japonês passou a ser o principal financiador e apoiador dos investimentos industriais, com isso, agricultores fizeram arrendamentos de terras na pretensão de encontrar soluções para crise financeira, mas milhares de lavradores perderam suas propriedades entre 1883 a 1890, e 1884 a 1886, 1/7 de todo território arável foi hipotecado (NOGUEIRA, 1984 *apud* HASHIMOTO; TEIXEIRA, 2008).

O infanticídio do sexo feminino foi à forma adotada pelos lavradores em busca da sobrevivência e mesmo assim, a vida continuava insustentável, pois havia os reflexos da Era *Tokugawa* que resistia a migração e a mudança de profissão. No entanto, a nação não queria perder os seus membros, e com isso, o governo japonês passou autorizar a migração temporária, com objetivo de procurar recursos materiais no estrangeiro com a perspectiva de retorno (HASHIMOTO; TEIXEIRA, 2008).

No primeiro ano da Era *Meiji*, 500 imigrantes japoneses chegaram ao Havaí e 40 em Guatemala e um ano depois, 40 imigrantes chegaram à Califórnia. A imigração a esses países

passou a não ser incentivada pelo governo japonês, devido aos maus-tratos aos imigrantes no país de destino. A falta de emprego no Japão fez com que o governo japonês entrasse em acordo migratório com o governo do Havaí enviando, oficialmente, 943 trabalhadores em 1885. Entre 1885 a 1894 a migração japonesa teve outros destinos, Havaí o continente dos Estados Unidos, Austrália, Nova Caledônia e Fiji. Conforme Goto (2007, p. 6) em 1894, com a “Migration Protection Regulation (Imin Hogo Kisoku)”, o governo autorizou empresas privadas a recrutar e organizar a emigração japonesa. Em 1899, 790 japoneses foram enviados ao Peru e, posteriormente, as Filipinas, Estados Unidos e Canadá. Entre 1899 e 1941 mais de 200.000 imigrantes japoneses entraram na América Latina e o Brasil era seu principal destino (GOTO, 2007).

A abertura para o mundo e a política interna de mudança socioeconômica forçaram produtores rurais a migrarem internamente e até a ultrapassarem as fronteiras, rumo ao estrangeiro. O Tratado de Amizade Brasil-Japão que entrou em vigor a partir de 1895 restabeleceu as relações diplomáticas entre os dois países. O Brasil passou a ser o destino principal da mão de obra japonesa (JAPANESE AMERICAN NATIONAL MUSEUM, 2000; OKUBARO, 2008).

Os 16% de terras aráveis são insuficientes para dar emprego e comida a uma imensa população que vive apertada entre montanhas, vulcões ativos e inativos, além dos constantes terremotos. A esperança de riqueza surge no Eldorado anunciado em cartaz afixado em muitas aldeias de camponeses: BRASIL PRECISA DE IMIGRANTES. Embalados pelo sonho da fortuna e da volta triunfante à pátria, milhares de camponeses embarcaram em navios a vapor que, após uma jornada de 60 dias, os levariam à nova terra. Antes do embarque, todos passavam por um ritual, onde o representante do imperador determinava: ‘–Cada um de vocês é um representante do Japão. Honrem esse nome. Se por ventura falharem, não é preciso mais voltar’. (YASUI, 1998, p. 110).

No início do século XX, ocorreu a imigração japonesa no Brasil, impulsionada pelas necessidades que viviam ambos os países, Japão e Brasil. O Japão precisava escoar mão de obra japonesa ao estrangeiro, ao passo que o Brasil contratava imigrantes para substituir a mão de obra escrava na agricultura, em decorrência da abolição da escravatura de 1888, no fim do século XIX.

A condição preestabelecida para os japoneses emigrarem para o Brasil até o início da Segunda-Guerra Mundial era que cada família tivesse “[...] pelo menos três pessoas aptas para o trabalho [...]”, sem que outros membros da família não fossem impedidos de partir do Japão (SAKURAI, 2016, p. 245).

Em 18 de junho (data oficial) de 1908, no navio *Kasato Maru*, que saiu da cidade de Kobe e atracou no porto da cidade de Santos, chegavam ao Brasil 781 imigrantes contratados e 12 livres (OKUBARO, 2008; CHINEN, 2013), eram os primeiros *dekasseguis* imigrantes japoneses, que partiram da sua terra oriental para trabalhar nas lavouras cafeeiras do estado de São Paulo, no país de destino – Brasil. Eram inúmeras as dificuldades que surgiram na época entre as duas culturas: o idioma, os costumes, hábitos, etc., que formavam uma grande barreira no processo de adaptação ao país estrangeiro. O comportamento e o tipo físico dos japoneses chamavam a atenção pela sua maneira peculiar de ser aos olhos dos brasileiros, pois eram pessoas bem distintas do nativo ocidental. De forma notória, o espírito japonês está apregoadado à hierarquia, à disciplina e ao respeito ao imperador (BENEDICT, 2014; SAKURAI, 2016).

Ao completar 110 anos da presença japonesa no Brasil, a história desses imigrantes e de seus descendentes nos leva a viajar pelo passado que parece estar bem vivo no presente. Sendo assim, deparamo-nos com a repetição que vem sendo expressa por meio do comportamento dos *dekasseguis* e seus filhos que vão para o Japão em busca de trabalho e/ou por outros motivos, como movidos pela consanguinidade e pelo desejo de conhecer as suas próprias raízes. Esse encontro com o passado e o presente vem representando uma experiência viva e, portanto, compondo a migração contemporânea, como se formasse um círculo de repetições nas gerações do imigrante japonês.

Os primeiros imigrantes japoneses foram movidos pela propaganda enganosa de ganhar dinheiro fácil e rápido no Brasil (OKAMOTO, 2008). Divulgavam no Japão que no Brasil havia fartura de alimentos, e isso não era real, portanto a autenticidade da notícia que se propagava no interior do país, não pode ser verificada (HASHIMOTO; TEIXEIRA, 2008). Enfim, os emigrantes japoneses vieram enganados para o Brasil, apesar da forte vinculação com seu país tinham o sentimento de fidelidade, obrigação e dívida com o país de origem.

O filme *Gaijin: Caminhos da Liberdade* (1980) da diretora Tizuka Yamasaki, mostra as primeiras experiências dos imigrantes japoneses em contato com o solo e o povo brasileiro. Para Yasui (1998), esse filme veio a dar acesso ao sentido da cultura japonesa e a história desses imigrantes e de sua origem. Eles vieram para um trabalho temporário e com perspectivas de retorno para a terra de origem. As propostas de trabalho anunciadas pelo governo japonês não condiziam com a realidade das fazendas de café no Brasil. Assim, o sonho de retorno ao Japão se distanciava cada vez mais com o tempo. A maioria dos japoneses não conseguiu voltar a sua terra de origem, mas seus filhos e netos foram ao encontro dos seus antepassados. Contudo, antes de completar 100 anos da imigração japonesa

no Brasil, acontece o fenômeno *dekassegui*, considerado o processo inverso da imigração japonesa à nossa terra.

Os *nisseis*¹³, nipo-brasileiros, na relação com os pais japoneses no Brasil, percebiam que tinham o sentimento de permanência provisória no país e que pretendiam voltar para o Japão, mas sem recursos financeiros, não foi possível o retorno para uma grande parte dos japoneses à terra natal (HASHIMOTO, 1998).

Ao ter a oportunidade de migração, os descendentes de japoneses não tiveram dúvidas em ir à terra dos seus antepassados para e/imigrar, podendo se caracterizar como a única população transnacional secular por voltar para a sua originalidade (RESSTEL, 2014, 2015), distintas das migrações antigas que perderam a ligação com o país de origem (SOLÉ; PARELLA; CAVALCANTI, 2008). Desde a chegada dos primeiros imigrantes japoneses no Brasil, os *nikkeis*¹⁴ brasileiros vêm mantendo o vínculo com a terra de origem dos avós. No passado, o vínculo com o Japão era feito através de cartas enviadas aos parentes que lá ficaram, sem comparação com a tecnologia atual, que cada vez mais vem estreitando as relações, nos aproximando de territórios, de culturas e de sociedades que eram distantes.

Yasui (1998) lembra que na parede da casa de seus avôs havia um lugar de destaque, somente um quadro pendurado com as fotos do imperador e da imperatriz do Japão, além da foto da falecida avó dentro do oratório. Era como se eles fizessem parte da família. A idolatria e a reverência ao imperador faziam parte da vida dos japoneses. Além do mais, o imperador era considerado uma divindade, pois havia uma lenda japonesa que atribuía ao império de *Jimu* a descendência direta da deusa sol, ancestral da dinastia atual e negada posteriormente pelo imperador *Hirohito* por pressão norte-americana.

O fluxo migratório dos nipo-brasileiros nos revela uma experiência de continuidade significativa que alimenta e fortifica os laços de parentesco e de originalidade. Portanto, Schiller (2008, p. 15) coloca que o conceito de transnacionalismo de Bach e Szanton Blanc (1992), é entendido como “*los procesos a través de los inmigrantes construyen campos sociales que conectan su país de origen y su asentamiento*”¹⁵, isto é, os imigrantes formam as suas redes sociais, moram em dois lugares, falam dois idiomas e mantêm ligação com pais de origem e o país de destino (PORTES; GUARNIZO; LANDOLT, 1999). Acrescenta Costa (2016, p. 61) que “o transnacionalismo é uma das facetas possíveis da migração, envolve os

¹³ Nisseis são filhos de imigrantes japoneses (tradução nossa).

¹⁴ Nikkeis são descendentes de japoneses que nasceram fora do Japão (tradução nossa).

¹⁵ “[...] os processos através dos imigrantes constroem campos sociais que conectam seu país de origem e seu destino” (SCHILLER, 2008, p. 15, tradução nossa).

indivíduos e suas redes de relações sociais e representa, portanto, uma forma diferente de construção de sua experiência psíquica”.

Contudo isso, o Brasil foi o principal e o último país da América a receber os imigrantes japoneses. Entre 1908 e o final dos anos 1970, chegaram 250 mil japoneses no país (SAKURAI, 2016).

O arquipélago japonês está situado no “[...] extremo da Ásia que soma no total 377.815 km², um pouco menor que o estado do Mato Grosso, 23 vezes menor que o Brasil” (SAKURAI, 2016, p. 22).

Ademais, a maior população de descendentes de japonês/*nikkeis* fora do Japão está concentrada no Brasil, sendo mais de 1,5 milhão de pessoas que migraram do país asiático para o latino americano (BRASIL, 2015a).

1.2 Fenômeno *Dekassegui*

O Brasil, até 1980, era conhecido como país de fluxos contínuos de entrada de estrangeiros em seu território. Na década de 1980, há uma descontinuidade na recepção de imigrantes, porém, um novo marco acontece na história da migração brasileira, o país além de ser conhecido como receptor de mão de obra imigrante, também passa a ser reconhecido como país emissor de trabalhadores ao estrangeiro e como parte dessa mobilidade humana, os brasileiros descendentes de japonês fazem o caminho inverso da migração dos avós.

Oliveira (2008) informa que, antes mesmo dos anos 1980, precisamente no final de 1970, já iniciava um movimento contrário de imigrantes japoneses (*isseis*) radicados no Brasil, nascidos no Japão e que voltam para sua casa oriental. Com o passar dos anos, aumenta o número de fluxo de pessoas que migram para o Japão, e surge o movimento *dekassequi*.

O movimento *dekassequi* tornou-se conhecido em meados de 1980, quando os primeiros descendentes de japoneses brasileiros começaram a emigrar para o Japão para trabalharem nas fábricas e indústrias japonesas. O serviço de pouca qualificação acabou atraindo muito o interesse da comunidade *nikkei* (descendentes de japoneses nascidos fora do Japão) brasileira.

Ao mesmo tempo, o Brasil sofria com o período de recessão, seguido de desempregos, havia uma crise política e econômica instalada no país. Com isso, surge a possibilidade de trabalho na terra do sol nascente, para os descendentes de japoneses. Além do mais, seria a realização de fazer o caminho inverso e tão sonhado pelos pais e avós.

A palavra *dekassegui* é de origem japonesa, utilizada pelos próprios japoneses que enfrentavam invernos rigorosos e migravam para outras regiões (grandes centros) em busca de trabalho. Eles permaneciam trabalhando na região por certo período e retornavam para as suas casas quando a estação terminava, levando dinheiro. Portanto, o termo *dekassegui* significa a junção dos verbos *deru* (sair) e *kasegu* (trabalhar para ganhar dinheiro), no entanto, é aquele que sai para trabalhar fora, ou seja, sai de casa em busca de trabalho temporário para ganhar dinheiro.

Os *dekasseguis* são contratados como trabalhadores braçais no Japão. Entretanto, é o serviço que os japoneses rejeitam e para o estrangeiro é uma forma rápida de ganhar dinheiro e realizar alguns sonhos.

Desde o início da migração, o trabalho desqualificado era reservado para o imigrante e ainda a maior parte dos *dekasseguis* continua nesses postos de operários. Para os japoneses, esse tipo de trabalho é conhecido como 3ks – *Kitanai* (sujo), *Kiken* (perigoso) e *Kitsui* (pesado) (OCADA, 2002) –, e conforme a socióloga Lili Kawamura (OS 100 ANOS..., 2008) foram incluídos pelos imigrantes mais 2ks: *Kibishi* (exigente) e *Kirai* (detestável).

Nesse período, os nipo-brasileiros que se deslocavam para o Japão eram os *isseis* (japoneses), os *nisseis* (segunda geração), filhos de japoneses e aqueles que tinham dupla nacionalidade. Esses primeiros *dekasseguis* sabiam falar o idioma, e a língua não seria uma barreira entre as duas culturas.

As primeiras notícias sobre a ida de brasileiros nipo-descendentes para trabalhar temporariamente no Japão aparecerem nos meados da década de 1980, apresentando um movimento tímido quanto ao volume. Em geral, eles não tiveram grandes problemas burocráticos para entrar no território japonês, pois tinham origem japonesa; eram das primeiras gerações – *issei* (primeira geração ou os próprios japoneses nascidos no Japão) e/ou *nissei* (segunda geração ou filhos dos migrantes japoneses nascidos fora do Japão) –, logo, muitos tinham nacionalidade japonesa ou dupla nacionalidade (podendo ingressar no Japão, como japoneses); *grosso modo*, eram homens de idade avançada; chefes de família; casados; sabiam falar japonês e tinham pretensões de estada temporária no Japão. (SASAKI, 1999 *apud* SASAKI, 2006, p. 105, grifos do autor).

No início da década de 1990, há uma mudança na lei da imigração japonesa, que passa a aceitar os netos de japoneses (*sanseis*) e seus cônjuges. Em decorrência dessa alteração, o fluxo emigratório para o Japão passa a ser mais intenso, trazendo uma nova configuração, uma vez que antes o imigrante que chegava ao Japão não vinha acompanhado, encontrava-se sozinho, depois disso, passa a chegar acompanhado pela família, esposa e filhos.

Diante desses números de ilegais, houve a reforma da Lei de Controle da Imigração do Japão, promulgada em junho de 1990, implementando uma política migratória mais restritiva, incluindo sanções aos empregadores estrangeiros ilegais, assim como aos intermediários ou contratadores que sempre recrutaram trabalhadores para as firmas japonesas. [...] o mercado japonês tendo sérios problemas com a falta de mão-de-obra em setores de manufatura, esses empregadores – não apenas de firmas pequenas, mas também de grandes empresas – substituíram gradualmente os trabalhadores ilegais por trabalhadores descendentes de japoneses provenientes da América do Sul (YAMANAKA, 1996; KOMAI, 1992 apud MORITA & SASSEN, 1994, p. 162), principalmente brasileiros e peruanos. Segundo Cornelius (1995, p. 396), a política de oportunidades de imigração facilitada para os *nikkeijins* da América Latina é vista pelas autoridades japonesas como meio, politicamente de baixo custo, de ajudar a resolver a falta de mão-de-obra, com a vantagem adicional de que os imigrantes com ancestralidade japonesa não são vistos a perturbar a homogeneidade étnica mítica do país. (SASAKI, 2006, p. 106).

O Japão ainda com sua ideologia da “pureza” da “raça japonesa” (BUENO, 2002, p. 3), só aceitava descendentes de japoneses comprovados da América do Sul. A aposta na consanguinidade por parte dos japoneses era o que poderia garantir uma boa convivência entre as duas comunidades no país. Apesar dos traços físicos semelhantes dos descendentes de japoneses brasileiros com os japoneses, as culturas tanto a brasileira quanto a japonesa são bastante distintas, o que pôs em dúvida a questão da identidade dos imigrantes descendentes de japoneses. No Brasil, antes do fenômeno *dekassegui*, a comunidade *nikkei* se consolidava com a identidade japonesa. No entanto, no Japão, os descendentes de japoneses descobriram que não eram japoneses, mas estrangeiros - *gaijins*, assim denominados pelos próprios japoneses e, no Brasil, de forma contrária, são vistos e chamados de japoneses.

Para Bueno (2002, p. 2) por não ser japonês é considerado *gaijin* e duplamente *gaijin* por não ser dos Estados Unidos, portanto, “a palavra ‘gaijin’ é nome feio no Japão e significa aquele que é de fora. Quem está fora é impuro, suspeito”. Numa conversa informal com uma professora japonesa que esteve no *Kaikan* de Marília em 2018, nos disse que, atualmente, no Japão, ao invés de usar a palavra *gaijin* vem utilizando o termo *shuuroo*¹⁶ o *mokuteki*¹⁷ to *suru*¹⁸ *nikkejin*¹⁹, que significa aquele (a) *nikkei* que tem objetivo de trabalhar, assim tentando atenuar o sentido pejorativo de *gaijin*. Depois da ida dos filhos e netos ao Japão, observa-se o sentimento de não pertencimento em nenhum dos dois países.

A nacionalidade no Japão é definida no critério do *jus sanguinis* (direito de sangue), os filhos adquirem a nacionalidade dos pais, ou seja, filhos de japoneses têm a cidadania japonesa. No Brasil adota-se o princípio do *jus solis* (direito de solo), a pessoa adquire a

¹⁶ Shuuroo: trabalho (m), emprego (m) (HINATA, 1998, p. 424).

¹⁷ Mokuteki: objetivo (m), finalidade (f) (HINATA, 1998, p. 284).

¹⁸ Suru: fazer; praticar; jogar; fazer; tornar; custar (HINATA, 1998, p. 442).

¹⁹ Nikkejin: pessoa de origem japonesa (tradução nossa).

nacionalidade do território onde nasceu, no entanto há regras, um exemplo é o caso de filhos de *dekasseguis* brasileiros nascidos no Japão, que adquirem a nacionalidade dos pais registrados na repartição brasileira.

Os primeiros *dekasseguis* brasileiros que chegaram ao Japão tinham pensamentos diferentes, procuravam poupar ao máximo o dinheiro que ganhavam do árduo trabalho das fábricas, para o retorno ao Brasil. De acordo com Goto (2007, p. 16) esses *dekasseguis* enviavam a maior parte do dinheiro que pouparam ao país de origem, acrescenta o autor que “The more they take root in Japan, the less remittance they may send to their home country”²⁰, ou seja, sem ter uma previsão de retorno, o *dekassegui* passa a viver no país. Ademais, com a chegada de famílias inteiras, o tempo de permanência ficou mais longo e alguns passaram adquirir residência no território japonês. Dessa forma, diminuiu o número de remessas feitas aos seus familiares e o dinheiro ganho com seus salários vai sendo direcionado para outras necessidades da casa no Japão.

Com a presença das crianças, filhos de *dekasseguis*, as escolas japonesas passaram a receber mais um novo estrangeiro em sua instituição. As crianças que chegavam ao Japão eram inseridas automaticamente nas escolas japonesas. Nessa época, início da década de 1990, não havia no país escolas brasileiras. As dificuldades foram surgindo ao se depararem com a língua e o novo currículo escolar oriental. Com a imigração, muitas crianças interrompiam seus estudos no Brasil para emigrarem com seus pais para o Japão. Com o tempo, essa frequência de interrupções passou a fazer parte do vai e vem temporário da saga familiar, “nem fica lá” e “nem aqui”.

Desde então, esse quadro vem sofrendo alterações e, com isso, novas necessidades e preocupações passam a surgir na vida cotidiana desses imigrantes, como os estudos das crianças, a língua, o emprego, e outras, assim como qual país escolherá para residir, ou não.

No ano de 2000 (AMARAL; CORES; MATSUO, 2010), as primeiras escolas brasileiras surgem no Japão, contudo, são particulares e de custo elevado, além disso, de difícil acesso, por causa da sua localidade, pois elas estão situadas aonde há um número considerável de *dekassegui*, porém deixam de atender os estudantes de regiões mais distantes, ou seja, a maioria das cidades japonesas não tem escolas brasileiras, diferentemente das escolas japonesas que estão instaladas nos bairros. De acordo com Ministério da Relações Exteriores (BRASIL, 2019), há 10 escolas brasileiras homologadas na província de *Aichi*.

²⁰ “Quanto mais eles se enraizarem no Japão, menos remessas eles podem enviar para seu país de origem” (GOTO, 2007, p. 16, tradução nossa).

Em decorrência das várias recessões ocorrendo no país oriental, muitos pais, ao perderem o emprego, retiram as crianças das escolas brasileiras, e as matriculam nas escolas públicas japonesas. De forma inversa, isso também ocorre, quando eles têm serviço (estão trabalhando e fazendo horas extras), retiram as crianças das escolas japonesas e as matriculam nas escolas brasileiras. Além disso, os pais também parecem padecer de dúvida em relação à escola, onde seu filho deve se desenvolver para a aquisição da aprendizagem, pois a escolha de uma escola estrangeira traz uma série de mudanças para a família, como hábitos, comportamentos, habilidade da língua que os pais brasileiros não possuem e, além do mais, pensar no futuro é algo bem distante de suas vidas, assim, não elaboram projeto futuro de vida, vivendo o tempo presente como eterno.

Nem todos os *dekasseguis* desejam retornar ao Brasil para morar, uma parte já adquiriu residência fixa na terra do sol nascente, mas a problemática da educação dos seus filhos vem sendo um ponto-chave nas discussões de imigração.

Grande parte das crianças filhas de *dekasseguis* são *yonseis*,²¹ ou seja, a quarta geração de descendentes de japoneses, nascida no Japão ou no Brasil. Essas crianças vivem uma realidade distinta dos pais *dekasseguis*. Os *sanseis*, a terceira geração de descendentes, não dominam o idioma japonês, foram para o Japão com sua esposa e filhos e outros foram solteiros, mas constituíram família em terra dos avós.

Os *yonseis* vivem o chamado dobro limite em ambas as línguas (YANO, 2006), ou seja, apresentam a problemática de não dominarem nenhum dos dois idiomas. Por esta razão, os entraves são enormes entre as duas subjetividades culturais. Com isso, a exclusão social por parte da sociedade dominante a esses filhos da imigração já ocorre, pois a falta de domínio da língua japonesa submete o imigrante a ser um alvo fácil de reconhecimento do estrangeirismo pelos japoneses. Os seus pais migraram para o Japão com o objetivo de trabalhar e somente trabalhar, mas a segunda geração de imigrantes – os filhos de *dekasseguis* – não pensa da mesma forma, não aceita ser estrangeiro no Japão e nem a vida como ela é (KAWAGUTI, 2012). Além do mais, acabam sofrendo de crise identitária, os descendentes de japoneses brasileiros no Brasil são reconhecidos e identificados como japoneses entre a comunidade brasileira em virtude de seus traços fenotípicos. Do outro lado do mundo, no Japão, os *dekasseguis* e seus filhos são “os filhos da imigração”, não sendo reconhecidos e nem identificados como japoneses, ou seja, são estrangeiros/*gaijin*. Uma parte dos filhos de *dekasseguis* nasce no Japão e mesmo tendo o nome de registro da cidade japonesa, a sua

²¹ *Yonseis* são os bisnetos de imigrantes japoneses (tradução nossa).

nacionalidade é brasileira, sabendo que uma parte desses filhos, nem conhece aos menos a terra de seu registro.

Entre o trabalho acelerado e a vida familiar, os pais se deparam com diversas dificuldades de seus filhos, especialmente com a escola. Nesse contexto, questionamos: Quais são as dificuldades da segunda geração de filhos de *dekasseguis* no Japão?

1.3 Brasileiros no Japão

A reforma da política de controle, em 1990, possibilitou a entrada legal de brasileiros descendentes de japoneses para trabalharem no Japão. A presença brasileira em território japonês foi consolidada nessa década. Em meados de 1995, houve a massificação de brasileiros no Japão. A partir do ano 2000, os brasileiros passam a adquirir o visto de permanência no país, em razão de sua estadia prolongada. Nas regiões centrais do arquipélago encontra-se o maior número de concentração de *dekasseguis*: nas cidades de *Hamamatsu*, *Toyota*, *Toyohashi*, *Ota*, *Oizumi* e outras (SASAKI, 2010).

A mão de obra de imigrantes brasileiros no Japão, logo de início, se destaca pela presença de pessoas do sexo masculino, pois sem famílias, tinham o propósito de formar uma poupança rápida e voltar para o Brasil. A temporariedade transitória e o sentimento de retorno ao Brasil eram características desses primeiros *dekasseguis* em terras japonesas, porém, essas estratégias também ocorrem com outras migrações brasileiras que foram para os Estados Unidos e a Europa nas décadas de 1980 e meados de 1990 (OLIVEIRA, 2008).

As dificuldades da vida cotidiana japonesa para o imigrante surgem nesse novo contexto, ele passa a sentir na pele a exploração de trabalho, a crise identitária, a ausência de um membro da família na emigração, que são sentimentos impactantes. Nas revistas e jornais para brasileiros no Japão começam a ser divulgadas manchetes de procura de *dekasseguis* desaparecidos. Os desaparecimentos de *dekasseguis* geram muitas dúvidas com relação aos motivos causadores dessa situação, mas podem ocorrer por diversos fatores, como enfermidades, distúrbios psiquiátricos, mortes, violência e até mesmo por insatisfação com a família, rompendo o vínculo com o grupo (OLIVEIRA, 2008).

Em meados da década de 1990, registra-se o início da presença feminina no Japão, vindo a intensificar-se ao longo dos quatro anos seguintes. Os casais passam a emigrar juntos, nem sempre acompanhados de seus filhos que permaneciam no Brasil, em geral com avós e, assim, era uma tentativa frustrada de manutenção dos laços familiares que não foi alcançada, mas acontece, a princípio, a união do casal. No entanto, no Japão, o ritmo acelerado do

trabalho, turnos diferentes, estresse, entre outros fatores, geram novos problemas – separações entre os casais e segregação da família. Nesse ínterim, jornais publicam notícias da nova situação familiar dos *dekasseguis*, “[...] ausência mesmo na presença, gerando títulos como ‘Família raramente se encontra’” (OLIVEIRA, 2008, p. 225).

O membro ausente da família do *dekassegui* era motivo de preocupação, de alterações de projetos e de um prazo de estadia preestabelecido no Japão. Com toda a família na terra de destino, o tempo de permanência se estende, tendo a migração uma característica mais definitiva, crianças são levadas para o Japão e outras nascem lá. O desejo era de manter e continuar sendo família, mesmo em circunstâncias tão difíceis da migração (OLIVEIRA, 2008).

Outras necessidades surgem em âmbito familiar e social, com a presença de filhos de *dekasseguis* no Japão, como a preocupação com os estudos. Os pais *dekasseguis* e seus filhos (*yonseis*) não estão mais separados pela distância geográfica dos países, mas a separação é produzida na própria casa, pela vida de migração, impossibilitando a presença e a participação dos pais na vida dos filhos. Os pais se ausentam da vida de seus filhos por estarem envolvidos com jornadas exaustivas de trabalho e, com isso, originam-se conflitos emocionais.

Oliveira (2008, p. 227-228) relata que a falta de definição de qual “é o meu lar” acaba causando instabilidade emocional e afetando ainda mais as crianças: “A problemática da educação desses filhos pequenos (e mesmo os maiores e adolescentes) é um dos fatores de maior impacto nos desdobramentos desse processo migratório”.

Diante de tantos desafios, em 2008, a crise financeira mundial afeta os setores industriários, principal setor de empregabilidade de imigrantes brasileiros. As fábricas e indústrias japonesas são grandes exportadoras de automóveis para a América. Perante a crise financeira assolada no globo, o Japão não tem condições de escoar a sua produção. Com a valorização da moeda japonesa diante do dólar, o mercado japonês deixa de ter o preço competitivo, resultando na demissão em massa no país. Sem empregos, uma grande parte dos *dekasseguis* retorna para o Brasil. Aqueles que não conseguem voltar passam a viver em condição precária no Japão (SASAKI, 2010).

Os efeitos da crise econômica de 2008 recaíram, diretamente, sobre os *dekasseguis* que até então em 2007, a comunidade brasileira era de aproximadamente 313.000 e o número de residentes no Japão, diminuiu para 175.410, caindo de terceira, para a quarta maior comunidade de contingente de estrangeiros no país, precedidos pelos chineses, coreanos e filipinos (ISHIKAWA, 2016).

A economia de ambos os países funciona como uma balança medidora e impulsionadora da migração de descendentes de japoneses, ou seja, a balança seria uma espécie de termômetro

que avisa que lado do globo a economia está mais aquecida ou não. Além disso, no Japão há acidentes naturais, como os terremotos (*jishin*) e tufões (*taifuu*), que dependendo da gravidade, acabam desencadeando o trânsito de retorno de brasileiros para o Brasil.

Apesar de uma parte de *dekasseguis* ter optado por morar no Japão, ainda continua o trânsito entre Brasil-Japão e Japão-Brasil, pois essa migração não tem um caráter definitivo. Onde vivem os imigrantes brasileiros no Japão? Nem aqui e nem acolá.

1.4 Estatística de brasileiros no Japão

A estatística de brasileiros no Japão, até junho de 2017, foi divulgada pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil em Tóquio, cujos dados são do Ministério da Justiça do Japão (BRASIL, 2017b):

Há, no Japão, 2.471.458 estrangeiros dos quais 185.967 (7%) são brasileiros. A comunidade brasileira no Japão é a 5ª maior estrangeira, antes dela estão a China, a Coreia do Sul, as Filipinas e o Vietnã.

Os homens totalizam 101.252 (54%) e as mulheres compreendem 84.715 (46%). Estatística por faixa etária: idade de 0 a 19 anos: 42.848 (23%), de 20 a 59 anos: 128.286 (69%), e acima de 60 anos de idade a taxa é de 14.833 (8%). Os vistos de permanência aos brasileiros somam 112.163 (60%) e os vistos temporários perfazem 52.577 (28%).

As províncias com maior concentração de brasileiros são: Aichi (52.919), Shizuoka (27.473), Mie (12.683), Gunma (12.422), Gifu (10.564), Kanagawa (8.549), Shiga (8.262), Saitama (7.271), Ibaraki (5.847) e Nagano (5.088).

As cidades com maior número de brasileiros são: Hamamatsu / Shizuoka (9.422), Toyohashi / Aichi (7.102), Toyota / Aichi (6.157), Oizume-machi / Gunma (4.438), Iwata / Aichi²² (4.303), Nagoya / Aichi (4.287), Okazaki / Aichi (3.600), Isesaki / Gunma (3.512), Nishio / Aichi (3.261), Ota / Gunma (3.017).

Em 2000, a comunidade brasileira ocupava o terceiro lugar, atrás da China e da Coreia, com 265.000 brasileiros em solo japonês (BELTRÃO; SUGAHARA, 2006; ROSSINI, 2018). Em 2007, no Japão, a população brasileira era de 313.771, após a crise financeira de 2008, esse número vai caindo, até chegar em 2015 com o contingente de 173.437, depois dessa data, verifica-se um leve aumento populacional de brasileiros no país (BRASIL, 2017b).

²² No quadro de estatística do Ministério das Relações Exteriores do Japão está mencionado que a cidade de Iwata pertence à província Aichi, porém Iwata situa-se na província de Shizuoka.

Diante de tantas dificuldades enfrentadas pelos imigrantes e seus filhos, o governo japonês estabelece novas medidas políticas protecionistas para a entrada dos filhos de *sanseis* no Japão. Essas diretrizes têm a finalidade de assegurar que esses descendentes mantenham o conhecimento da cultura japonesa, assim, visando amenizar o impacto cultural no país.

A liberação de vistos do governo japonês para entrada de *yonseis* – quarta geração de descendentes de japonês – entrou em vigor dia 1º de julho de 2018, mas com algumas exigências elencadas, a saber: teste de proficiência da língua japonesa nível 4 para quem permanecer por 2 anos e/ou nível 3 para renovação do visto para mais 3 anos; idade entre 18 e 30 anos, validade máxima de cinco anos, estar em boas condições de saúde, não ter antecedentes criminais e ter um responsável no Japão. O objetivo para a obtenção do visto é o estudo e o trabalho, mas, além de tudo isso, almeja-se que o imigrante possa aprender a cultura japonesa. Serão autorizados 4.000 vistos anuais (A PARTIR..., 2018; VISTO..., 2018).

A liberação de vistos para a entrada dos bisnetos de japoneses ao Japão é, mais uma vez, uma aposta na consanguinidade do governo japonês, mas com algumas condições. A principal condição é ter conhecimento da língua japonesa, haja visto que, anteriormente, os primeiros imigrantes que chegaram ao Japão tinham o domínio da língua japonesa, portanto, isso não era uma preocupação para o governo, enquanto as dificuldades com a língua apresentadas pelos atuais imigrantes fizeram com que o governo japonês impusesse o teste de proficiência da língua para a entrada e permanência no país.

2 SEGUNDA GERAÇÃO DE IMIGRANTES: FILHOS DE *DEKASSEGUI*S NO JAPÃO

Para Grinberg e Grinberg (1984, p. 199), a experiência da imigração por si só é impactante em todas as fases da vida, mas quem acaba despertando o interesse dos estudiosos são os imigrantes, aqueles que de forma pessoal e direta a vivência, esquecendo-se dos seus filhos, nascidos ou não no país estrangeiro, e que passam a sofrer as consequências dos conflitos emocionais adiados dos pais, denominados “duelos postergados” ou vividos de forma patológica pelos seus pais.

A escolha do país da imigração é feita pelos pais (GRINBERG; GRINBERG, 1984). A criança raramente é consultada e quando é incluída à discussão da família, sua opinião parece não pesar tanto como a dos adultos.

Apesar de os pais serem a capa protetora de seus filhos na migração e a família o grupo protetor, a regressão emocional aparece e é vivida por eles nesse deslocamento, por certo tempo (GRINBERG; GRINBERG, 1984).

Diante de tantas mudanças, os pais, desorientados emocionalmente, acabam não podendo se ajustar rapidamente à vida cotidiana do estrangeiro (ambiente), deixando de oferecer e exercer plenamente uma proteção adequada, ou que seja necessária e satisfatória aos seus filhos (RESSTEL, 2014, 2015).

As fases da vida são distintas e, tal como na imigração, cada fase é vivida e sentida unicamente (GRINBERG; GRINBERG, 1984), pois não acontece da mesma forma em todas as fases da vida. No caso da criança, ela vive uma experiência precoce numa fase de pleno desenvolvimento biopsicossocial, como de separações e perdas importantes (de amigos, parentes, lugares (casa, escola, país), e vivências de lutos; como também o ingresso no estranho ambiente escolar e a aquisição do idioma estrangeiro que são considerados obstáculos a serem enfrentados por esses pequeninos. Além disso, a criança se depara com sentimentos de vergonha, de impotência, de intrusividade e de tantos outros, em que se exige certo grau de esforço para lidar com essa carga excessiva de experimentos e desafios na tenra idade. O adolescente vive turbilhões de sentimentos ao mesmo tempo, além de tentar compreender o *quem sou eu* na adolescência, terá que descobrir o seu próprio *eu*, no país estrangeiro, e pondo em dúvida o sentimento de identidade agravado pela imigração. E nem para o adulto e nem para o idoso – que embarcam nessa nova jornada migratória e passam a viver inusitadas situações – a imigração é análoga. Cada fase do desenvolvimento do indivíduo é marcada por um período de vida e as experiências migratórias acontecem de maneira peculiar (HIGA, 2006).

2.1 Japão: dificuldades da imigração

Desde a entrada dos primeiros *dekasseguis* brasileiros no Japão, o perfil da comunidade de *nikkeis* vem sofrendo alterações. Com o passar dos anos, surgem as redes sociais, propostas do governo, da comunidade local e dos brasileiros em busca de estratégias para lidar com as dificuldades da imigração. A falta de vocabulário e domínio em ambas as línguas ocasionam o que os japoneses chamam de “*double limited*” ou “semilíngues”, a maior parte dessa população é de analfabeto funcional e que não teve acesso à educação formal. Hoje são pais, e seus filhos estão em idade escolar (NAKAGAWA; NAKAGAWA, 2010, p. 352).

Nakagawa e Nakagawa (2010) questionam sobre a falta de um método de ensino-aprendizagem, materiais didáticos, professores com experiência na alfabetização de crianças bilíngues, além disso, há uma crença, em ambos os países, de que seja criado o ensino de uma nova língua para aprendizagem dessas crianças.

Diante de tantas dificuldades com a língua japonesa, encontramos, nas escolas públicas japonesas, intérpretes ou tradutores, que são contratados pelas prefeituras e direcionados às escolas que possuem um número considerado de brasileiros. Esses intérpretes, geralmente são de nacionalidade brasileira e, mesmo não sendo tão qualificados, eles ajudam a amenizar os problemas de comunicação que as crianças enfrentam com a língua na escola. Dessa forma, cria-se, por intermédio do intérprete, uma ponte de comunicação entre a criança, a família e os professores.

A condição de “deficientes” (NAKAGAWA; NAKAGAWA, 2010, p. 353) e incapazes está sendo atribuída aos adolescentes brasileiros pelos japoneses, àqueles que não têm compreensão da língua japonesa e, além disso, são tratados e considerados como crianças em fase de latência e, com isso, são direcionados aos anos escolares básicos e dessa maneira, passam a viver sentimentos de impotência e insegurança, agravando o rebaixamento da sua autoestima.

Complica ainda mais quando diagnóstico de autismo (BRASIL, 2018) tem sido dado às crianças brasileiras no Japão, causando impedimentos de seguir o ensino regular, pois são levadas à classe especial. Para agravar, a taxa de autismo nesses brasileirinhos é o triplo em comparação às crianças japonesas, revelando um provável erro de comunicação entre os avaliadores, na visão de Noberto Mogi Presidente da Sabja (Serviço de Assistência aos Brasileiros no Japão) em entrevista à *Folha de S. Paulo* (CRIANÇAS..., 2017). Nesse grupo, há maior taxa de evasão escolar e de problema com a língua japonesa. São aproximadamente 40.000 filhos de brasileiros, 3.800 estão nas 80 escolas brasileiras. Os motivos são muitos,

antes o governo japonês pensava que os pais *dekasseguis* ficariam temporariamente no Japão, o que não aconteceu e ademais, os pais ficam dentro das fábricas e ausentes da vida de seus filhos. Além do mais, nas escolas japonesas, crianças brasileiras sofrem de *bullying* ou *ijime*, são maltratados pelos alunos japoneses e até por alguns professores que deveriam agir como mediadores entre as duas culturas. Muitas creches são “verdadeiros depósitos de crianças”, alerta Nakagawa à *Folha de S. Paulo* (CRIANÇAS..., 2017), causando mais problemas na vida desses brasileiros.

Para Grinberg e Grinberg (1984), a mudança de idioma é considerada o principal problema de enfrentamento do imigrante no país estrangeiro. Ademais, a linguagem está vinculada à evolução do ser humano, desde o nascimento, no desenvolvimento do sentimento de identidade e nos vínculos comunicativos com seus familiares.

A linguagem é entendida por Grinberg e Grinberg (1984, p. 121), como “[...] un produto continuo, uniforme, de signos y significados que desempeñan una función real en la habla humana”²³, ou seja, é a forma como percebemos e apreendemos a realidade.

El lenguaje ‘crea’ a imagen que nos hacemos de la realidad, a la vez que nos impone esa imqagem. Para Schaff (1969), se trata de um produto social, em vinculación genética y funcional com el conjunto de las actividades prácticas del hombre en la sociedad; es, para él, uno de los elementos más tradicionales de la cultura, el más resistente a las mutaciones. (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 121, grifos do autor).²⁴

Não é fácil para o imigrante mudar o idioma, pois é produto de sua cultura, que conhece e assimila desde tenra idade. A mudança de linguagem requer muito esforço, pois exige que o imigrante deixe o que sabe do seu mundo, para criar e assimilar a imagem específica do estrangeiro e se comunicar com a nova sociedade e realidade (GRINBERG, GRINBERG, 1984).

A falta de domínio na língua japonesa dos filhos de *dekasseguis* acaba gerando vários prejuízos em suas vidas (pessoal, escolar e profissional). Não conseguem concluir o ensino médio nas escolas japonesas e aqueles que concluem os estudos nas escolas brasileiras são vítimas de analfabetismo do idioma no país em que vivem, já que é insuficiente o seu ensino da língua japonesa nessas instituições. A evasão escolar é um ponto de discussão entre

²³ “[...] un produto contínuo, uniforme, de signos e significados que desempenham uma função real na fala humana” (GRINBERG; GRINBERG; 1984, p. 121, tradução nossa).

²⁴ “A linguagem ‘cria’ a imagem que nós fazemos da realidade, uma vez que nos impõem essa imagem. Para Schaff (1969), se trata de um produto social, em vinculação genética e funcional com o conjunto das atividades práticas do homem e na sociedade; é, para ele, um dos elementos mais tradicionais **da cultura, o mais resistente às mutações**” (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 121, grifos do autor, tradução nossa).

professores e governo, isso ocorre, em razão das dificuldades de aprendizagem dos filhos de *dekasseguis* e por falta de participação dos pais, já que eles vivem para o trabalho e quase não compreendem o idioma. De acordo Kawaguti (2012), vivem a exclusão social, pois sem a fluência da língua japonesa, passam a ser vistos e tratados como imigrantes pela sociedade nipônica. Diferentemente dos pais *dekasseguis* que partiram do Brasil para trabalhar nas fábricas japonesas, os filhos não pensam como os pais, não aceitam ser imigrantes no Japão e nem a vida que eles estão tendo, pois desejam a vida do cotidiano japonês, mas a realidade é que a vida deles não é assim.

A preocupação com a segunda geração de *dekasseguis* no Japão é manifestada pelo diretor e professor Kimihiro Tsumurada Hamamatsu Gakuin University, em entrevista concedida à *IPC Digital* (DOCUMENTÁRIO..., 2016), no Japão, que se destaca pela direção de documentários sobre a vida dos filhos de *dekasseguis* no Japão e nos mostra o retorno de quem ele acompanhou ao Brasil. Diz o professor que, sem oportunidade de estudos na língua portuguesa e nem de domínio da língua japonesa, não conseguem empregos. Pensam em retornar para o Brasil e, por isso não levam os estudos com afinco. Sua presença passa despercebida pela sociedade, ignorados e invisíveis aos olhos dos japoneses. Outro ponto de discussão consiste na educação das crianças da terceira geração, que podem ser afetadas como seus pais, se não houver uma grade que contemple as necessidades multiculturais.

Será que os filhos de *dekasseguis* realmente desejam retornar para o Brasil? De certa forma, os filhos de segunda geração acabam sendo depositários de desejos, dos sonhos, idealizações e projeções da família (GRINBERG; GRINBERG, 1984).

2.2 Educação: Pensamento japonês

Para compreendermos o sentido de educação escolar japonesa, é preciso voltarmos ao passado, no século XIX, e percorrer o importante período que anunciou as grandes transformações que mudariam a história do Japão. A Era *Meiji* ou Restauração *Meiji* (1868-1912) trouxe muitas mudanças para a nova realidade japonesa e o ponto central enfatizado pelo imperador foi a educação escolar das crianças (SAKURAI, 2016; OKUBARO, 2008).

Na Era anterior, denominada *Xogunato Tokugawa* (1603-1867), o imperador era considerado uma figura de líder simbólico e submetia ao *Xogum Tokugawa*, que tinha poder de direção sobre o país. A sociedade era hierarquizada e fechada para o estrangeiro. O *Xogum Tokugawa* era comandante militar, guerreiro, “[...] administrador com visão de estadista. Seu

projeto político previa não só a unificação do país, mas a perpetuação da união” (SAKURAI, 2016, p. 111).

No fim da Era *Tokugawa* (1603-1867), o poder do imperador foi restituído, passando a ser o grande chefe da nação aos 15 anos de idade. O imperador *Meiji*, assim denominado, com uma nova visão, busca ingressar no mercado capitalista competitivo e global. A adaptação ao novo paradigma ocidental exigia que corresse contra o tempo (BENEDICT, 2014; SAKURAI, 2016).

O antropólogo francês Lévi-Strauss explica a Restauração Meiji, ao procurar integrar o povo japonês à comunidade internacional em lugar de destruir o passado, capitalizou sobre o que já existia. Ou seja, colocou a serviço da nova ordem recursos plenamente disponíveis no país e lançou mão de ideologias antigas, como a do poder imperial, para justificar o esforço e abrir caminho à sociedade industrial. Para o historiador inglês Eric Hobsbawm, o plano japonês de ‘ocidentalização’, a partir da Restauração Meiji, foi historicamente o mais convicto e bem-sucedido projeto de um país que se queria mais moderno. Entretanto, seu objetivo não era de fato ocidentalizar (no sentido de aceitar 100% dos valores dos estados e das culturas que tomava como modelo), mas, ao contrário, tornar visível o Japão tradicional, adotando determinadas inovações. (SAKURAI, 2016, p. 134).

O Japão abre as portas para o estrangeiro, em decorrência disso, muitas medidas foram tomadas (como as reformas políticas, econômicas, sociais, etc.) foram implantadas no novo sistema de governo.

Diante de tantas mudanças, a educação, assim como as Forças Armadas eram postas como prioridades e obrigatórias na construção do novo Japão. “Em 1872, foi decretada a educação compulsória. Em 1889, foi promulgada a Constituição do Império do Grande Japão e, no ano seguinte, o Edito da Educação”. (SAKURAI, 2016, p. 141).

O Edito Imperial da Educação é um documento de poucas linhas em que, pelos princípios do confucionismo, se espera a manutenção e reprodução do império. 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. Além de promover a harmonia entre pais e filhos, maridos e esposas o Edito ressalta outros deveres dos indivíduos: [...] conduza-te com modéstia e moderação; estenda a sua benevolência para 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, 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 prosperidade do nosso trono imperial, contemporâneo ao Céu e à Terra [...]. (SAKURAI, 2016, p. 141-142).

O Edito visa à harmonia na família e deveres que são impostos à sociedade. Então, o Edito passa a fazer parte do cotidiano das escolas japonesas e lido em voz alta, até os anos de

1940. A educação das crianças era uma questão de ordem nacional, assim, o poder do país se desenvolveria como um todo (SAKURAI, 2016).

Dessa forma, a instituição escolar primária compreendia: “[...] um período de oito anos, com cinco horas de aula por dia, seis dias na semana. Os quatros primeiros anos de ensino foram considerados obrigatórios. Ao ensino primário seguia-se o secundário, com mais quatro anos” (OKUBARO, 2008, p. 49).

Educação era a preocupação central do governo Meiji. [...] ‘Toda a educação do país’ – escreveu o historiador inglês W. G. Bealey – ‘foi colocada a serviço das necessidades do estado, proporcionando, de um lado, um ensino prático por meio de um currículo de estrutura ocidental e, de outro, uma educação moral baseada na ética confucionista e em um nacionalismo centrado no imperador’. O objetivo era produzir bons cidadãos em dois sentidos: em primeiro lugar, leais ao regime; em segundo, detentores dos conhecimentos exigidos pela vida moderna. (OKUBARO, 2008, p. 49).

No país, aplicava-se a expansão da educação infantil, as escolas “[...] serviram igualmente à promoção da disciplina, da obediência, da adaptação a horários e da subserviência ao imperador” (SAKURAI, 2016, p. 143).

A ideia moderna de que a infância deve se basear na educação foi rapidamente difundida e aceita no Japão. A noção de infância, como estágio particular da vida e a da criança como um ser que deve ser protegido foram ganhando espaço, ainda que grande parte das crianças trabalhasse desde muito pequenas, hierarquia familiar fosse um valor poderoso e as crianças fossem punidas da mesma forma que adultos, caso cometessem crime. (SAKURAI, 2016, p. 144-145).

Após a Segunda Guerra Mundial, foi instituído um decreto pelos norte-americanos, abolindo o sistema hierarquizado e de casamentos arranjados, apesar de tantas mudanças, o Japão traz um contínuo modo de ser, que se entrelaça entre o tradicional e o moderno.

O Japão valoriza os primeiros anos escolares e a coesão grupal. Com isso, os professores se sentem estimulados a usar a vergonha como uma tática disciplinar, mesmo que afetem a autoestima das crianças. Além disso, em casa são pressionados pelos pais a estudar, e ser bem sucedidos nos estudos, é uma questão de honrar o nome da família e dos antepassados (SAKURAI, 2016).

As táticas do medo da derrota e da vergonha são como estímulos para o aluno no grupo escolar, já que em casa, os pais cuidam dos filhos individualmente (COSTA, 2012).

Não deve ser fácil para uma criança japonesa, desde muito cedo ter que seguir a disciplina e a obediência. Atualmente, surgem professores que defendem mais a

individualidade da criança. Em decorrência desses preceitos, alguns problemas, resultantes da educação japonesa vêm sendo percebidos pelos educadores.

2.3 A figura do professor japonês

O papel do professor japonês dentro da instituição escolar é de autoridade e de autonomia junto ao Estado na educação da criança. O professor é uma figura extremamente respeitada no país. Sua decisão não deve ser contestada, e sim acatada pelos pais e pela própria criança, enfraquecendo a autoridade dos pais.

Desde o momento em que o Japão optou pela educação como forma de ingressar na modernidade e tornar-se uma potência econômica, a opinião de professores e especialistas sobre a maneira mais adequada de educar e cuidar de crianças passou a ter um grande peso social. Com isso, pais e familiares perderam um pouco de sua autoridade e autonomia com relação aos filhos para o Estado e a escola. (SAKURAI, 2016, p. 325).

Entretanto, o professor japonês é aquele que transcende o passado e o presente, e segue para um futuro, aliado a uma história e uma cultura. Assim, mumificado, ultrapassa o tempo, honrado e respeitado pelo imperador e por toda a sociedade nipônica, e ao ensinar é digno de tanto mérito, que de seu alto grau de importância na formação de cidadãos nasce o sentimento de gratidão que permanece eterno no povo japonês.

2.4 Escola japonesa

Encontramos no Japão, creche (*hoikuen*) para criança de zero a três anos de idade, mantida pelo Ministério da Saúde e Bem-Estar Social. No sistema escolar japonês há jardim de infância (*yootien*) que atende crianças de três a cinco anos de idade. O ensino é compulsório de nove anos, sendo o primário (*shoogakkoo*) do 1º ano ao 6º e o secundário inferior (*chuugakkoo*) do 7º ano ao 9º, o ensino médio (*kookoo*) que são três anos de escola secundária superior, cursos técnicos e superiores. Quase todos os professores japoneses são contratados em tempo integral, assim ficam disponíveis para os pais e para realizar projetos (KISHIMOTO, 2012).

O ano escolar japonês se inicia em abril e também são efetuadas as matrículas das crianças que completaram seis anos de idade. As escolas públicas japonesas asseguram as crianças estrangeiras a receberem de forma gratuita a mesma educação que os japoneses, mas não é obrigatória aos estrangeiros (TOYOHASHI, 2018). Os materiais didáticos são

distribuídos gratuitamente. Na escola japonesa é cobrada a mensalidade da refeição escolar (*Kyushoku*) e também algumas taxas de atividades promovidas pela instituição, porém, alunos sem condições financeiras, poderão garantir auxílio de custo financeiro escolar na prefeitura (BRASIL, 2017b).

A frequência escolar é obrigatória nas instituições japonesas. A carga horária é de 240 dias letivos (COSTA, 2012). Conforme o grau escolar, a carga horária vai aumentando.

O Monbushô (Ministério da Educação do Japão) determina: para os graus (anos) 1, 2, e 3 da escola elementar 850 horas, 910 horas e 980 horas, respectivamente; para os graus 4 a 6, 1015 horas. As escolas primárias públicas têm classes com média de 31,5 alunos, sendo permitido até 45 alunos por classe. (COSTA, 2012, p. 218).

De acordo com o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia do Japão (JAPÃO, 2005), as férias nas escolas japonesas são divididas em três períodos: verão, inverno e primavera. As férias de verão se iniciam no mês de agosto e podem durar 30 a 40 dias (depende das atividades), já as de inverno perduram duas semanas e acontecem no final de dezembro e início de janeiro, e as de primavera ocorrem no final de março e início de abril.

A Lei Fundamental de Educação do Japão de 1947 foi revisada pela primeira vez em 2006, visando à estimulação da postura altruísta, ao respeito à tradição, à cultura e ao patriotismo. Em 2008, a grade escolar do ensino básico foi reformada com promoção nas habilidades e conhecimentos gerais, com aumento de horas-aula (JAPÃO, 2019).

A educação japonesa incentiva o desenvolvimento individual, participação comunitária, educação moral junto a família e comunidade, promove um ambiente educacional mais prazeroso e livre de preocupações, desenvolve projetos para crianças ativas e com a família, formação de educadores, oferece universidades para o mundo e uma visão de educação compatível com o novo século, de acordo com o Plano de Educação do Japão, que visa à harmonia (KISHIMOTO, 2012).

No Shogakko são ministrados conteúdos da Língua Japonesa, Estudos Sociais, Matemática, Ciência, Vida Cotidiana, Música, Desenho e Marcenaria, Tarefas Domésticas e Educação Física, Educação Moral e Atividades extracurriculares. No Chuugakko são ministrados conteúdos da Língua Japonesa, Estudos Sociais, Matemática, Ciência, Música, Educação Artística, Educação Física e Saúde, Marcenarias, Tarefas Domésticas e Língua estrangeira (a princípio, Língua Inglesa), e mais Educação Moral e Atividades extra-curriculares. (BRASIL, 2017b).

Ao concluírem o ensino fundamental (*Chuugakkoo*), a maioria dos estudantes japoneses presta o exame para o ensino médio (*kookoo*) e outra parte ingressa em cursos técnicos ou opta por empregos. O ensino médio no Japão é opcional.

A educação, na cultura japonesa, é hipervalorizada, sendo o meio primordial de formação de um povo (COSTA, 2012). Primeiro, priorizam a educação, depois o trabalho e, por último, a família. Depois da formação escolar obrigatória de 9 anos, o aluno pode escolher se quer prestar o exame para o ensino médio ou ser admitido em uma fábrica ou indústria japonesa. Portanto, o estudo (continuidade de valores familiares) e o trabalho são extremamente significativos para o japonês, sendo caminhos que exigem muito esforço e empenho para se alcançar o sucesso. Todo esforço é reconhecido e valorizado pelo nipônico. A palavra *gambate* é usada com muita frequência pelos japoneses, significa se esforçar, no sentido de dar de si o máximo que puder, sempre, ou seja, na escola, no trabalho, na família.

Por outro lado, os nipo-brasileiros, no Brasil, se destacam em seus estudos e por ingressarem em excelentes universidades públicas. Anteriormente, as famílias de imigrantes costumavam se reunir para enfrentar as dificuldades de adaptação em terras brasileiras. O sentimento de débito com o grupo (família, patrões, professores e imperador) e a vergonha de não ser aceito, levou-os a se sobressair economicamente e a investir na aprendizagem escolar dos filhos. Eles preservavam a língua japonesa na comunidade e, além do mais, tinham o desejo de retornar ao Japão, por isso ensinavam a língua aos seus filhos (COSTA, 2012).

A terceira geração de nipo-brasileiros (*sanseis*) quase não conhece a cultura japonesa e raramente sabe falar a língua de seus avós. As famílias de *nisseis* brasileiras vêm deixando de praticar e ensinar aos seus filhos o *nihongo* (língua japonesa), deixando, assim, de existir um espaço de transmissão e de aprendizagem da cultura japonesa, que poderia ser o meio facilitador e perpetuador da língua e do modo de vida de seus antepassados. Sem o conhecimento dos hábitos, dos costumes, dos valores, das crenças e da língua dos bisavós, os filhos de *dekassequis* não conseguem se sobressair nos estudos no Japão.

2.5 Escola brasileira no Japão

As escolas brasileiras no Japão são instituições particulares e onerosas, sendo atingidas no ápice da crise bancária do *Lehman Brothers* (2008)²⁵, e uma grande parte encerrou as suas atividades. Os pais desempregados e sem dinheiro não tinham recursos financeiros para manter seus filhos nas escolas particulares. Apesar de haver críticas a escolas brasileiras, elas

²⁵ A crise financeira que abalou o globo. No dia 15 de setembro de 2008, o banco de investimentos *Lehman Brothers* anuncia sua falência, provocando prejuízos e instabilidades nas bolsas de valores de todos os países. Fundado há 159 anos, era o quarto maior nos EUA (15 de SETEMBRO..., 2009).

não deixam de ser uma opção para aquelas crianças que não se adaptaram ao sistema de ensino japonês (NAKAGAWA; NAKAGAWA, 2010).

Na década de 1990, não existiam escolas brasileiras, as crianças filhas de *dekasseguis* que chegavam ao Japão eram matriculadas direto nas creches e escolas públicas japonesas, e quase nada era feito para a adaptação da criança, não existia um trabalho individualizado na instituição (COSTA, 2012).

A partir de 1999, várias medidas foram implantadas no Japão aos brasileiros pelo Ministério da Educação no Brasil, como supletivos, cursos a distância e funcionamento de escolas, mas nem o governo brasileiro e nem o japonês assumem qualquer responsabilidade, não havendo como supervisioná-las. A grade curricular das escolas brasileiras no Japão é a mesma das escolas do Brasil, a preocupação do governo brasileiro era de assegurar à criança uma identidade cultural, no caso de retornar ao Brasil e diminuir a evasão escolar (COSTA, 2012).

Há alguns anos, diante do aumento do número de crianças brasileiras no país e frequentando as escolas japonesas, algumas mudanças foram feitas, como é o caso de espaços que foram abertos aos estrangeiros. Surgem as salas internacionais que, juntamente com os intérpretes brasileiros, recepcionam e incentivam a aprendizagem da língua japonesa à criança recém-chegada.

De acordo com a Associação de Escolas Brasileiras do Japão (AEBJ), conforme publicado pelo Ministério das Relações Exteriores, há no Japão 60 escolas brasileiras. As escolas que estão homologadas pelo MEC são 39 e escolas brasileiras em processo de homologação são 12. O número de estudantes matriculados em escolas brasileiras no Japão é de 4.000 alunos (BRASIL, 2017b).

2.6 Suicídio no Japão: um risco para jovens filhos de *dekasseguis*

De acordo com a Agência Nacional de Polícia citada pelo *Portalmie* (SUICÍDIO NO JAPÃO..., 2018), a taxa de suicídio no Japão vinha tendo um declínio nos anos anteriores, em 2017 foram 21.140 pessoas que tiraram a própria vida. No ano de 2003, o índice chegou a 34.427 de suicídios. O Ministério da Saúde, Trabalho e Bem-Estar citado pelo *Portalmie* (SUICÍDIO NO JAPÃO..., 2018) menciona que houve uma diminuição de suicídios entre os adultos e um leve aumento em menor de 20 anos de idade. O suicídio no Japão acomete 70% do sexo masculino. A faixa etária de mortes está em pessoas de 40 a 69 anos. As províncias (*Akita, Aomori e Yamanashi*) de invernos rigorosos apresentam uma taxa maior do que as

demais. As causas são variadas, vistos, problemas de saúde, em sequência questões econômicas e de subsistências e familiares.

O Ministério da Educação do Japão citado pela *IPCDIGITAL*; *BBC* (SUICÍDIO JUVENIL..., 2018; SUCÍDIO ENTRE CRIANÇAS..., 2018) afirma que 250 crianças, estudantes de escola do ensino fundamental ao ensino médio, tiraram suas vidas entre abril de 2016 e março de 2017, apesar de ter caído a taxa de suicídios no Japão, esse é o maior número em crianças desde 1986. O número de suicídios é maior em jovens do ensino médio. As causas do suicídio são problemas familiares (31), dúvidas com relação ao futuro e provas de admissão para a Universidade (33) e *bullying* (10), e mais de 50% (140) são de causas desconhecidas. Há um índice maior de suicídio no mês de setembro, pois é quando se inicia o segundo semestre escolar no Japão: 06 casos no Ensino Elementar; 84 casos no Ensino Secundário e 160 casos no Ensino Médio.

Entretanto, o suicídio, no Japão, entre os japoneses é bastante alarmante, pois além das causas mencionadas nas pesquisas, historicamente e culturalmente, o *harakiri* é uma forma, habitualmente, utilizada pelo japonês em caso de fracasso, é uma espécie de ritual para dar fim a própria vida.

Contudo, devemos ressaltar que não tivemos conhecimento de casos, relatos ou mesmo de pesquisas sobre suicídio entre os nipo-brasileiros no Japão. Com isso, podemos conjecturar que a incidência de suicídios em *dekasseguis* não é a mesma aferida na população japonesa ou que inexistente pesquisa no país sobre morte por suicídio em imigrantes brasileiros.

2.7 Harakiri: A cultura do suicídio

Como parte da história, a desonra japonesa somente poderá ser amenizada com o ritual tradicional de autoeliminação. Não há lugar para desonra japonesa. O ritual japonês de autoeliminação – *Harakiri* “é a autoeliminação a que o indivíduo se submete ao cometer algo que o desonre perante a sociedade” (YASUI, 1998, p.113). Tudo se inicia com a preparação do corpo e as vestimentas especiais e da escolha de um lugar. Após um momento de oração e reflexão o indivíduo com uma lâmina afiada ataca a região abdominal no sentido horizontal destruindo o seu próprio corpo e a sua própria vida. Esse é um ritual de suicídio japonês em nome da honra. Um exemplo é o caso dos aviadores suicidas japoneses conhecidos como *kamikazes*, que em suas missões na segunda guerra mundial se autodestruíram em nome do Imperador.

Há uma história enraizada e uma tradição viva que pesam quanto ao suicídio entre os japoneses. Os japoneses procuram resolver os seus conflitos sozinhos, mas nem sempre conseguem encontrar uma solução adequada para os seus problemas emocionais. Sem procurar algum tipo de ajuda especializada, eles acabam praticando um ritual de *atuação/acting-out*, ou seja, atuam impregnado pela cultura do suicídio.

2.8 *Karoshi*: Excesso de trabalho e morte de japoneses

São mais de 2000 mortes anuais por excesso de trabalho entre os japoneses (COMO... 2016). A morte de japoneses por excesso de trabalho é denominada *Karoshi* que foi identificado nos anos de 1960 (OS JOVENS..., 2017). As longas jornadas de trabalho entre 1960 e 1970 garantia o emprego por toda vida, mas atualmente o excesso de horas- extras não é mais a garantia do emprego. Há dados oficiais que empresas não pagam as horas-extras aos seus funcionários e centenas de pessoas que morrem por enfartos, derrames e suicídios decorrentes da estafa profissional extrema. Em 12% das empresas os funcionários fazem mais de 100 horas-extras por mês e alguns chegam a cumprir com 80 horas semanais.

No Japão, aquele que deixa o serviço mais cedo que os colegas e o seu chefe, passa a ser mal visto (OS JOVENS..., 2017). A tradição corporativa e a valorização da cultura das horas-extras vêm matando os seus jovens trabalhadores. Anualmente, os funcionários têm direito a 20 dias de férias, mas 35% não tiram nenhum dia. O governo incentiva a redução da carga horária de 60 horas-extras trabalho mensal (MORTES..., 2017; OS JOVENS..., 2017), pois o país tem umas das jornadas laborais mais longas do mundo, porém não consegue a produção dos países G7 (Grupo das nações mais ricas).

Entre os próprios japoneses, a carga horária de trabalho é tão elevada que provoca mortes, mas esses ainda podem fazer suas escolhas e como é para o imigrante, que foi contratado para suprir a necessidade da falta de mão-de-obra no país e precisa trabalhar nesse ritmo contínuo de hora-extras?

As mortes por excesso de trabalho de imigrantes, não são computadas nas estatísticas de pesquisas japonesas. O imigrante, passa a não ser visto pela sociedade nipônica e muito menos a causa de sua morte, isso significa a completa invisibilidade da sua existência.

3 O ESTRANGEIRO

A palavra “*extrāneus*” em latim significa “exterior”, “de fora”, “estrangeiro” e “extraordinário” (FARIA, 1962, p. 382). Na obra *O estrangeiro*, de Caterina Koltai (1998), a palavra *estrangeiro* como substantivo passa a existir no Império Romano (a.C), não se limitando ao latim, sendo identificado nas mais variadas línguas, e em todas elas se refere ao não-familiar. Posteriormente, *estrangeiro* veio a se transformar em categoria política. Em algumas situações, o estrangeiro pode ser bem-vindo, mas na categoria sociopolítica, se encontra fixado em uma alteridade que resulta em exclusão.

Diante de tantos trânsitos humanos pelo mundo, na civilização moderna aparece o *outro* e com isso a necessidade de convívio com aquele que chega de fora, o exótico, aquele que não se consegue nomear, o “inominável” (BITTAR, 2008, p. 110) na cultura que o recebe. O *outro*, seja na origem da palavra ou na vida, nos remete àquele que “não se enquadra” no país receptor e, por isso, “não cabe”, ligando a ideia do que é ser nacional e cultural, do sentimento de pertencimento e não pertencimento, do aceitável e do não aceitável (BITTAR, 2008, p. 110).

Cabe nos lembrarmos do livro *O estrangeiro* do autor Albert Camus de 1957 (1923-1960/2014) considerado o mais popular e enigmático romance literário francês do século XX, pós Segunda Guerra Mundial. A narrativa acontece em primeira pessoa, mas detrás do personagem de Meursault há um narrador oculto. Meursault cometeu um assassinato de um árabe, sem premeditação, no dia seguinte da morte de sua mãe. Tudo aconteceu ao acaso. Do absurdo aos caos. De cidadão comum, Meursault passou a ser um criminoso, e assim preso, julgado e condenado à execução. No tribunal, os questionamentos giraram em torno da relação de Meursault com sua mãe e a morte dela. Além disso, o tipo de relação com os vizinhos e colegas de trabalho foi posto em julgamento. A tragédia vivida por Meursault foi musicalizada pelo grupo de rock The Cure, cujo o nome é *Killing an Arab* (Matando um Árabe). O livro apresenta, minuciosamente, a vida de Meursault, um homem banal, sem sentido e entediado pela vida, com a certeza de sua finitude e /ou morte, e ao mesmo tempo, diz do homem contemporâneo que não se explica, e cai em desamparo, mas se diferencia por sua liberdade em viver.

Na orelha do livro *O estrangeiro*, apresenta Albert Camus como um francês nascido Argélia (2014). A leitura do livro foi nos mobilizando um sentimento de estranheza, provavelmente essa duplicidade cultural do autor. Ora, o Meursault poderia ser um argelino, ora um francês. Antes do acontecido, Meursault era visto como um homem comum,

indiferente à sociedade. Posteriormente ao crime, o personagem de Meursault nessa roupagem aos olhos da sociedade, o que se vê é o outro, o estranho, o pitoresco de Meursault que ganha maior visibilidade de conotação negativa conduzindo-o a morte. O que não se vê e nem se fala mais, é do lado conhecido de Meursault. O que estava em julgamento era o estranho, o não aceitável em Meursault na sociedade argelina.

Não podemos deixar de citar o livro *O alienista* escrito por Machado de Assis (2012), publicado em jornais no início da década de 1880, em que nos mostra uma literatura realista em torno de política-economia, ciência, cultura e sociedade. A loucura e a razão são postas em discussão pela Ciência e pela sociedade. O médico Simão Bacamarte era um cientista excêntrico— o alienista e que tinha o interesse sobre a saúde da alma. Com isso, na vila de Itaguaí foi construído o asilo - Casa Verde, cuja proposta era recolher todos os loucos numa só casa. Quem eram esses loucos? Em consequência disso, os loucos, moradores de rua e pessoas conhecidas se misturavam no asilo. A desordem e o medo passaram a fazer parte dessa pacata cidade. Não sabia mais quem era o alienado, pois a loucura e a razão emergem no sentido ambíguo. Contudo, a mulher de Bacamarte, D. Evarista após visitar o Rio de Janeiro voltou, visivelmente, afetada pela cultura. Bacamarte passou a ver isso como estranho. Havia algo diferente em sua esposa e, conseqüentemente, a interna no asilo para loucos. Depois de tantos questionamentos da sociedade sobre a loucura e razão foi percebido que o alienista era o alienado.

Quem é o estranho? Poderíamos começar a nos perguntar, quem não é estranho.

3.1 A Lei de Migração Brasileira

A Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, da legislação brasileira, que regulamentava a migração e que foi revogada, visava atender a segurança nacional do país (BRASIL, 1980).

As normas brasileiras de migração internacional foram implementadas no Regime Militar, em que o “[...] imigrante era visto como uma ameaça à estabilidade e à coesão social” do país, predominando, portanto, o enfoque da segurança nacional, que deveria manter de fora das nossas fronteiras aqueles que “pretendiam vir causar desordem em nossas plagas” (OLIVEIRA, 2017, p. 171).

No Brasil, entrou em vigor a nova Lei de Migração nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que traz em seu art.1º, parágrafo 1º, os incisos “II - imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil; III

- emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior” (BRASIL, 2017a).

Essa nova Lei de Migração do Brasil esclarece quanto à definição de imigrante e emigrante e tem o intuito de atender as novas políticas públicas correlacionadas à migração e às suas necessidades atuais.

3.2 O desconhecido em nós

Freud (1917-1918/1996) escreve, em 1919, que o estranho nos assusta, desperta medo e horror. As coisas estranhas são sentidas como ameaçadoras e nos causam repulsa e aflição. O estranho está vinculado à história da humanidade, às experiências de vida, impressões sensórias, fatos que levaram a adentrar o campo da natureza desconhecida do estranho e a despertar o estado de estranhamento, mas tudo isso leva ao que há de comum. Para Freud (1917-1918/1996, p. 238) “o estranho é aquela categoria do assustador que remete ao que é conhecido, de velho, e há muito familiar”. Ele diz que é estranho porque não é familiar, porém, nem tudo que é novo e que não é familiar é assustador, mas o que é acrescentado no novo e não familiar poderá se tornar estranho. O estranho apresenta aspectos ambivalentes, como algo familiar e desconhecido. Sob esse prisma as palavras alemãs *heimelich* e *unheimlich*, discutidas por Freud, mostram a ambiguidade, pois elas se coincidem no campo do familiar e do estranho. A primeira tem o sentido ambíguo, além de significar algo que é familiar, também apresenta o lado oculto e a segunda seria uma subespécie de *heimelich* acrescentado pelo prefixo *un* – não familiar.

Podemos dizer que aquilo que é familiar é sentido como íntimo, amigável, agradável, portanto, o confiável, ou seja, é o de casa, mas ao mesmo tempo pode gerar incertezas e inseguranças. Algumas observações de Freud nesse texto o levaram às fantasias infantis, ao complexo de castração, à onipotência de pensamentos, cuja explicação dada por ele sobre a formação do sentimento de estranheza em si mesmo levaria a pessoa a transformar o assustador em estranho. Entretanto, há um oculto e desconhecido em nós mesmos, pertencente ao reprimido e que projetamos nas relações e no meio em que vivemos.

Seguindo com texto o estranho, Freud (1917-1918/1996) coloca que a estética vai estar além da teoria da beleza e que nos diz muito sobre a qualidade do sentir. De acordo com Bittar (2008, p. 111), “padrões de verdade” se associam a “padrões de beleza”, e por consequência, a “padrões de feiúra”, portanto a feiúra daquele que não é, é “a expressão ou o indício de seu não-pertencimento e, portanto, de sua condição de *não-ser*”.

Para Nogueira (2008, p. 114) “a arte e a psicanálise se constituem em duas possibilidades distintas para apresentar o inconsciente como o estrangeiro”, dessa forma, o artista adentra nas profundezas do obscuro e cria um cenário, enquanto o psicanalista com a sua bagagem teórica está nesse cenário, orientando o real em nós e as nossas resistências.

O artista e o psicanalista, cada um à sua maneira, procuram absorver intensamente a demanda oculta, cientes que estão da necessidade de se compor com ela. O artista percebe a importância do que levianamente poderíamos chamar de descuido e nele reconhece a viva expressão do *pensamento do mundo*, que erroneamente reconhecemos como estrangeiro. (NOGUEIRA, 2008, p. 116, grifo do autor).

A percepção do inconsciente nos revela como podemos sentir estranhos em relação aquilo que não conhecemos em nós mesmos, pois somos marinheiros de nossas vidas, navegando em águas turvas, rumo a um lugar obscuro de insignificações. Nessa viagem tortuosa, sem chão e sem visibilidade, faltam-nos a palavra e o sentido daquilo que é inominável.

3.2.1 Estado das coisas

Sobre a transitoriedade, Freud (1914/1916d, 1996) fala sobre a ideia de mortalidade das coisas, e afirma que toda a beleza e a criação do homem teriam um fim. Tudo que teria amado e admirado numa circunstância não teria valor em outra, estaria fadado a transitoriedade. Ao mesmo tempo, parece não acreditar na finitude da beleza, expressando desejos de escapar da destruição, ou seja, da imortalidade. Para o poeta a transitoriedade do belo implica na perda de valor. Freud segue dizendo que o valor da transitoriedade aumenta, pois é o valor da escassez no tempo. A compreensão do valor da beleza e da perfeição de uma obra de arte vai depender daquilo que significamos, emocionalmente e por isso, elas não precisam sobreviver a nós. O luto é a perda de algo que amamos ou admiramos, porém na visão de outro, o luto é como se fosse constituído de um enigma sem explicação. A capacidade de amar – libido, encontra-se nas fases iniciais da vida e está voltada para o nosso ego, depois é posta para os objetos externos e levados ao nosso ego.

Freud (1914/1916d, 1996, p. 318) ressalta, “Se os objetos forem destruídos ou se ficarem perdidos para nós, nossa capacidade para o amor (nossa libido) será mais uma vez liberada e poderá, então, ou substituí-los por outros objetos ou retornar, temporariamente, ao ego”, Freud questiona por que o desligamento da libido aos objetos é um processo tão penoso? “Vemos que a libido se apega a seus objetos e não renuncia àqueles que se perderam,

mesmo quando um substituto se acha bem à mão. Assim é o luto” (FREUD, 1914/1916d, 1996, p. 318). Completa Freud que a guerra destruiu a beleza dos campos, as obras de artes, o orgulho da civilização e etc., mas que a libido se apegou àquilo que sobrou com tanta intensidade, como o amor à pátria, afeição aos próximos e ao nosso orgulho. Os bens que perdemos não deixaram de ter valor por não serem duradouros, mas as pessoas que assim viveram essa experiência encontraram-se num estado de luto pela perda. Diz Freud, que o luto por mais doloroso que a pessoa viva, chegará a um fim espontâneo. A renúncia do que se perdeu fez com que a libido pudesse ficar, mais uma vez, livre e substituir os objetos perdidos por novos, igual e com ou mais valor.

3.3 O estrangeiro e o imigrante: os dois lados da mesma viagem

A confusão entre o estrangeiro e o imigrante vai até e além das fronteiras. Então, quem é o estrangeiro? Quem é o imigrante?

Um estrangeiro, segundo a definição do termo, é estrangeiro, claro, até as fronteiras, mas também depois que passou as fronteiras; continua sendo estrangeiro enquanto puder permanecer no país. Um imigrante é estrangeiro, claro, até as fronteiras, mas apenas até as fronteiras. Depois que passou a fronteira, deixa de ser um estrangeiro comum para se tornar um imigrante. Se ‘estrangeiro’ é a definição jurídica de um estatuto, ‘imigrante’ é antes de tudo uma condição social. (SAYAD, 1998, p. 243).

Todos os imigrantes são estrangeiros?

O que distingue o estrangeiro do imigrante é a linha geográfica que demarca as fronteiras dos países, e a legislação de direito. Todo imigrante é de direito um estrangeiro. O estrangeiro é visto como aquele que está apenas de passagem no exterior, com o tempo de permanência autorizado, ao passo que o imigrante torna-se morador, mesmo que seja provisoriamente. Separados pelas fronteiras e pela desigualdade política e econômica, as forças de poder surgem e estabelecem relações assimétricas, ou seja, de domínio e dominado entre os países. Os turistas que viessem desse mundo de domínio seriam bem quistos e respeitados como estrangeiros, ao passo que os países dominados forneceria imigrantes, mesmo chegando como turistas no exterior são considerados imigrantes clandestinos ou virtuais. São duas sociedades, duas culturas que acabam produzindo relação de forças e desigualdades (SAYAD, 1998).

3.4 Mover e fixar

Mover e fixar são pontos contrastantes no espaço. Caracterizado pela não vinculação a um ponto do espaço, assim define Simmel (2012) o conceito de nomadismo. E, de forma contrária, acontece com o conceito de fixação que se fixa em algum semelhante ponto no espaço. A unidade dessas estruturas pode ser representada pela “*forma sociológica del ‘extranjero’*”²⁶ revelando a importância da relação com espaço na produção da condição e da representação das relações humanas (SIMMEL, 2012, p. 21).

O estrangeiro não se assemelha ao viajante que chega ao lugar de destino e logo parte, mas é aquele que se move e que pode se fixar em um espaço qualquer (ainda não pertencente a ele), mas que não pôde superar o movimento de ir e vir (SIMMEL, 2012).

Essa unidade de proximidade e distanciamento construída nas relações humanas, nos mostra que a distância nas relações significa que o próximo está remoto e o estrangeiro mais perto do distante. Ademais, o estrangeiro é uma forma natural e específica de relação humana, em que, ao mesmo tempo, sua condição nos mostra “*exterioridad y confrontación*” (SIMMEL, 2012, p. 21).

No caso dos descendentes de japoneses em território nipônico, podemos pensar sobre essa unidade de proximidade ligada à sua ancestralidade e de distanciamento (na condição de *dekassequi*) representado pela necessidade de emprego e de suprir a falta de mão de obra operária no Japão. Entre a proximidade e o distanciamento vivem os *dekassequis* e os japoneses, tão próximos e ao mesmo tempo distantes culturalmente. A consanguinidade dos descendentes de japoneses os leva a submergir de certa forma no passado familiar – o igual, mas a condição de estrangeiridade promove o diferente, assim, o distanciamento entre ambas as culturas.

Para Simmel (2012), o estrangeiro no grupo é mais um integrante, não tão diferente que os demais, mas distinto do que é imaginado como inimigo interno e, dessa forma, compõe de um exterior e um contrário (ex. os moradores da Síria, são estrangeiros no sentido sociológico, não existem para nós, mas estão lá próximo e distante). O estranho, até então,

²⁶ “Si el nomadismo, caracterizado por la no vinculación a un punto del espacio, es el concepto opuesto al de fijación en semejante punto, la forma sociológica del “extranjero” representa, en cierto modo, la unión de ambas determinaciones, revelando una vez más que la relación con el espacio no sólo es condición sino también símbolo de las relaciones humanas” (SIMMEL, 2012, p. 21). “Se o nomadismo, caracterizado pela não vinculação a um ponto do espaço, é o conceito oposto ao de fixação em semelhante ponto, a forma sociológica do “estrangeiro” representa, em certo modo, a união de ambas as determinações, revelando uma vez mais que a relação com o espaço não é apenas condição, mas também símbolo das relações humanas” (SIMMEL, 2012, p. 21, tradução nossa).

comumente excluído e dissociado, passa a formar a relação com um e com outro e a unidade desta interação aparece conforme as leis do grupo social, não tendo um único sentido.

Percorrendo a história da economia, os estrangeiros eram os comerciantes e/ou os comerciantes eram os próprios estrangeiros. Nessa linha de pensamento, existe uma economia que se cria, um círculo espacial próximo (sem intermediário) e outro espaço fora dele, no qual se encontram os comerciantes. O comércio por si só é visto como estrangeiro para a sua existência e não os comerciantes. A atividade fixa-se como estrangeira quando se liga ao estranho. De certa forma, o comércio é o setor indicado ao estrangeiro por acolher o homem e ter o espaço determinado, porém ocupado pela posição econômica (SIMMEL, 2012).

O estrangeiro não é dono do solo, não somente no sentido físico, mas de uma instância alongada/ou temporal da vida, que não se fixa em espaço determinado ou em lugar ideal. É nas relações da vida cotidiana que se revela o estrangeiro. O estrangeiro é sentido como estranho e não dono do solo. O não ser proprietário do solo nos mostra o caráter simbólico de mobilidade do estrangeiro, pois é visto e sentido como móvel, aquele que não está vinculado a outro e a nada. Por outro lado, se constrói a ambiguidade de significados ligados à objetividade do estrangeiro que surge entre a proximidade e o distanciamento. Essa objetividade está vinculada à sua singularidade em alguns despontamentos como a ambição, da liberdade e da igualdade das diferenças específicas contra o geral. Quando o estrangeiro vai se igualando a outro da relação, em termos, cidadania e papéis sociais parecem mais próximos. Pelo contrário, parece mais distante quando a igualdade se vincula somente aos dois envolvidos na relação de forma mais ampla, não estabelecendo laços de pertença. Nas relações mais estreitas tende a aparecer o estranhamento. O estranho é comumente considerado como alguém de fora e não pertencente ao grupo, assim, as relações se constituem com base em certo distanciamento, sabendo que o estranho faz parte de determinado grupo. Os contatos, por assim dizer, com o estrangeiro, são estreitos e remotos, mas é na fragmentação dessas relações que há a igualdade humana identificada. Surge a consciência, a existência de algo não comum, porém amistoso e possível de relações ansiadas. Os estranhos não são reconhecidos como indivíduos, mas como estrangeiros pertencentes a um determinado grupo social. Isso se processa por meio da relação de proximidade (SIMMEL, 2012).

3.5 Emigração/imigração

A primeira migração da história individual representa o símbolo do nascimento. O recém-chegado se depara com as ansiedades primevas, persecutórias e depressivas. A perda

do objeto ideal e a experiência de desamparo emocional. O próprio nascimento é vivido com muita intensidade, pois logo nos primeiros minutos de vida há o desligamento do cordão umbilical. Nesse início, se perde o objeto, e todo esforço é promovido para a reparação e recuperação. A capacidade de deslocar é vivida desde o nascimento humano. Para Grinberg e Grinberg (1984), somos imigrantes de nossa própria história. Portanto, a migração é impulsionada pelo sentimento de curiosidade e que transpassa as fronteiras, tendo que lidar com os obstáculos e o proibido. Aquilo que, a princípio, era uma busca pela curiosidade, poderá se transformar em sentimento de dor e sofrimento, como sendo castigo.

As migrações expressam a capacidade humana de se deslocar de um lugar conhecido a outro, muitas vezes, totalmente desconhecido. Algumas civilizações foram construídas e assentadas em virtude dos deslocamentos de povos, assim surgindo territórios fixos e estáveis. Por outro lado, há também uma ruptura com o sedentarismo ou enraizamento. Movidos pelo desejo epistemofílico pelo desconhecido, o homem viaja. Fixar-se e/ou movimentar-se são possibilidades da condição humana. Diferentemente das migrações passadas, em que os deslocamentos eram mais centralizados, pois aconteciam de tempos em tempos e em lugares determinados, porém, hoje, as migrações revelam outro cenário, conectadas à modernidade e passam a romper com a barreira do tempo-espço, por causa de sua imprevisibilidade, do acesso a novas tecnologias e do avanço científico, permitindo que surja mais facilmente a circulação humana no planeta de modo constante e desenfreado (NASCIMENTO, 2008; JUSTO, 2011).

A migração vem sendo definida como mobilidade geográfica de pessoas que se deslocam sozinhas, em pequenos grupos ou grandes massas. Durante toda a história da civilização há registros de várias migrações em todo o planeta. São vários os motivos que levam a pessoa a se deslocar, desde o desejo de partir por questões internas (ideias, projetos de viajar, busca de novas experiências, como o de conhecer outras culturas, filosofia de vida, vivência persecutória – fugir do conhecido por acarretar algo que traz sofrimento emocional –, entre outras) por conflitos políticos, econômicos e religiosos. Nem sempre o desejo migratório poderá se concretizar (GRINBERG; GRINBERG, 1984).

Os fatores externos acabam justificando as migrações, mas eles não deixam de estar vinculados às fantasias inconscientes de núcleos profundos ligados à racionalização e que, de certa maneira, forçam o migrante a deixar a sua terra mãe e partir em busca da mãe idealizada, falando psicanaliticamente, onde poderá receber proteção e nutrição que tanto deseja. Descobre-se o longe, o proibido e o idealizado. Sabendo que algumas migrações podem ser voluntárias e outras involuntárias (GRINBERG; GRINBERG, 1984).

Então, quem é o emigrante e /ou imigrante?

Primeiramente, para Grinberg e Grinberg (1984), a migração nomeia a condição da pessoa no lugar, portanto, é aquela que se deslocou de um país a outro, por um tempo que implique viver lá, a vida cotidiana. Completam os autores que essa passagem migratória tem ação e efeito.

Pensar em migração é tentar localizar quem é o emigrante e o imigrante no lugar que acontece o deslocamento, ou seja, exatamente no país da partida e no de chegada, sendo assim, quem parte do país de origem é visto e tratado como emigrante pelas pessoas que ali permaneceram, ao passo que o imigrante é aquele que chega ao país estrangeiro e assim é visto e tratado pelas pessoas de lá.

Grinberg e Grinberg (1984) distinguem os trabalhadores estrangeiros dos imigrantes. Os primeiros trabalham temporariamente no país estrangeiro, mas têm definido o prazo para o retorno, já os segundos, ainda que tenham a possibilidade de retornar à terra de origem, procuram se assentar de forma permanente nesse novo país. Para os trabalhadores estrangeiros, a separação do lugar de origem e da família é algo temporal, pois tem um fim, por outro lado, os imigrantes vivenciam mais intensamente a experiência de separação e perda dos vínculos, por apresentarem um caráter mais definitivo. Não esquecendo que todas as pessoas em graus distintos apresentam tendências migratórias ou não. A “*ocnofilia*” e o “*filobatismo*” são dois tipos de atitudes encontradas em pessoas que são denominadas “*ocnofílicos*” e “*filobácticos*” (a primeira corresponde a pessoas enraizadas, que se apegam ao meio e ao outro; a segunda, compreende pessoas que têm predisposição a viver experiências migratórias), assim, podendo gerar a ambivalência sobre o desejo de migrar (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 34).

Partir sem conhecer o lugar de chegada. É assim que grande parte da migração vive essa passagem para o mundo desconhecido. O migrante deixa de lado o que é conhecido e seguro, ou seja, uma estrutura com certa solidez, como a família, os amigos, a escola e, às vezes, o emprego. O sentimento que emerge é de perda, como se num instante, parte de si fosse arrancada bruscamente e se tornasse sem vida. No momento da partida na terra de origem, o emigrante se depara com a experiência de morte iminente; vindo a concretizá-la no país de destino. Freud em Luto e Melancolia (1914-1916/1996b) diz que a perda do objeto, como do país, da família, do ideal, da condição que vivia leva ao sentimento de luto. Contudo, a passagem para imigração é sentida com um pesar de morte de si mesmo, portanto, a tecnologia virtual poderá dar a sensação de um pseudo alívio, de que nada se perdeu. Desse modo, a viagem passa a representar simbolicamente a morte e a passagem para o nascimento em outro lugar, no estrangeiro, como se o imigrante fosse gestado em tempo recorde, no

espaço temporal de horas de voo, rumo ao novo mundo. No sentido figurado, essa experiência representa uma morte viva, sem que próprio migrante esteja realmente morto. A família e os amigos estão enlutados pela ausência daquele que está partindo, ao passo que o emigrante está vivendo intensamente a sua própria morte.

Então, o que significa a mudança?

Para Grinberg e Grinberg (1976, p. 77), a “[...] mudança significa perda de vínculos anteriores (luto pelo objeto) e a perda dos aspectos do próprio *Self* (luto pelo *Self*)”. Nessa transição migratória, o indivíduo se depara com o sentimento de angústia e os sentimentos depressivos que estão presentes na mudança. A angústia é experimentada de forma universal como sentimento desagradável e de modo subjetivo é sentida como estado de “[...] apreensão, difuso, vago ou também um estado emotivo de incerteza e desamparo” (GRINBERG; GRINBERG, 1976, p. 77). Além tudo isso, também surge uma gama de sintomas físicos desencadeados pela angústia. Há casos de angústia muito intensa que chega a levar o indivíduo à vivência de um estado de pânico e de uma possível fuga ou, quando não, à desintegração temporária do psiquismo do indivíduo.

Segundo Klein (1946-1963/1991a), a ansiedade é oriunda da pulsão de morte, sentida no interior do organismo, como medo de aniquilamento e, com isso, se torna o medo persecutório ou ansiedade persecutória, já na ansiedade depressiva, o ego é considerado mais integrado, por causa da visão mais completa da realidade interna e externa. Desde o início da vida, vivemos experiências de ansiedades da posição esquizo-paranóide (relação parcial de objeto) e da posição depressiva (relação total de objeto).

Morte e nascimento são duas palavras que mobilizam inúmeros sentimentos, como de separação, de perda, medos, desamparo, ansiedades depressivas e dissociativas que podem permanecer por toda a vida e, por outro lado, a mudança para o novo traz sentimentos de esperança, de coragem, de conquistas e outros relacionados à experiência migratória. Ademais, quando não elaborado esse luto, ou quando o imigrante permanece enlutado, gera-se angústia e resistência à mudança (GRINBERG; GRINBERG, 1976).

Como é deixar de lado ou adormecida uma parte que estava viva dentro de si na experiência emigrante/imigrante? Ou, como é nascer em outro lugar, sem se relacionar inteiramente com esse outro lado, agora perdido?

Podemos pensar numa morte de uma vida constituída de elementos do campo emocional, educacional, social, cultural, religioso, linguístico, etc. Uma experiência dual e ambígua, desencadeada por sentimentos de morte e vida. Enquanto acontece a morte, o emigrante está prestes a viver outro nascimento, só que agora como imigrante. Essa

experiência traz muita dor emocional, pois o migrante tem que romper e se despedir de uma vida e iniciar outra, o luto é vivido com muito pesar. As lembranças que permanecem da experiência de vida ligadas às origens dão a sensação da existência do outro lado que o migrante deixou para trás e, mesmo que o tempo a distancie, ela ainda continua fazendo parte das suas experiências emocionais.

A natureza da migração se difere para aqueles que vão como profissionais, com condições financeiras boas, em contraposição àqueles que se encontram no estado de pobreza e miséria. A respeito desse segundo, Grinberg e Grinberg (1984, p. 28) ressaltam que o intuito da emigração é “salvar-se e sobreviver” em outro lugar.

Os exiliados, refugiados e deportados são pessoas que, por motivos políticos, ideológicos ou religiosos, foram forçadas a sair do seu país e que dificilmente poderão voltar ao país de origem, são denominados por Grinberg e Grinberg (1984) emigrantes forçados e a outra categoria, são os emigrantes voluntários que se impulsionam a deslocar por questões relacionadas a fatores sociopolíticos e econômicos do país de origem. Um exemplo de imigração voluntária é o caso dos descendentes de japoneses da América do Sul que foram trabalhar nas fábricas e indústrias no Japão, em meados da década de 80, em virtude da crise política e econômica que se encontrava o Brasil. Além do mais, o vínculo mantido por décadas, a ancestralidade foi o ponto fundamental para os emigrantes, filhos e netos de japoneses escolherem o Japão como terra familiar dos avós e, ao mesmo tempo, desconhecida para os seus descendentes. Eles poderiam ter emigrado para a Europa, Estados Unidos, ou qualquer outro país, mas foram direto para a terra dos seus antepassados. Esse fenômeno migratório, até nomeado como sentido inverso da migração japonesa ao Brasil, no início do século XX, levou os descendentes de japoneses a submergirem no tempo e, assim, permitirem o encontro do presente com o passado, que até então, parecia perdido nas lembranças de seus familiares. Essa viagem transcende os fatores externos, pois lhes possibilita a experiência incrustada em suas raízes.

As migrações não forçadas são aquelas que as leis não permitem saídas ou entradas de emigrantes em alguns países (GRINBERG; GRINBERG, 1984). Dessa forma, temos os ilegais que vivem no estrangeiro sem o visto de permanência gerando várias consequências, pois se proíbe a entrada e a saída de emigrantes, ficam presos ao lugar.

Além disso, certas mudanças importantes nas estruturas sociais podem levar “resistência al cambio” como mencionam Grinberg e Grinberg (1984, p. 31). São pessoas que resistem a migração por ter que viver muitas rupturas, desde perdas, medos, condições sociais, valores já estabelecidos no lugar de origem a sentimentos emocionais gerados pela migração.

As migrações sedentárias são aquelas que as pessoas se assentam em lugares semelhantes ao de origem, evitando modificações, ou seja, “es irse para no cambiar” (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 32)

A grande maioria dos *dekassequis* escolhe as províncias japonesas com aspectos climáticos parecidos aos do Brasil, apesar das estações japonesas serem bem definidas. Nas províncias de *Aichi* e *Shizuoka* encontramos uma grande concentração de *nikkeis* brasileiros. Nessas províncias, o verão é extremamente quente e muitos programam viagens, passeios e churrascos nesse período, além do mais, há mercados e restaurantes voltados para os brasileiros nas cidades.

A mobilidade humana contemporânea é caracterizada por uma maneira de viver a vida, mesmo assim, a experiência migratória também deve ser compreendida pela forma peculiar de cada indivíduo que embarca nesse trânsito (GRINBERG; GRINBERG, 1984). Alguns estudiosos afirmam que há pessoas com condições psicológicas mais adequadas à emigração.

Así, por ejemplo, Menges (1959) define el concepto de ‘emigrabilidad’ como la capacidad potencial del emigrante de adquirir en el nuevo ambiente, en forma gradual y comparativamente rápido, una cierta medida de equilibrio interno que es normal para él – siempre y cuando el nuevo ambiente lo haga razonablemente posible – y que, al mismo tiempo, pueda integrarse en el nuevo contexto sin ser un elemento perturbado o perturbador dentro del mismo. (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 32).²⁷

Portanto, há emigrantes com recursos ou capacidade de sair da nostalgia provocada pela emigração, ao passo que outros dificilmente conseguem superar o estado de vítima. O ambiente em que se vive é um fator de extrema importância para a avaliação da sua capacidade emocional de superação ao novo meio. Quando há conflitos familiares, sobretudo de origem infantil, desencadeados pela relação conflitiva com a mãe, acaba gerando uma dependência patológica familiar, nesse caso seria contraindicada a emigração, em razão do impacto da mudança e das possíveis dificuldades de integração. Por outro lado, a estabilidade emocional familiar passa a ser um dos fatores adequados para uma boa emigração (GRINBERG; GRINBERG, 1984).

Há várias discussões de estudiosos sobre características de pessoas que são favoráveis ou não às migrações. Para entendermos essa colocação, retomamos a definição dos termos onofilia e filobatismo, que já mencionamos anteriormente:

²⁷ “Assim, por exemplo, Menges (1959) define o conceito de ‘emigrabilidade’ como a capacidade potencial do emigrante de adquirir no novo ambiente, em forma gradual e comparativamente rápido, certa medida de equilíbrio interno que é normal para ele – sempre e quando o novo ambiente se torna razoavelmente possível – e que, ao mesmo tempo, possa integrar-se no novo contexto sem ser um elemento perturbado ou perturbador dentro dele mesmo” (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 32, tradução nossa).

En ese sentido, Balint (1959) acuñó dos términos, el de ‘ocnofilia’ e ‘filobatismo’, para referirse a dos tipos opuestos de actitudes: una, con la tendencia a aferrarse a lo seguro y estable, y otra, orientada hacia la búsqueda de experiencias nuevas y excitantes, actitudes que pueden aplicarse también a situaciones y lugares. Etimológicamente, estos términos derivan de voces griegas que significan, respectivamente: ‘aferrarse’, una, y ‘caminar sobre los ‘dedos’, la otra (como acróbata). (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 34)²⁸.

Além das predisposições do indivíduo à migração ou não, isso dependerá também, em parte, de um ambiente suficientemente adequado na relação mãe/bebê, que poderá proporcionar experiências, sentimentos de segurança e de superação no decorrer da vida.

3.6 Casa, lar e solidão

Há espaço seguro para o emigrante/imigrante no jogo da vida?

A casa e o lar são ditos áreas de segurança nos jogos infantis e esse corpo é representado simbolicamente como sendo a mãe. A insegurança que aparece nos jogos poderá ser tolerada e dominada, e assim superada, ressurgindo, assim, o sentimento de segurança. Ter medo, prazer e manter a confiança diante do perigo faz parte dos jogos (GRINBERG; GRINBERG, 1984).

Enfatizam Grinberg e Grinberg (1984), que a solidão é um risco que surge em níveis diferentes nos emigrantes.

La capacidad de estar solo es uno de los rasgos más importantes de madurez en el desarrollo emocional, tal como lo señala Winnicott (1958). El individuo la adquiere en la niñez sobre la base de su habilidad para manejar sus sentimientos en su relación con la madre y, una vez que ha quedado establecida la relación triangular, con ambos padres. En otras palabras, el niño que se siente excluido frente a la pareja de sus padres en la escena primaria, y es capaz de dominar sus celos y su odio, incrementa su capacidad de estar solo. (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 35-36).²⁹

Para Winnicott (1958/1983), a capacidade para estar só é adquirida com o amadurecimento do desenvolvimento emocional do indivíduo, pode ser sentida antes mesmo

²⁸ “Nesse sentido, Balint (1959) abraçou dois termos, o de ‘ocnofilia’ e ‘filobatismo’, para referir-se a dois tipos opostos de atitudes: uma, com a tendência a apegar-se ao seguro e estável, e outra, orientada a fazer a busca de experiências novas e excitantes, atitudes que possam ser aplicadas também a situações e lugares. Etimologicamente, esses termos derivam de vozes gregas que significam, respectivamente: ‘aferrarse’, uma, e ‘caminhar sobre os ‘dedos’, a outra (como acrobata)” (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 34, tradução nossa).

²⁹ “A capacidade de estar só é um dos traços mais importantes de maturidade no desenvolvimento emocional, tal como enfatiza Winnicott (1958). O indivíduo a adquire na infância sobre a base de sua habilidade para manejar seus sentimentos em sua relação com a mãe e, uma vez que há ficado estabelecida a relação triangular, com ambos os pais. Em outras palavras, a criança que se sente excluída em frente ao casal de seus pais na cena primária e é capaz de dominar seus ciúmes e seu ódio, aumenta a capacidade de estar só.” (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 35-36, tradução nossa).

de sair da infância e valorizada pelo indivíduo como sendo o seu bem mais precioso. A base de tudo isso é construída nas primeiras relações (díades e tríades) com os pais. Dessa forma, Winnicott (1958/1983, p. 32) a apresenta como “um fenômeno altamente sofisticado”, do qual se construirá a “solidão sofisticada”.

Como se forma essa capacidade de estar só?

“Essa capacidade implica a fusão dos impulsos agressivos e eróticos, a tolerância diante da ambivalência de seus sentimentos e a possibilidade de identificar-se com cada um de seus pais”³⁰ (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 36, tradução nossa). Os objetos bons internalizados na vida emocional da pessoa vão gerar segurança e levá-la à integração. Isso constituirá a base primária da vida psíquica, a fim de para tolerar separações e viver na ausência de estímulos e do conhecido. São pessoas com mais recursos emocionais para a vivência migratória, e a experiência ao mundo desconhecido os levará às vivências infantis de frustração e exclusão (GRINBERG; GRINBERG, 1984).

3.7 Sentimento de pertencimento

Para Melaine Klein (1946-1963/1991b, p. 342), uma relação inicial satisfatória com a mãe, “[...] implica um contato íntimo entre o inconsciente da mãe e da criança”. Essa intimidade de inconscientes ocorre na experiência pré-verbal, e é a base para ser compreendido em todas as relações humanas. Posteriormente, o anseio insatisfeito surge por não conseguir se expressar em palavras e acaba contribuindo para o aparecimento do sentimento de solidão de origem depressiva vinculado a uma perda irreversível. Há necessidade de compreensão de si próprio pelo desejo de querer ser compreendido pelo objeto bom internalizado (KLEIN, 1946-1963/1991b).

O sentimento de solidão estabelece conexão com a falha da integração, em razão da vivência de incompletude do indivíduo (KLEIN, 1946-1963/1991b; GRINBERG; GRINBERG, 1984). Nesse sentido, não há pessoa ou grupo ao qual o indivíduo possa pertencer. A algumas partes do *self* não se têm acesso por estarem cindidas, não podendo nunca mais serem recuperadas. Essas partes cindidas foram projetadas nos objetos externos e o indivíduo se sente como se não tivesse em plena posse de seu *self*, “[...] que ela não pertence completamente a si mesma ou, portanto, a nenhuma outra pessoa” (KLEIN, 1946-1963/1991b, p. 343). Desse modo, não se sentirá por inteiro/completo de si mesmo e nem pertencente a nenhum lugar.

³⁰ “Esa capacidad implica la fusión de los impulsos agresivos y eróticos, la tolerancia frente a la ambivalencia de sus sentimientos y la posibilidad de identificarse con cada uno de sus padres” (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 36).

3.8 O lugar e o espaço

Augé (1994, p. 73) diz “Se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar”. Nesse contexto, a supermodernidade é vista como produtora de não-lugares, ou de espaços que não são em si lugares antropológicos, de forma contrária a modernidade, baudelairiana, não integram os lugares antigos, isto é, lugares de memória, vindo ocupar um lugar circunscrito e específico. Augé (1994, p. 84), ao analisar a modernidade baudelairina como “coexistência desejada de mundos diferentes”, afirma “a experiência do não-lugar como afastamento de si mesmo e colocação à distância simultânea do espectador e do espetáculo nem sempre está ausente disso”.

Para Augé (1994, p. 76-77) o lugar é do “sentido inscrito e simbolizado, o lugar antropológico” (em que os percursos se efetuam, os discursos se pronunciam e da linguagem que o caracteriza). Atualmente, o espaço vem sendo usado no sentido de conquista espacial (espaços-lazeres, espaços-jogos, ponto de encontros), mas segundo o mesmo autor, “o termo ‘espaço’ em si mesmo é mais abstrato do que o de ‘lugar’”, pois se refere a um acontecimento, a um lugar-dito e/ ou lugar histórico, em que se aplica numa extensão, a uma distância entre dois pontos que se cria o espaço.

Michel de Certeau (p. 164 *apud* AUGÉ, 1994, p. 78-79) escreve que “praticar espaço é “repetir a experiência jubilosa e silenciosa da infância: é, no lugar, ser outro e passar ao outro”, traz a experiência da infância como sendo a primeira viagem, o nascimento como a experiência da diferenciação e do “reconhecimento de si como si mesmo e como outro, que reitera a do andar como primeira prática do espaço e a do espelho como primeira identificação com a imagem de si” e portanto, ao se referir o não-lugar está dizendo de algo negativo do lugar, ou seja, “de uma ausência do lugar em si mesmo que lhe impõe o nome que lhe é dado”.

O não-lugar é designado por duas realidades complementares, mas distintas, como os espaços constituídos no transporte, trânsito, comércio, lazer, etc., a outra é a relação que as pessoas mantêm com esses espaços, pois os não-lugares são mediadores de um conjunto de relações, consigo mesmo e com outros: “assim como os lugares antropológicos criam um social orgânico, os não-lugares criam tensão solitária” (AUGÉ, 1994, p. 87)

As pessoas, ou clientes dos estabelecimentos são reconhecidos como usuários do não-lugares e sempre terão que provar a sua inocência, assim sobre o controle da identidade, o espaço de consumo é posto sob o signo do não-lugar. Assim aponta Augé (1994, p. 96), que

“o passageiro dos não-lugares faz a experiência simultânea do presente perpétuo e do encontro de si”. O narcisismo passa a expressar a lei do comum: fazer igual ao outro, para ser você mesmo.

Contudo, a supermodernidade se expressa nos não-lugares que são espaços imemoráveis, sem sentidos, constituídos no aqui e agora, que procede do excesso de superabundância factual, a superabundância espacial e a inividualização das referências (AUGÉ, 1994).

3.9 Sentir-se si mesmo

Sentir a si mesmo é à base da experiência emocional da identidade diante das mudanças nas diversas circunstâncias da vida, de modo que a capacidade de continuidade se mantenha e se estabilize em todo o trajeto migratório (GRINBERG; GRINBERG, 1976, 1984).

O sentimento de identidade solidificado é constituído pela “*internalización de relaciones objetales*” e de “*identificaciones introyectivas auténticas*” e não por *identificações projetivas maníacas que dão margens para desenvolver “pseudoidentidades y um falso self*” (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 155).

Grinberg e Grinberg (1984, p. 156) citam Victor Tausk (1919) como o primeiro que introduz a palavra identidade na literatura psicanalítica, e argumentando que, da mesma forma que as crianças descobrem os objetos e seu *self*, os adultos assim o fazem, repetindo a experiência de “*encontrarse a sí mismo*” e “*sentirse a sí mismo*” pelo embate de autopreservação.

No caso do imigrante, é uma luta intensa para não se desagarrar dos distintos elementos pertencentes ao país nativo, que dão sustentação ao sentimento de identidade e para sentir a si mesmo (GRINBERG; GRINBERG, 1984).

Pela primeira vez, no sentido psicossocial, Freud (1926), citado por Grinberg e Grinberg (1984), usa o termo de identidade para explicar o vínculo com o judaísmo:

*Freud (1926) utilizó una sola vez el término identidad en toda su obra y lo hizo con una connotación psicossocial. Fue cuando trató de explicar en un discurso su vínculo con el judaísmo y hablo de ‘oscuras fuerzas emocionales’, que eran ‘tanto más poderosas cuanto menos se las podía expresar con palabras, y una clara conciencia de una **identidad interior** que no está basada en raza o religión sino en **una aptitud, común a un grupo**, a vivir en oposición y a estar libre de prejuicios que coartarían el uso del intelecto’ (la bastardilla es nuestra). Freud se refiere, pues, a algo medular del*

interior del individuo que tiene que ver con un aspecto de la coherencia interna de un grupo. (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 156, grifos do autor)³¹.

Erikson (1956 *apud* GRINBERG; GRINBERG, 1984) diante dessa afirmação, assevera que há uma relação entre o indivíduo e seu grupo, de tal forma que persiste uma mesmice e um compartilhar interior com outros. Então, podemos dizer que a presença do outro na formação do sentimento de identidade é fundamental para manter o sentimento de si mesmo.

Os conflitos emocionais que afetam o sentimento de identidade podem ser conscientes ou inconscientes. Em um nível pré-consciente e consciente encontram-se inúmeras fantasias inconscientes, que integradas são denominadas de “fantasia inconsciente do *self*” (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 157). Em casos de estados emocionais dissociativos, o sentimento de identidade seria afetado em um grau bem maior, em razão da rigidez identitária e da pouca plasticidade, considerando também a debilidade e a fragmentação do ego (GRINBERG; GRINBERG, 1984).

O processo para o amadurecimento do sentimento de identidade num *setting* terapêutico requer um continente para a contenção das projeções dos pedaços de identidade, a fim de que haja a integração. Desse modo, o psicoterapeuta pode ser, na contratransferência, os braços e a pele do paciente regredido. Todo movimento do psiquismo do paciente deve ser levado em conta na transferência, pois a função continente e a interpretação do psicoterapeuta ajudarão na elaboração do sentimento de identidade, na aceitação de perdas infantis e na compreensão de afetos regredidos que acabam prejudicando o desenvolvimento emocional (GRINBERG; GRINBERG, 1984).

Grinberg e Grinberg (1984) resgatam a importância dos vínculos de integração espacial, integração temporal e integração social na construção do sentimento de identidade. Sabendo que esses vínculos funcionam de forma simultânea e interagindo entre si:

El vínculo de integración espacial comprende la relación de las distintas partes del self entre sí, incluso el self corporal, manteniendo su cohesión y permitiendo la comparación y contraste con los objetos. Tiende a la diferenciación self - no self: sentimiento de 'individuación'. El vínculo de integración temporal une las distintas representaciones del self en el tiempo, estableciendo una continuidad entre ellas y otorgando la base al sentimiento de 'mismidad'. El vínculo de integración social implica relaciones entre aspectos del self y aspectos de los

³¹ “Freud (1926) utilizou apenas uma vez o termo identidade em toda sua obra e o fez com uma conotação psicossocial. Foi quando tratou de explicar, em um discurso, seu vínculo com o judaísmo e falou de ‘escuras forças emocionais’, que eram ‘tanto mais poderosas quanto menos se as podia expressar com palavras, e uma clara consciência de uma *identidade interior* que não está baseada em raça ou religião se não em *uma atitude, comum a um grupo*, a viver em oposição e a estar livre de prejuízos que restringiam o uso do intelecto’ (o *itálico* é nosso). Freud se refere, pois, a algo medular do interior do indivíduo que tem que ver com um aspecto da coerência interna de um grupo”. (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 156, grifos do autor, tradução nossa).

*objetos, que se establecen mediante los mecanismos de identificación proyectiva e introjetiva, y posibilitan el sentimiento de 'pertinencia'.*³² (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 159, grifos do autor).

Grinberg e Grinberg (1984) salientam, ainda, que a migração, de forma geral, afeta os três vínculos, podendo predominar um deles sobre o outro, isso dependerá do tipo de conflito emocional que o imigrante vivencia. Portanto, o imigrante, logo na chegada ao país de destino, vivencia ansiedades muito primitivas, podendo desencadear desejos de se confundir com os outros para não se sentir marginalizado e nem diferente e, assim, diferenciar-se para se sentir ele mesmo, “[...] *el deseo de diferenciarse para seguir sintiéndose ‘el mismo’*”³³ (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 156), dessa forma, o “[...] *conflicto que puede originar momentos confusionales por la mezcla entre los dos deseos, dos tipos de sentimientos, dos culturas, o momentos de despersonalización o desrealización*”³⁴ (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 159).

O imigrante pode se deparar com o sentimento de estranhamento de si mesmo, em razão da vivência de ansiedades dissociativas, pedaços de si, não estarem integrados em sua identidade. O não saber onde está e o que está fazendo em outro lugar traz um aspecto do vínculo espacial que afeta o sentimento de individuação. O vínculo temporal se mistura com o tempo real e surge cheio de significados afetivos, especialmente nas recordações de lugares, pessoas, objetos que os fazem lembrar-se da terra de origem. Por intermédio deles, podem se sentir acompanhados, se reconhecer e permanecer em continuidade com o tempo passado. Dessa maneira, esses elementos têm a sua importância na manutenção do sentimento de identidade.

O vínculo social, por sua vez, é mais intenso na migração, pois vai ser manifestado nas relações do meio. Assim, ao partir para o mundo desconhecido, há vivência de separação e perda das pessoas com quem convivia. Entretanto, no novo país, nada se conhece sobre as pessoas e as pessoas também não o conhecem, ou seja, o sentimento de não pertencimento

³² “O vínculo de integração espacial compreende a relação das distintas partes do *self* entre si, inclusive o *self* corporal, mantendo sua coesão e permitindo a comparação e o contrato com os objetos. Tende a diferenciação *self* - não *self*: ‘sentimento de individuação’. O vínculo de integração temporal une as distintas representações do *self* no tempo, estabelecendo uma continuidade entre elas e outorgando a base do sentimento de ‘mesmice’. O vínculo de integração social implica relações entre aspectos do *self* e aspectos dos objetos, que se estabelecem mediante os mecanismos de identificação projetiva e introjetiva, e possibilitam o sentimento de ‘pertinência’” (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 159, grifos do autor, tradução nossa).

³³ “[...] o desejo de diferenciar-se para seguir sentindo-se ‘ele mesmo’” (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 156, tradução nossa).

³⁴ “[...] conflito que pode originar momentos confusionais pela mistura entre os dois desejos, dois tipos de sentimentos, duas culturas, ou momentos de despersonalização ou desrealização” (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 159, tradução nossa).

surge quando não consegue se identificar com nenhum grupo: “*El trastorno de este vínculo suscita vivencias de ‘no pertinencia’ a ningún grupo humano que le confirme su existencia*”³⁵ (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 161).

³⁵ “O transtorno deste vínculo traz vivências de ‘não pertencia’ a nenhum grupo humano que lhe confirme sua existência” (GRINBERG; GRINBERG, 1984, p. 161, tradução nossa).

4 FAMÍLIA, IMIGRAÇÃO E PSICANÁLISE

4.1 Novas formas de subjetivações e impactos na família

Novas formas de sofrimentos e dor são escritas no discurso psicanalítico, isto é, são certas formas de experiências subjetivas e que estão relacionadas com a estrutura moderna de famílias, acarretadas de mudanças psíquicas. Atualmente, quase não se tem demanda de cuidados para as neuroses clássicas, ou seja, antes a conflitualidade que se originava no interior (dentro), foi dando lugar a conflitos entre os indivíduos e suas instâncias exteriores (social e interpessoal), com isso, a agressividade e violência se disseminaram e o corpo passou a ser o lugar que manifesta o mal-estar, onde se enuncia como queixa, ou seja, a valorização excessiva da autoimagem ultrapassou os limites, de forma que a depressão passou a ocupar o lugar que anteriormente era da angústia (BIRMAN, 2007).

A família moderna surgiu no final do século XVIII e início do século XIX, sendo denominada de família nuclear ou burguesa, na tradição ocidental, e dessa forma, acontece a ruptura com a família pré-moderna ou extensa. Na família extensa, várias gerações conviviam no mesmo espaço, além dos pais, seus filhos e agregados. A autoridade absoluta era o pai e a mulher era o corpo para a reprodução da família (BIRMAN, 2007).

Os espaços de privacidade no campo da família foram sendo evidenciados no século XVIII, dentro da casa passou a ter espaços privados para preservar a intimidade dos pais (BIRMAN, 2007). Foram dados quartos para os filhos, também meninos e meninas seriam separados como forma de proteção de qualquer promiscuidade sexual entre eles.

Essas transformações constituíram a família nuclear, agora nas figuras dos pais e dos filhos. O poder do pai passou a ser relativo no espaço privado, era ele que pregava o castigo aos filhos quando a mãe o evocava, mas ainda no espaço público continuava como uma figura ostensiva. O papel da mulher ficou reduzido à condição de mãe e toda a gestão do espaço privado familiar ficou a ser sua responsabilidade (Questões domésticas, saúde e educação) e com isso, o poder social da mulher foi incrementado, contrapondo o poder paterno, apesar que a relação de poderes, ainda era assimétrica.

Nos anos 60 e 70, a estrutura familiar moderna foi, radicalmente, transformada e o movimento feminista desencadeou essa mudança à medida que a mulher buscou um outro lugar e outra posição social, lutavam de igualdade das condições com os homens. Surgem anticoncepcionais e o controle da natalidade, com isso a mulher passou a exercer outra atividade. A mulher queria se realizar não apenas como mãe, mas como singularidade e o laço

conjugal entre o casal só poderia ser mantido, se pudesse ter a condição de desejante na conjugalidade, isto é, vai além do exercício do prazeroso sexual, “[...] que cada um ofereça ao outro para a *expansão* de sua potência de ser e *existir*” (BIRMAN, 2007, p. 56, grifos do autor).

Outra configuração de ordem familiar se constituiu, diferentemente, da família nuclear moderna. Nessa nova estrutura de família, comumente, os parceiros, anteriormente separados e com filhos passaram a ter uma nova relação conjugal e as crianças passaram a se constituir nesses dois cenários. Internacionalmente, nas famílias monoparentais, as crianças passaram a viver apenas com um dos pais. O número de filhos reduziu e de forma apavorante os países europeus temem pelo seu futuro, e veem como forma de resolver essa problemática, na imigração dos países pobres.

As mulheres saíram de casa, mas os homens não voltaram para compensar a ausência materna, com isso, as crianças foram colocadas, com pouca idade, em creches, e as escolas supriam a ausência das figuras parentais, mesmo com crescimento das crianças, a ausência dos pais ainda estava presente, de maneira que babás passaram a suprir as ausências. As crianças foram, diretamente, afetadas, no espaço do jogo infantil, quanto a sua performance e socialização compartilhada, em sua potencialidade de simbolização e de articulação linguageira (BIRMAN, 2007). Por sua vez, algumas mães passaram a assumir a dupla jornada de trabalho (casa e fora), para compensar as suas ausências, de maneira que veio a gerar desgastes excessivos e conflitos relacionais com parceiro e filhos, bem como com a escola, exigindo que além da socialização primária, essa também realizasse a socialização secundária (BOURDIEU; PASSERON, 1970 *apud* BIRMAN, 2007). Portanto, as escolas relutam em assumir esse papel, pois modificaria a sua estrutura, mas as creches e as escolas maternas, em parte, estão fazendo a transmissão da socialização primária, que até então, era exclusiva da família nos primeiros anos de vida da criança.

Birman (2007, p. 57) coloca que essas transformações recaíram na economia do narcisismo das crianças e em seguida dos adolescentes, “produzindo novas modalidades de subjetivação e de transtornos psíquicos, que passaram a caracterizar subjetividade na contemporaneidade”, isso nos mostra, o crescimento desenfreado na escala internacional da perturbação psíquica do autismo (Descrito na década de 1930 por Leo-Kanner, psiquiatra norte-americano), destacando como modalidade específica de psicopatologia da contemporaneidade se articula nas transformações familiares.

No que concerne a isso, com efeito, a ausência relativa das figuras parentais no campo familiar e o anonimato nos cuidados das crianças e sobre infantes (babás, creches, escolas maternas) têm uma relação direta com a expansão do autismo. O

desinvestimento narcísico daqueles seria aqui a condição concreta de possibilidade desta modalidade de dor psíquica. As perturbações psíquicas se condensam cada vez mais nos registros *do corpo*, da *ação* e das *intensidades* (Birman, 2006b), nos quais *a passagem ao ato* passa a dominar a regulação psíquica, com descargas sobre o corpo e a ação. Se isso evidencia a pobreza dos processos de simbolização [...], por um lado, denota ainda a perda do investimento narcísico, pelo outro, com a extensão daquilo que André Green denominava *narcisismo de morte*. (BIRMAN, 2007, p. 58, grifos do autor).

Birman (2007) deixa em pauta a desnarcisação e a fragilização dos processos de simbolização, do indivíduo, e com isso, nos deparamos com novas constituições de entidades, nas nosografias psiquiátricas e psicanalítica, vindo a denominar de fronteiriços e/ou estado-limite. Desde a síndrome do pânico a perturbações psicossomáticas estão impregnadas pela irritabilidade, a agressividade e de violência, chegando às depressões. O narcisismo de morte atua de forma muito expressiva nas depressões contemporâneas e essas vêm ocupando um lugar de destaque nas perturbações atuais.

O que se apresenta aqui é a presença marcante do *vazio* no centro da experiência psíquica, de forma que o dito narcisismo de morte se evidencia pela pregnância assumida pelo *masoquismo* na experiência psíquica contemporânea. ‘[...] indicando assim o domínio da pulsão de morte sobre a pulsão de vida no aparelho psíquico. (BIRMAN, 2007, p. 59, grifos do autor).

Birman (2007) indaga a expansão do estilo adolescente de existência, e se a separação das idades de vida não foi uma produção do discurso biopolítico, nesses dois séculos, e agora não tende a se transformar nas suas linhas fundamentais de força e ainda aponta a perda da autoridade das figuras parentais, perante aos filhos, como uma forma de consequência, além do mais, as figuras paternas cada vez mais não se diferenciam dos seus filhos, exercendo o mesmo estilo de vida.

Para Birman (2007, p. 59), hoje denota a ausência e a diminuição de nascimentos, isto é, o “não-desejo de crianças, na atualidade de nossa tradição”, ou seja, as crianças perturbam e impedem a possibilidade desejante de existir, portanto, atrapalhariam a liberdade e mobilidade, de existir e de desejar, e hoje não estranhemos que a pedofilia é uma das obsessões contemporâneas que leva a matar a criança, pois ela morta, deixaria de ser o signo do futuro, como era no século XIX, mas, atualmente se transforma no objeto de gozo imediato dos adultos no imaginário contemporâneo.

4.2 Família Imigrante

Atualmente, na sociedade ocidental surge uma pluralidade cultural que cresce a cada dia. O fenômeno migratório e as suas consequências mobilizam estudiosos da antropologia, da sociologia e da psicologia, um olhar para a problemática da migração de origem multicultural.

A personalidade da pessoa é influenciada pelo meio sociocultural que contribui para a sua evolução, pois resulta experiências de trocas entre o mundo coletivo e o universo particular individual (DAURE; REVEYRAND-COULON, 2009).

Dessa forma, para aqueles que não viveram a experiência da migração, a família, a escola e as mais variadas instituições socioculturais, do país de origem, são tidos como lugares de transmissão e preservação das tradições, no caso dos imigrantes e seus filhos. Para Daure e Reveyrand-Collon (2009, p. 416) “a família passa a ser, no melhor dos casos, a unidade representativa das particularidades sociais e das tradições de origem, além de único espaço de transmissão cultural”.

No enfretamento cultural no país de adoção, a família tenta construir uma série de estratégias de adaptação, que são utilizadas para atenuar as tensões, os conflitos e as desorganizações desencadeados pelas diferenças culturais. Os mecanismos de defesa são postos à tona contra a assimilação da nova cultura, ou seja, para que aconteça à aculturação na nova terra, necessita de uma desculturação do país de origem, conforme Guerraoui e Troadec (2000, p. 16 *apud* DAURE; REVEYRAND-COULON, 2009, p. 417), “o imigrante necessita de um “esquecimento” de seus próprios traços culturais originais, “anulação” de todas as diferenças com relação ao outro para alcançar uma grande semelhança desejada ou imposta”.

Para compreendermos melhor o termo aculturação, ele foi apresentado em (1936, p. 149) por Redfield, Linton e Herskovits citados por Berry (1997, p. 7) e tem sido utilizado no campo da psicologia intercultural que se “*comprehends those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact with subsequent changes in the original culture patterns of either or both groups.*”³⁶

Algumas pessoas poderão sentir necessidade de estar sempre em contato com estrangeiro, de modo que a imigração exigirá constante adaptação do imigrante, ou seja, significa estar num processo contínuo de aculturação fora do seu país.

³⁶ “compreende aqueles fenômenos que resultam quando grupos de indivíduos com diferentes culturas entram em contato direto com mudanças subsequentes nos padrões de cultura originais de um ou de ambos os grupos” (REDFIELD; LINTON; HERSKOVITS, 1936, p. 149 *apud* BERRY, 1997, p. 7, tradução nossa).

Como que se dá a construção do espaço comum pela família imigrante?

A transmissão entre pais e filhos é de extrema importância na negociação de ambas as culturas, pois acaba gerando a construção de um espaço comum entre eles, onde possam circular nas duas realidades culturais (DAURE; REVEYRAND-COULON, 2009).

São vários os impactos sofridos por pais imigrantes e seus filhos, nascidos ou não, no país de adoção, como a questão identitária provocada pela imigração ligada ao sentimento de não-pertencimento em nenhum dos dois países, no caso dos *dekasseguis*, no Brasil, são vistos e chamados de japoneses e no Japão ocorre ao contrário, são reconhecidos como brasileiros pelos nativos.

Daure e Reveyrand-Coulon (2009, p. 420) afirmam que a relação de pais e filhos nascidos no país de imigração tem sua maneira peculiar de desenvolvimento e “no qual cada geração se inscreve em um universo cultural que a outra não domina: os pais são representantes da cultura do país de origem e os filhos, da cultura do novo país”. Na medida em que essas especificidades geracionais culturais possam constituir elementos que favoreçam as trocas de experiências, seria possível que o sentimento duplo de pertencimento venha se tornar uma característica familiar, assim permitirá ter acesso à circulação de experiências de cada geração e não ao isolamento, sendo viável a passagem de uma cultura a outra.

A condição da imigração pode gerar fragilidade nos pais, a falta de apoio da família de origem em relação a sua cultura originária, que pode ser sentida pelos pais como falha educativa, assim se sentem culpados por não terem efetuado a transmissão cultural (A transmissão cultural pode ser consciente ou inconsciente da história da família) para seus filhos, enquanto esses filhos podem experimentar o sentimento de vazio, uma falta, um desconforto, um mal-estar identitário. Além do mais, Lebivici (1989) citado por Daure e Reveyrand-Coulon (2009, p. 421), diz que há um lugar que o descendente (filho) ocupa na família, mesmo antes do seu nascimento, com exercício de função no grupo, mas com a possibilidade de corresponder ou não as expectativas dos pais, isto é, “mandato transgeracional”, nesse sentido, uma grande parte dos pais percebem a distância entre seus filhos e a sua própria distância cultural de origem, mobilizando sentimento de decepção e da vivência da ferida narcísica, com isso, surgem possibilidades de ataques ao projeto de continuidade familiar e de reconhecimento, que aquilo que almeja não é seu, mas dos pais.

Por outro lado, aqueles filhos que vivenciam o sistema de duplo pertencimento se deparam em um conflito de lealdade entre os dois modelos culturais, o intrínseco (a cultura do

país de origem) e o extrínseco (a cultura do país de adoção), como se a escolha de um país significasse o abandono de outro. A não desvalorização do país de adoção poderá promover a inclusão num modelo de adição e não de subtração, assim, o imigrante poderá construir a sua vida articulando e circulando em ambas as culturas.

A transmissão cultural de qualquer forma acontece nas relações, mas como afirmam Daure e Reveyrand-Coulon (2009, p. 427), que a diferença está na intenção e no desejo dos pais de continuarem transmitindo a história familiar aos seus filhos, não deixando cair no esquecimento as suas raízes e através dessa, ser o meio facilitador e de proporcionar a criação do espaço intermediário “dentro e fora” na expressão do duplo pertencimento.

4.3 Psiquismo grupal

Segundo Eiguer (1989, p. 38) são as inter-relações objetais múltiplas que constituem o mundo interior grupal, portanto “a família vai se estruturar no seu narcisismo normal sobre uma instância organizadora: o eu-familiar”. Esse mundo interior grupal é onde estão as pulsões individuais e seus derivados, como o objeto inconsciente, “o eu familiar acaba constituído, de modo permanente, uma zona neutra no psiquismo grupal”, e acaba sendo nutrido por afetos muitos intensos, contudo isso, o eu familiar é definido “como o investimento perceptual de cada membro da família, que lhe permite reconhecê-la como sua, numa continuidade têmporo-espacial”, cujo, os três elementos que compõem o eu familiar são: o sentimento de pertença, o habitat interior e o ideal do ego coletivo (EIGUER, 1989, p. 38).

Nas origens da familiaridade, o sentimento de pertença familiar, é constituído pela reunião e provação de sentimentos de cada membro da família na vivência em grupo, como a proximidade peculiar, a recordação de algo comum, genealogia comum, ou seja, há um tipo de intercomunicação conhecida e identificada. Ademais, “este sentimento de pertença se alimenta de percepções inconscientes, causadas pelo reconhecimento das reações dos outros diante de tal dizer ou tal agir”, isto é, denominado metaconhecimento, cuja a impressão é de que o outro percebe o membro como alguém que faz parte da família, e “cada qual associa a pertença à sua situação na *filiação*, na escala das relações intergeracionais e sexuais, ao seu lugar no fantasma do outro” (EIGUER, 1989, p. 38-39, grifo do autor).

O sentimento de pertença aparece muito frágil na família de psicóticos, podendo ser sentida durante as crises por nós na contratransferência, a rejeição e a frieza que se transmitem, automaticamente, entre as pessoas.

O amor dedicado à família e o investimento narcisista são aspectos do sentimento de pertença. Ele nos remete a certa origem, de maneira que integra o eu individual à identidade de cada um do grupo familiar, em que a pertença é reconhecida sob a forma de semelhanças.

Berenstein citado por Eiguer (1989, p.40, grifo do autor), foi o primeiro que dispôs a estudar o habitat “[...] como “pele” real e fantasmática da família”, conseqüentemente, “o grupo, conjunto composto de indivíduos, de corpos, mas nunca unidade corporal, é sem cessar *ameaçado pelo desmembramento*”. Por medo de que cada indivíduo retire o seu investimento da soma coletiva, o psiquismo composto passa a investir em um lugar geográfico real (um lar, a casa familiar), com isso, cada vez mais seguro, no inconsciente grupal está sendo registrado traços mnêmicos deste lugar, assim o habitat interior vai sendo construído no interior do inconsciente grupal. O habitat interior é a base do reconhecimento grupal, ou seja, representação partilhada. A “pele psíquica” (ANZIEU, 1974 *apud* EIGUER, 1989, p. 40), é considerada a consolidação do habitat interior do grupo familiar para o indivíduo. Além disso, o habitat exterior deixa marcas no habitat interior, que passa a ser um lugar de prazer e de gratidão.

No caso de luto, o habitat real volta ao passado recorrendo às marcas deixadas nos objetos cheios de vidas e de sentidos, geralmente esses objetos não são manuseados pela família. No ego familiar normal, há algumas formas de instabilidades e confusões com outras instâncias do psiquismo familiar: primeiro: confusão entre o ideal do ego familiar e o ego ideal narcisista familiar, nesse tópico, o ideal do ego familiar não se desloca do narcisismo, o futuro familiar é temido por ameaçar a estabilidade da família, a onipotência parental e do grupo; segundo: confusão entre o ideal do ego familiar e o superego familiar, aqui se exige de maneira imposta o progresso familiar, para evitar um castigo fantasmático vindo dos objetos ancestrais pertencentes ao mundo interno familiar e o terceiro, confusão entre o ideal do ego familiar e a idealização, o ideal do ego familiar idealiza uma imagem da genealogia, de forma que a familiar nuclear tenha que superar as frustrações sofridas pelas gerações anteriores (impedimentos exteriores, a revanche, a missão) (EIGUER, 1989).

Enquanto o sentimento de pertença remete à identidade familiar, o *habitat* interior remete à imagem do ‘corpo familiar’. O dentro separado do fora pela pele psíquica grupal, dá ao corpo próprio um volume tridimensionalidade. O sentimento de pertença, a representação do *habitat*, podem ser conservados por cada membro da família, mesmo quando estes vivem em locais bem afastados. Graças a isto, eles podem se sentir individualizados separados, ao mesmo tempo em que se referem bem à família. (EIGUER, 1989, p. 41, grifos do autor).

O passado é a base comum do sentimento de pertença e do habitat. O futuro é posto o ideal do ego, cuja à instância é de difícil definição por ser o psiquismo individual. Apresentaremos duas tendências do psiquismo: soldar o ideal de ego ao superego (algo deserotizado das funções repressivas dos pais) e a outra, separar o ideal de ego do superego (desejos dos pais, imagem idealizada dos pais, perfeição imaginária). A hipótese é que cada membro familiar deva possuir uma representação do ideal do ego familiar e também uma do ideal do ego individual. Portanto, o ideal do ego familiar é visto como “*uma representação da perfectibilidade do grupo em relação a seu próprio destino*: quer dizer, um projeto de progresso social, cultural, educacional ou ‘habitacional’ para a família” (EIGUER, 1989, p. 41, grifos do autor), ou seja, o grupo tem metas a serem atingidas, ou ideais a serem conquistados, pois o ideal do ego familiar surge como um organizador fundamental dos vínculos e do equilíbrio grupal, conseguindo regular e a facilitar os compromissos entre o desejo e a defesa.

A interfantasmática inconsciente é considerada o ponto de encontro dos fantasmas individuais de cada membro da família, no qual inspira a atividade fantasmática consciente, de modo que haja a criação de um espaço transicional de intercâmbios (de humor, de criatividade, de relatos históricos individuais e da ancestralidade). No entanto, o fantasma é individual, é ele que liga representações inconscientes, pré-conscientes e conscientes, retornando ao recalcado e transformando o conteúdo fantasioso e de aceitação para o ego (Ex: romance familiar idealizado), e ademais, o fantasma tem um campo universal e uma filogenética que se encontra em todo ser humano vindo a dar explicações para culturas distintas, locais e tempos distantes, assim, pondo-se de frente com os fantasmas originários: “intra-uterino, de cena primitiva, de castração e de sedução” (EIGUER, 1989, p. 45).

De acordo com Eiguer (1989), o fantasma originário surge na constituição do psiquismo grupal, através do engajamento da relação, por meio da ressonância fantasmática entre os parceiros, pois ela intervém no sentimento de relação, além disso, é a matriz de todo o funcionamento inconsciente familiar. Nesse sentido, o fantasma da castração na experiência edípica é negado para que possa se deparar com a bissexualidade fantasmática, já experimentada, anteriormente com o objeto de infância. Sob os fantasmas de castração e de sedução, o grupo familiar, também se depara com o fantasma a do vínculo precoce com a mãe, ou seja, o primeiro vínculo grupal que aparece no campo ilusório – mãe-recém-nascido. Portanto, “A relação fusional é universal, o cintilamento do isomorfismo nunca abandona o casal, nem (mais tarde) a família, apesar de todos os desenvolvimentos evolutivos no sentido

de uma autonomização concretizada. Fusão, isomorfismo, cristalizam-se no sentimento de pertença” (EIGUER, 1989, p. 47).

Desde sua formação, o grupo familiar apresenta uma grande complexidade fantasmática, mostrando que o “engajamento amoroso e sua interfantasmatização marcam para sempre a união conjugal e a família” e a ilusão e desilusão grupal permitem a ligação dos vínculos e a autonomia da família nuclear em relação à de origem do casal (EIGUER, 1989, p. 48).

A vida fantasmática com o tempo tenderia caminhar para a organização, um exemplo é o Édipo que organiza o encontro conjugal e seus eixos fantasmáticos, que levam para a evolução da família em consequência disso, a procriação. A genealogia e a identidade passam a se posicionar de outro modo. O fantasma da cena primitiva poderá conceder a organização de etapas posteriores e fundar definitivamente a família, sabendo que o fantasma é grupal.

4.4 O mundo e a mãe necessária

O bebê com o passar do tempo, percebe que a mãe é necessária e que tem necessidade de sua presença e de sua disponibilidade, sabendo que as mães odeiam abandonar os seus bebês. Contudo, por volta dos dois anos de idade, a criança teria saúde e condições de lidar com a perda pelo fato de ter desenvolvido um equipamento para isso e as pessoas próximas, como parentes e outros do seu entorno, poderiam substituir a mãe ausente.

Winnicott (1982, p. 124) afirma que a familiaridade do bebê com pessoas do seu entorno, seria de autoajuda para a criança na ausência da mãe, visto que, essas pessoas estariam na função de substitutos da mãe e ademais, esse contexto é necessário e essencial para conhecer o novo e evitar confusões traumáticas, no entanto, “A apresentação do mundo em pequenas doses continua sendo uma necessidade da criança em crescimento”, pois a mãe compartilha com a criança o seu mundo e assim permite que a mesma possa se sentir satisfeita e que não venha se confundir de modo traumático, ou seja, evitando que a criança entre de forma súbita no mundo da realidade, deixando que ela continue vivendo parte de ilusão (imaginação).

O período de separação da relação mãe-bebê tem a sua passagem marcada aos seis meses de idade, o bebê passa da fase de dependência absoluta para a dependência relativa - o “não eu” se separa do “eu” (WINNICOTT, 1982, p. 70), sai da relação de fusão com a sua mãe e do estado de plena onipotência. A separação leva a desadaptação que é considerada uma introdução ao princípio de realidade, não é traumática, porque acontece, gradualmente, na estrutura de adaptação diante da capacidade da mãe de perceber a capacidade do seu bebê e

que saberá o momento de inserir novos mecanismos mentais. O bebê adquire novas capacidades e passa a dar sinais de suas necessidades a mãe, para que possa ser atendido e satisfeito.

A maturidade para Winnicott (1982, p. 71) “envolve uma aceitação do mundo do “não-eu” e uma relação com o mesmo”, isto é, estabelece a maneira que o indivíduo vai lidar com a fantasia e a realidade. Uma parte de extrema importância da vida humana é área intermediária - o espaço de vivenciar, no qual traz contribuições para a realidade interna e a vida externa em que distingue percepção de apercepção. Ocorre também nessa área, o encontro da fantasia com a realidade externa, permitindo a vivência breve do sentimento de ilusão da onipotência do bebê, haja visto que, do mesmo modo em que cresce, ele também cria.

A área da ilusão, Winnicott (1982, p. 72) denominou de espaço potencial e a primeira posse de objeto - objeto transicional do bebê o chamou de “não-eu”, por ser especial e de ter a permissão dos pais. Conforme o desenvolvimento do bebê, outras experiências vão surgindo com outros objetos – assim o chamou de fenômenos transicionais. Contudo, são formas primitivas de se relacionar e de brincar.

Então, o que é o brincar para Winnicott?

Para Winnicott (1982, p. 75) o brincar é visto como uma extensão do uso dos fenômenos transicionais, pertencente ao espaço potencial “entre o eu individual e o ambiente”. Através do brincar, a criança mostra a sua capacidade de se desenvolver de maneira peculiar e de vir a ser um ser humano total e de ser desejado e, socialmente, aceito. O brincar acontece no espaço potencial. O caminho da independência do indivíduo não se dá pela continuação da onipotência, mas pela capacidade criativa ao se envolver numa ação espontânea. A experiência do brincar leva apercepção criativa juntamente com o desenvolvimento cognitivo chegando ao autoenriquecimento e ao significado no mundo das coisas vistas. Somente no brincar, que o indivíduo pode ser capaz de ser criativo e de fazer uso de toda sua personalidade. No entanto, é a criatividade que promove a descoberta do eu e onde a comunicação é possível.

Qual é a área do espaço potencial?

Para Winnicott (1982, p. 78), a área do espaço potencial para o indivíduo “[...] é a área de toda a experiência satisfatória, mediante, a qual ele pode alcançar ‘sensações intensas’ que ‘pertencem aos anos precoces’, e, assim, a consciência de estar vivo”. Esse lugar é onde ocorre a comunicação significativa, ou seja, o das relações afetivas, no entanto, isso acontece através da “mutualidade na experiência ou superposição de espaços potenciais”, em que visa o

enriquecimento e a flexibilidade (WINNICOTT, 1982, p. 79). Dessa forma, o indivíduo poderá contribuir para a cultura e a continuidade da espécie humana, que transcende a experiência pessoal, assim, em direção à independência, em que a separação é atenuada no lugar da continuidade, dando espaço para a contiguidade.

A experiência de continuidade da existência do bebê é proporcionada pela mãe, pois não há bebê sem alguém, dessa forma, depende de um ambiente facilitador ou de cuidado maternal, tanto físico, quanto emocional, para que aconteça a formação de unidade com o bebê, logo ao nascer (WINNICOTT, 1982).

Macedo (2012, p. 63), coloca que nesse campo da experiência de continuidade de existência do bebê há a identificação primária, cujo qual, “a primeira identificação é a identificação a um lugar”, que situa no espaço psíquico da mãe que é preservado por ela ao bebê, cujo o sujeito, está por vir. Dessa forma, garante a continuidade de existência do self, que é o sujeito real. Contudo, é o nascimento da função materna, protegendo “o bebê de peito e depois o bebê maior” contra as ameaças do mundo (MACEDO, 2012, p. 63).

Na relação mãe-bebê acontece de forma espontânea e natural a transferência e a contratransferência, são elas que possibilitam a constituição de um *outro*, pois os significados das coisas e da interpretação do mundo interno e externo é fornecido pela mãe ao bebê, isso é de extrema importância para o amadurecimento e desenvolvimento da criança na aquisição do espaço para a contiguidade na constituição de um *outro* individual na presença do objeto. Para que o potencial herdado do bebê possa ser real e atualizado, e que se manifeste na pessoa individual, o ambiente deve ser adequado, ou seja, ter uma mãe suficientemente boa (MACEDO, 1982).

No caso de filhos de *dekasseguis* no Japão, o ambiente não favorece a convivência em família, assim acaba gerando vários prejuízos na vida dos infantes, por se tratar da ausência dos pais em suas vidas.

5 OBJETIVO

O nosso trabalho de pesquisa, foi promover uma leitura psicanalítica de experiência de trabalho realizada no Japão, em 2012, com os *dekasseguis*, especificamente com seus filhos, utilizando a minha experiência de imigração como objeto de compreensão na transferência e contratransferência do nosso objeto de pesquisa, sabendo que a contratransferência é um meio de produção de conhecimento científico. O “Programa de Desenvolvimento de Apoio Psicológico no Estado de São Paulo voltado aos *dekasseguis* e seus descendentes que retornam ao Brasil” foi desenvolvido pela Unesp (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - campus de Assis em parceria com a JICA (*Japan International Cooperation Agency*) do Japão, com o objetivo de dar assistência psicológica à família e às crianças que estão no Japão. Nessa perspectiva, examinamos o problema das dificuldades escolares nas crianças e adolescentes nipo-brasileiros, segunda geração de imigrantes, que estão morando no Japão, na província de *Aichi*.

5.1 Justificativa

Boa parte dos *dekasseguis* emigra para o Japão com seus filhos ou concebe filhos no Japão e permanece por longo tempo morando no arquipélago. A maior parte das crianças e dos adolescentes brasileiros passa a estudar nas escolas públicas japonesas, uma vez que as escolas brasileiras são escolas particulares no Japão e, para a maioria dos pais imigrantes, o custo da mensalidade escolar dos filhos não condiz com o orçamento familiar. Ainda assim, uma pequena porcentagem desses filhos de imigrantes *dekasseguis*, acaba estudando nas escolas brasileiras. Além de a família arcar com as altas mensalidades, também surge a dificuldade de locomoção dessas crianças até a instituição escolar, já que no horário da escola os pais estão trabalhando nas fábricas. Algumas crianças das escolas brasileiras vivem diariamente em trânsito, levando mais tempo do que o necessário para chegar à escola, pois elas viajam para outras cidades da região para buscar outras crianças que frequentam a mesma instituição até chegarem ao seu lugar de destino.

A escola brasileira oferece o serviço de transporte dessas crianças, utilizando micro-ônibus e peruas para a locomoção até o lugar de destino. Ao passo que, nas instituições japonesas, as crianças formam grupos e os maiores são responsáveis pelos menores, até elas chegarem à escola. Portanto, desde muito cedo a criança japonesa aprende a viver em grupo e

a construir o seu próprio caminho. Diferentemente da cultura brasileira, os pais japoneses não levam e nem buscam seus filhos na escola, isso é responsabilidade da própria criança.

As crianças brasileiras que estudam nas instituições japonesas acabam desenvolvendo o idioma japonês, porém não conseguem acompanhar o desenvolvimento escolar de uma criança nativa japonesa, ficando “atrasada” nos estudos, mesmo perfazendo uma jornada diferenciada, pois essas crianças filhas de imigrantes frequentam o mesmo período de aula das crianças japonesas. A instituição japonesa oferece uma sala de aula chamada de classe internacional. Quando as crianças estrangeiras são matriculadas na escola japonesa, há um tipo de aula de reforço que elas recebem logo que iniciam os estudos. Nessa classe chamada de intercultural ou multicultural, as crianças permanecem a maior parte do tempo escolar. Além disso, algumas dessas crianças, após o término do horário escolar vão para as NPO (Organizações Sem Fins Lucrativos), onde os colaboradores japoneses ensinam a língua japonesa, matemática e tiram as suas dúvidas.

Na instituição escolar brasileira, as crianças aprendem a língua portuguesa, porém, recebem poucas aulas de língua japonesa que são dadas durante a semana e que não condizem com a necessidade e a realidade de morar em outro país estrangeiro. Não podemos nos esquecer de que essas crianças estão morando no Japão e ficam limitadas, sobretudo no que se refere à língua do país de destino. Para aqueles que interromperam os estudos em uma das escolas e passaram a frequentar a outra instituição escolar, surge também a problemática da língua e da aprendizagem, do currículo escolar, e de pensar num futuro próspero, ou seja, no Japão, é praticamente impossível uma criança estrangeira competir com as crianças japonesas, mobilizando nelas o sentimento de abandono e, assim, a desistência dos próprios sonhos com relação ao futuro. Quando a família retorna para o Brasil, sem os filhos terem o domínio da língua portuguesa e sem o conhecimento da cultura dos pais de chegada, acabam se deparando com sentimento de estranheza, impotência diante da nova realidade; é como se sentissem um peixe fora d’água. Esses filhos de *dekasseguis* experimentam desde muito cedo as incertezas da vida, parecem que ficam reduzidos a não fazer e nem esperar algo melhor desse destino. Quando retornam ao Brasil, o mesmo problema persiste, porém, desta feita, com a desigualdade de condições e com a desvantagem dessas crianças em relação às crianças brasileiras.

De qualquer forma, esses pequenos imigrantes trazem consigo sofrimentos emocionais e, com isso, as consequências de serem estrangeiros no país dos seus ancestrais. Quais são esses sofrimentos emocionais vividos por esses filhos de imigrantes no Japão? Como

elaboram a problemática da língua? Será que os professores japoneses estão preparados para lidar com essa população migrante? E quanto aos professores das escolas brasileiras, como lidam com essa questão? Como os pais enfrentam as dificuldades escolares apresentadas pelos seus filhos? Qual o papel do intérprete na vida desses imigrantes? Já que algumas escolas oferecem os intérpretes para fazer a tradução de reuniões, comunicação entre professores, pais e crianças. Essas são algumas questões que nortearão a presente pesquisa.

No texto “A inserção escolar e social das crianças que retornam do Japão”, apresentado no *X Congresso Internacional da Associação de Estudos Brasileiros*, na sessão de Educação e Migração, Kyoko Yanagida Nakagawa (2010), uma estudiosa da imigração de descendentes de japoneses e coordenadora do *Projeto Kaeru*³⁷, relata que os primeiros *dekasseguis*, no início do movimento, em meados dos anos 1980, imigravam sozinhos para a terra do sol nascente e tinham um tempo previsto de um a dois anos, para retornar ao Brasil. A reforma da Lei de Controle da Imigração Japonesa de 1990 veio facilitar a imigração desses brasileiros, abrindo o trânsito para *nisseis*, *sanseis* e seu cônjuge irem trabalhar no Japão. Além disso, essa legalização permitiu o tempo livre de permanência no país.

Antes, os *dekasseguis* que chegavam ao Japão para trabalhar estavam sem suas esposas e filhos. Nakagawa (2010, p. 4) relata que a ida da família do *dekassegui* ao Japão ocorreu por vários motivos “tais como o peso da solidão, a crença na importância da permanência da família unida e, principalmente, pelo fim da ‘*bubble keizai*’³⁸ (economia de bolha)” que teve seu pico atingido em 1991. Contudo, isso acabou provocando a diminuição das horas extras do imigrante *dekassegui* e alterando os planos de sua permanência no Japão, pois tinha a intenção de alcançar os objetivos propostos e teria que ficar por mais tempo na terra dos seus avós.

Naquele momento, “imaginou-se que poderia ser uma experiência enriquecedora para as crianças, reforçada pela chance de dominar uma nova língua, de fazer novos amigos, entre outros” (NAKAGAWA, 2010, p. 4). Argumenta a autora que o despreparo tanto dos que

³⁷ Projeto de “Inclusão de filhos dos *dekasseguis* às escolas públicas do Estado de São Paulo” que “[...] está sendo conduzido pelo ISEC (Instituto de Solidariedade Educacional e Cultural) com o patrocínio da Fundação Mitsui Bussan do Brasil. Tem como público-alvo, crianças e adolescentes regularmente matriculados em escolas públicas de ensino fundamental” (PROJETO KAERU, 2018).

³⁸ Os anos 80 e 90 no Japão, foi um período conhecido como economia da bolha, em que havia hiperinflação nas ações e bens imobiliários japoneses, com isso, Tóquio passou a ter o terreno mais caro do mundo. Em 1985, com a diminuição de juros do banco central japonês para assegurar a economia, passou a atrair de forma desenfreada os investidores. Com a quebra na bolsa de valores de Nova Iorque em 1987, o Japão atraiu mais investidores. Nesse período, as empresas e indústrias disputavam a contratação mão de obra e ofereciam vantagens (viagens e dinheiro) para os candidatos ao emprego. No fim de 1990, houve aumento dos juros bancários e do imposto que incide sob consumo, essas medidas foram tomadas para tentar equilibrar a inflação, porém, o país afetado pela economia, passou a sofrer várias recessões com o estouro da bolha em 1991 (ANOS 80 e 90, 2015).

partem para o país de destino quanto dos receptores acaba afetando mais as crianças e os idosos que estão “envolvidos passivamente, enfrentando as consequências de um movimento relacionadas às questões afetivo-emocionais, educação, saúde, abandono, preconceito, etc.” (NAKAGAWA, 2010, p. 4).

As dificuldades de comunicação, decorrentes das diferenças de língua e cultura, agravam as situações já complicadas, provocando, muitas vezes, o isolamento social e a formação de espaços fechados e isolados da comunidade brasileira no seio da sociedade japonesa (a formação dos chamados ‘guetos’). (NAKAGAWA, 2010, p. 4).

De acordo com a autora (2010, p. 5), diante da discriminação enfrentada pelos descendentes de japoneses na sociedade japonesa, muitos *dekassequis* não pretendem retornar ao Brasil, mesmo com tantas dificuldades, tais como a comunicação no país, ainda manifestam desejos de adquirir melhores “condições de vida” para a família.

Nessa linha de pensamento, Nakagawa (2010) destaca, no seu texto, que a maioria dos professores relata que as crianças filhas de *dekassequis* que chegam à instituição escolar não apresentam nenhum tipo de dificuldade, pelo fato de passarem despercebidas dentro da sala de aula. Essas crianças não incomodam os professores, não são crianças que causam problemas e, por isso, não são vistas por eles, manifestam comportamento apático e estão sempre sozinhas. Elas experienciam a dor da exclusão e do sentimento de não pertencimento ao país, e na instituição.

[...] o outro diferente é ao mesmo tempo considerado inferior, cidadão de segunda classe e, às vezes, até ‘desclassificado’ (sem possibilidades de pertencer a nenhuma classe social). Nos tempos atuais, nas questões referentes à migração, os problemas gerados pela discriminação, preconceito e exclusão são interpretados como ‘choques culturais’. (CARIGNATO, 2013, p. 113).

Além de tudo isso, essas crianças começam a se sentir sem importância dentro da sala de aula. Alguns professores, sendo mais continentais, acabam depositando nessas crianças crenças de que elas têm um grande potencial e isso seria resolvido com o passar do tempo, mas a realidade nos mostra que não é tão fácil assim de resolver (NAKAGAWA, 2010).

Para Nakagawa (2010), o estado em que essas crianças retornam para o Brasil está relacionado com o tipo de vida que elas estavam vivendo no Japão: como era a infraestrutura escolar, se estudavam ou não em escolas brasileiras, se tinham algum apoio para aprendizagem, como era a jornada de trabalho dos pais e como eles educavam seus filhos, se as empregadeiras davam assistência àquilo que era necessário à família.

Com o retorno ‘forçado’ ao país, muitas famílias não tiveram tempo hábil para preparar-se emocionalmente, dedicar-se ao aprendizado do idioma português, buscar recolocação profissional ou, até mesmo, resolver a questão de moradia. Em algumas localidades, isso tem criado situações inusitadas como, crianças que não falam português numa escola onde não existe uma pessoa sequer que fale um pouco de japonês, fato que tem sido uma das grandes demandas e, possivelmente, uma das questões mais ‘urgentes’. (NAKAGAWA, 2010, p. 12).

As crianças bilíngues vêm apresentando dificuldades em acompanhar o novo currículo escolar especialmente nos anos mais avançados, isso ocorre por não dominar de forma razoável os dois idiomas. Quando é exigido abstração e raciocínio mais complexos “[...] fica patente o quão deixou de adquirir a capacidade cognitiva suficiente, fato registrado até mesmo entre as que retornaram há tempos. São os chamados no Japão de ‘double limited’” (NAKAGAWA, 2010, p. 12).

Nakagawa (2010) considera que o idioma é um assunto muito complexo e merecedor de estudos com mais afinco. A autora argumenta que as crianças não vão conseguir aprender de forma rápida o novo idioma estando somente na sala de aula.

Enfim, tanto as crianças que chegam ao Brasil, quanto as crianças que estão morando no Japão, se deparam com as barreiras da imigração. Podemos pensar que, num mundo globalizado, as migrações vêm ocorrendo com mais frequência em meio às tecnologias, aumentando a velocidade do tempo, modificando o espaço geográfico e social do planeta. A rapidez com que tudo isso acontece ao nosso redor, às vezes, passa despercebida à imigração infantil que é uma situação que implica em ganhos e perdas, pois inúmeras são as consequências. Essa mobilidade infantil não pode permanecer às cegas, invisível aos nossos olhares, pois dessa experiência de imigração infantil não fica somente a parte boa, mas também se colhe os prejuízos, na maioria dos casos.

6 METODOLOGIA

6.1 Psicanálise e ciência: O método psicanalítico na investigação científica

Quando fazemos ciência, a preocupação do pesquisador com o método a ser utilizado é algo inevitável. Contudo, são inúmeras as barreiras que surgem quando se trata de pesquisa em psicanálise. A prática e as concepções teóricas aplicadas fora da clínica de psicologia e as metodologias utilizadas, acabam submetendo os pesquisadores a constantes desafios com a ciência e a psicanálise à prova.

Nesse vértice, encontramos o objeto de estudo em psicanálise fora do alcance do olhar de um psicólogo clínico que está voltado ao tratamento psicanalítico. O mesmo objeto também pode ser visto nos fenômenos sociais, do lado de fora do consultório, agora pelo olhar de um cientista que faz pesquisa em psicanálise e transmissão do seu saber à ciência.

A psicanálise aplicada, assim iniciada e nomeada por Freud, desde o início teve dificuldades de enfrentar as críticas impostas pelas descobertas na prática de suas pesquisas extraclínicas, sendo gerados no campo de atuação do pesquisador pontos de impasses e discussões sobre a utilização teórico-prática e metodológica em objetos externos e não numa situação de tratamento psicanalítico. Além disso, um segundo questionamento direciona-se ao próprio método, “[...] uma vez que a psicanálise freudiana não propõe um método a que todos os casos poderiam ser submetidos” (ROSA, 2004, p. 331).

Haja visto que esta colocação de Rosa (2004) implica em discussões paradoxais aos estudos apregoados pela psicanálise freudiana, na qual ficou constatada a efetividade da pesquisa, desde o princípio pelo próprio Freud em suas descobertas teóricas estabelecidas junto à prática realizada aos diversos casos de seus atendimentos, alguns inusitados, como a *Análise de uma fobia em um menino de cinco anos* (FREUD, 1909/1996), conhecida como o *Pequeno Hans*, na qual a observação direta do caso de uma neurose infantil foi realizada pelo pai da criança, sob as orientações de Freud. Enfim, mesmo tendo apenas um contato direto com a criança, a distância não impediu que Freud levasse adiante os seus estudos e os achados científicos da análise do menino.

Outro entrave é a generalização que é utilizada, indevidamente, da mesma forma entre o individual e o coletivo, abalando a confiabilidade com o que diz ser verdade pela ciência (ROSA, 2004).

Renato Mezan (1999, 2007) aponta que as críticas que são levantadas sobre a cientificidade da psicanálise dizem respeito a pouca eficácia do tratamento psicanalítico

comparado às demais terapias (como a cognitiva e a psiquiatria) e a outra questão é a impossibilidade de verificação e comprovação das formulações de hipóteses estudadas. Porém, em resposta àqueles que apontam a falta de cientificidade na psicanálise, ele mesmo lembra que, cada vez mais, dissertações e teses em psicanálise vêm sendo defendidas por alunos nos cursos pós-graduação *stricto sensu*.

Diante de tantas críticas, Rosa (2004) coloca que a psicanálise tenta superar o discurso produzido pela consciência no que se refere ao saber sustentado pela verdade do indivíduo, o que gera incertezas relacionadas às verdades em pesquisas em psicanálise e, além disso, afirma que o próprio pesquisador pode acabar sendo afetado pelas suas descobertas. Dessa maneira, teme-se a descaracterização e o mal uso de conceitos nessa pesquisa e até a psicologização dos fenômenos. Ademais, o uso da interpretação selvagem não provinda do método de associação livre e nem de materiais inconscientes ficaria com a legitimidade comprometida por estar fora do *setting* clínico, do qual não surtiria efeito ou modificações emocionais (ROSA, 2004).

Na pesquisa de campo em psicanálise, o propósito é atravessar o limite espacial preestabelecido pela ciência empírica, a fim de, engendrar novas possibilidades de descobertas, ou seja, buscar em outro espaço verdades científicas e, com isso, resultar em mudanças individuais e coletivas na sociedade. A interpretação seria uma espécie de um feixe de luz, que desvenda a obscuridade da mente humana livrando o indivíduo da própria ignorância do saber sobre si mesmo na relação com o outro.

Para Freud (1923-1925/1996), a interpretação é dada ao conteúdo reprimido inconsciente, mas ela não deve ser aplicada de forma isolada ao trabalho, necessita, em parte, da análise do material. Dias (2014) explica que, por meio da história do pensamento e das culturas, a interpretação está em busca de compreender um conteúdo, uma figuração, e/ou um comportamento humano, do qual há um material com sentido latente do indivíduo, que ainda está impossibilitado de acessá-lo por ser um desejo reprimido, ficando sem significado para o consciente, até que seja revivido e interpretado pelo psicólogo na relação transferencial e, assim, passa a ser conteúdo de compreensão e significados para o seu emocional.

A psicanálise, para Freud (1920-1922/1996a, p. 257), é uma “arte da interpretação” do inconsciente, assim, busca analisar e interpretar o conteúdo que contém o significado que está por trás da produção do conflito emocional. A psicanálise é denominada como ciência que investiga o inconsciente, desse modo, a interpretação ocupa a posição central na teoria e na técnica (DIAS, 2014).

Freud (1920-1922/1996a) coloca em “Dois verbetes de enciclopédia”, que a psicanálise não é como as filosofias que apresentam alguns conceitos definidos na apreensão e compreensão do universo, e ao darem sinais de completude não há espaço para novas descobertas. Portanto, a psicanálise não se limita às teorias científicas, mas se apoia no pensamento filosófico para a construção do discurso analítico e que vai além do enunciado racional (BEER, 2017).

A “fragilidade epistemológica”, segundo Rosa (2004, p. 332), é um ponto de discussão para a ciência, ao passo que a utilização teórica e metodológica em psicanálise, quando se refere ao objeto externo de pesquisa, pode gerar alguma carência de fundamentos. Nessa trajetória, Rosa (2004, p. 332) menciona que os textos escritos por Freud atravessam vários campos do saber, pois são considerados “[...] testemunha irrefutável da possibilidade de uma psicanálise em extensão”. Considerando Lacan como intermediário dessa explanação do saber em extensão é que acaba se tornando visível o campo ao público como “extracampo” (ROSA, 2004).

O indivíduo e o social fazem parte dos estudos teóricos e clínicos de Freud, como alerta Rosa (2004, p. 333): “Apesar da ênfase dada à Psicanálise como teoria e técnica de tratamento, Freud faz uso recorrente da análise de fenômenos coletivos para compreender processos individuais, além de afirmar textualmente que a psicologia individual é, ao mesmo tempo, social”.

Explanando alguns textos de Freud, podemos identificar o individual e o social na relação de construção da psicanálise, como “Psicologia de grupo e análise do ego” (1920-1922), que insere o sujeito no social; “Sobre o narcisismo: Uma introdução” (1914-1916), que traz a constituição do narcisismo primário e secundário, a importância do outro na construção do eu; “Luto e melancolia” (1914-1916), que mostra a perda objetal e a identificação com o objeto morto, e a transferência da libido a outros objetos; “O futuro de uma ilusão”, “O mal-estar na civilização e outros trabalhos” (1927-1931) que nos revelam o desamparo psíquico infantil do ser humano em busca da proteção de um pai-divino (Deus) e a infelicidade de viver em sociedade diante das forças da natureza percebida na pulsão de morte do indivíduo e no processo civilizatório e, com isso, a sua finitude; “Moisés e o Monoteísmo” (1937-1939) em que Moisés é o representante de Deus na terra e como intermediário, interlocutor, chega a ser líder de uma grande massa que passa a segui-lo; “Totem e Tabu” (1913-1914), cujo conteúdo refere-se à entrada da lei e à formação das regras sociais com a morte do pai.

Estudos que marcaram a entrada do indivíduo no social são vistos no fenômeno da identificação, que é considerado individual e é estudado na formação do ideal de ego e no funcionamento da pessoa nos grupos, em que nos revela o sintoma compartilhado e que nos

remete ao sintoma social, como no caso da identificação imaginária das histéricas (ROSA, 2004).

Rosa (2004) assevera que Freud não reduz a psicanálise ao campo clínico e nem à inacessibilidade teórica dela às outras ciências. O seu objetivo era chegar à compreensão teórica e testemunhar o seu conhecimento da irredutibilidade do campo do saber da psicanálise às outras ciências. Apesar de ser um método de investigação do inconsciente, uma teoria e técnica de tratamento, não pretende confinar a psicanálise à clínica. Além disso, a psicanálise é um corpo teórico, por meio do qual se apresenta uma sistematização do funcionamento mental humano, tanto normal quanto patológico. Então, não deixa de estudar na psicanálise os fenômenos socioculturais e políticos. Portanto, não separa indivíduo e sociedade, psicologia individual e social. Lembrando que o indivíduo, ao adentrar na vida social, sofre modificações emocionais.

Voltando à pesquisa em psicanálise, Rosa (2004) menciona que o próprio Freud aduz que não se consegue a compreensão do homem por meio da racionalidade e objetividade, mas pelo mundo simbólico da linguagem. Dentro do processo de tratamento psicanalítico, elucida a escuta inconsciente, as associações do indivíduo e os efeitos produzidos na pessoa, e a relação transferencial entre analista-paciente que busca a revelação do desejo inconsciente na fantasia, portanto, permitindo essa reconstrução. Sob vários impasses, o saber em psicanálise foi sendo construído no espaço clínico, desde a investigação da mente humana até a verificação do conhecimento e do método. “Freud construiu conhecimento a partir dos impasses da clínica, formulando seu método – como quando chamou os efeitos de amor na relação terapêutica de **transferência** – e reformulando toda a sua própria teoria diante de novos impasses” (ROSA, 2004, p. 341, grifo da autora).

O que é o método em psicanálise? Onde encontramos o saber?

O método é a escuta e interpretação do sujeito do desejo, em que o saber está no sujeito, um saber que ele não sabe que tem e que se produz na relação que será chamada de transferencial. Nessa medida, o psicanalista escuta o sofrimento e descobre que não deve eliminá-lo, mas criar uma nova posição diante do seu sentido. O sintoma é realização do desejo, o lugar da verdade do sujeito, uma mensagem, um enigma a ser decifrado; nele está o cerne da subjetividade. (ROSA, 2004, p. 341).

Então, podemos dizer que o método é a escuta e a interpretação do indivíduo do desejo, e o saber encontra-se nesse indivíduo do inconsciente. Nessa relação do psicólogo/pesquisador e entrevistado, em psicanálise, estará produzindo um saber, que não se

sabe, mas que será sabido por ele e que dará um novo sentido, ou seja, uma transformação atualizada das emoções. “O método psicanalítico vai do fenômeno ao conceito, e constrói uma metapsicologia não isolada, mas fruto da escuta psicanalítica, que não enfatiza ou prioriza a interpretação, a teoria por si só, mas integra teoria, prática e pesquisa” (ROSA, 2004, p. 341).

Afinal, quem é o psicanalista? Do que o psicanalista está a serviço? Como se dá a observação dos fenômenos? Para Rosa (2004, p. 341, grifo da autora):

O psicanalista não aplica teorias, não é o especialista da interpretação, nem mesmo da fantasia, posto que não é só aí que o inconsciente se manifesta; o psicanalista deve estar a serviço da questão que se apresenta. A observação dos fenômenos está em interação com a teoria, produzindo o objeto da pesquisa, não dado *a priori*, mas produzido na e pela transferência.

A transferência não é somente um instrumento e método que se aplica em clínica de psicologia, ela transcende o espaço, tempo, as relações e a subjetividade humana.

O que são as transferências? São reedições, reproduções das moções e fantasias que, durante o avanço da análise, soem despertar-se e tornar-se conscientes, mas com a característica (própria do gênero) de substituir uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Dito de outra maneira: toda uma série de experiências psíquicas prévia é revivida, não como algo passado, mas como um vínculo atual com a pessoa do médico. (FREUD, 1901-1905/1996, p. 111).

Em “Recordar, repetir e elaborar”, Freud (1911-1913/1996d) expõe que a transferência é um fragmento da repetição, afirma que ela é a própria repetição do passado esquecido e se dá por meio da figura do psicólogo, bem como em todas as outras relações, nas situações atuais.

A transferência apresenta-se como instrumento e método não restritos apenas à situação de análise. Se partirmos do princípio de que em outras situações (não estritamente analíticas) o método não se aplica, seus fenômenos não resultam da associação livre, temos que admitir que o inconsciente está restrito às manifestações do tratamento psicanalítico, à prática clínica. Ora, tal constatação significa, acima de qualquer consideração, desprezar o fato de que o inconsciente está presente como determinante nas mais variadas manifestações humanas, culturais e sociais. O sujeito do inconsciente está presente em todo enunciado, recortando qualquer discurso pela enunciação que o transcende. A escuta busca, na linguagem, a articulação da libido e do simbólico. Freud já diz isso desde o início de sua obra, quando, para distanciar-se do estritamente patológico, vai do estudo do sintoma e do sonho, e escreve uma **Psicopatologia da vida cotidiana**, mostrando o inconsciente presente nos acontecimentos da vida diária, nos esquecimentos e chistes, presente, portanto, no diálogo comum. Dentro de sua especificidade, consideramos, com Laplanche e Pontalis, que a legitimidade da prática extensiva da interpretação ‘pode estender-se às produções humanas para as quais não dispõe de associações livres’ (Laplanche & Pontalis, 1971, p. 329). Isto significa que se pode trabalhar a partir da escuta psicanalítica de depoimentos e entrevistas, colhidos em função do tema do pesquisador que, por sua vez, reconstrói sua questão nessa relação. (ROSA, 2004, p. 341-342, grifo da autora).

Declara Freud (1920-1922/1996a) que essa relação emocional transferencial é especial porque ultrapassa os limites do racional e pode se expressar pelo afeto de devoção ou de inimizade, sendo uma ferramenta poderosa de trabalho para o psicólogo.

Winnicott (1896-1971/2000, p. 396) coloca que uma das características da transferência é “[...] permitir que o passado do paciente torne-se presente” e “[...] que o presente retorne ao passado, e é o passado”.

Afirma Minerbo (2012, p. 14), que a transferência e a contratransferência “são posições identificatórias solidárias e complementares, de tal modo que uma desenha e dá sentido à outra”.

A transferência, por si só, implica em mobilidade temporal e espacial de sentimentos que se deslocam de um lugar a outro, do passado ao presente, e do presente ao passado. Marion Minerbo (2012) coloca que esses dois tempos superpõem no discurso da pessoa.

Será que a psicanálise só pode ser aplicada no consultório? Onde ela está?

O psicanalista Jorge Broide (2016), que leva a psicanálise para as ruas, diz em uma entrevista ao *Café Filosófico*, que a psicanálise tem que estar onde há vida, que o pensamento clínico não se limita ao consultório, mas onde há vida. Broide (2016) acredita que “a ética do psicanalista é poder lutar pela brecha da vida”.

O inconsciente encontra-se no ser humano e vai além do espaço clínico de um *setting* psicoterapêutico. A função do psicólogo é despertar o sentido da vida emocional da pessoa, lançar o olhar para dentro do outro, para aquilo que ainda não se sabe, no caso o psicólogo deve despertar na pessoa um olhar para poder ver dentro de si, conhecer o que não se sabe e assim poder descobrir sentidos da vida psíquica.

6.1.1 Teoria e prática em psicanálise

O que é a teoria em psicanálise?

Assim talvez se possa dizer que a teoria da psicanálise é uma tentativa de explicar dois fatos surpreendentes e inesperados que se observam sempre que se tenta remontar os sintomas de um neurótico a suas fontes no passado: a transferência e a resistência. Qualquer linha de investigação que reconheça esses dois fatos e os tome como ponto de partida de seu trabalho tem o direito de chamar-se psicanálise, mesmo que chegue a resultados diferentes dos meus. (FREUD, 1914-1916/1996a, p. 26).

Como acontece a prática na psicanálise?

A prática por si só é insuficiente de ideias, necessita de conceitos em constante construção. “Esta é a relação teoria e prática em psicanálise. A prática não tem sabedoria

própria – ela suscita ideias, a princípio indeterminadas, por via da construção e do trabalho do conceito que nunca acaba de se formar, pois, uma vez fixado, despotencializa-se como conceito” (ROSA, 2004, p. 342).

O conceito surge da necessidade do enredo, se firma no campo teórico e leva à formulação da questão.

O conceito deve nascer da necessidade própria da trama a que pertence, sem descuidar, em sua formulação, de como este se firma no solo da teoria selecionado para a investigação; os elementos comuns vão sendo destacados desse material, a fim de constituir a **questão** a ser estudada. (ROSA, 2004, p. 342, grifo da autora).

Por intermédio da teoria que se descobre os fenômenos. A teoria e a prática estão numa relação de dependência, não são autônomas (ROSA, 2004).

Elia (2000), citada por Rosa (2004, p. 343), nos revela que a pesquisa e a intervenção não são campos distintos na psicanálise. Portanto, “A pesquisa é a escrita do próprio processo, incluindo o pesquisador. No caso da pesquisa de fenômenos sociais cabe-nos uma reflexão sobre o modo de condução das entrevistas e a análise dos discursos envolvidos”.

Como ocorre a escuta psicanalítica?

A escuta psicanalítica ocorre na transferência, que envolve tanto o sujeito como o psicanalista. A sua condição é construir um lugar situado como campo transferencial. A **escuta psicanalítica** implica que o analista suporte a transferência, ou seja, ocupe o lugar de suposto-saber sobre o sujeito - uma estratégia para que o sujeito, supondo que fala para quem sabe sobre ele, fale e possa escutar-se e apropriar-se de seu discurso. Esse campo permite uma relação que estrutura a produção do saber do sujeito, desde que o psicanalista renuncie ao domínio da situação e, pontuando e interpretando, possibilite a produção de efeitos de significação no sujeito: sujeito do desejo, engendrado pela cultura, mas que, em sua condição de dividido, pode transcender o lugar em que é colocado e apontar na direção de seu desejo. [...] A escuta psicanalítica é, desde Freud, transgressora em relação aos fundamentos da organização social; para se efetivar, implica um rompimento do laço que evita o confronto entre o conhecimento da situação social e o saber do outro como um sujeito desejante. ‘[...]’. As entrevistas ou situações que o psicanalista vai encontrar supõem que escute desse lugar que rompe as barreiras de um sujeito indicado a partir de seus predicados, sujeito psicológico ou sociológico, para resgatar a experiência compartilhada com o outro, escuta como testemunho e resgate da memória. O relato em si não basta, dado que pode ser apenas a repetição automática que se detém em atualizar o traumático. [...]’. A escuta psicanalítica supõe, retomo aqui, a presença do outro desejante, em tudo o que ela implica de resistência do analista, usada também como um contorno, uma borda organizadora do gozo sem limites. (ROSA, 2004, p. 343, grifo da autora).

Para Rosa (2004) o campo de pesquisa da psicanálise fora dos consultórios de psicologia sofre na sua utilização por uma carência de fundamentos teóricos e metodológicos

que possam dar sustentação e legitimidade a pesquisa ao trabalho do pesquisador. Os estudos extramuros ou em extensão de Lacan vieram a público e a fortalecer a prática fora da clínica.

Os textos de Freud nos revelam que a psicanálise não se restringe ao consultório de psicologia, mas ultrapassa a barreira das paredes, na busca do fora, como coloca Rosa (2012) a discussão de uma clínica do traumático, articulando a psicanálise, política e sociedade, para migrantes, imigrantes e refugiados nas construções de laços sociais.

Na História do Movimento Psicanalítico, Freud (1914-1916/1996a, p. 18) declara que a psicanálise, sendo de sua criação, “[...] em que ela difere de outras formas de investigação da vida mental [...]”. Voltando a essa afirmação, a psicanálise como ciência empírica, para Freud (1920-1922/1996a), não é como as filosofias que se atêm ao sistema definido de conceitos básicos na compreensão do universo, mas que:

[...] ela se atém aos fatos de seu campo de estudo, procura resolver os problemas imediatos da observação, sonda o caminho à frente com o auxílio da experiência, acha-se sempre incompleta e sempre pronta a corrigir ou a modificar suas teorias. Não há incongruência (não mais que no caso da física ou da química) se a seus conceitos mais gerais falta clareza e seus postulados são provisórios; ela deixa a definição mais precisa deles aos resultados do trabalho futuro. (FREUD, 1920-1922/1996a, p. 269-270).

Como ressalta Poli (2008), a pesquisa em psicanálise é um tema antigo e novo, ou seja, antigo por ter um caminho já percorrido por estudiosos nas universidades em que visa trabalhar nas construções de ligações e justificativas para que a psicanálise possa ocupar o seu espaço como ciência e o novo surge diante da necessidade da realidade que está em constante transformação, renovação, inovação junto à pesquisa psicanalítica. Sabendo que há desafios a serem enfrentados, enquanto renovação e invenção de seu saber e de sua prática. Assim, há necessidade de se reinventar a psicanálise em todos os casos. Isso acontece por causa da suscetibilidade ao recalque e que é uma manifestação pela busca da posição de enunciação à produção de um saber singular. É algo constantemente novo. Por outro lado, ainda há resistência à aceitação em centros de pesquisas e dos próprios órgãos reguladores de pesquisas que atuam freando a psicanálise no campo científico. De forma paradoxal, nesses últimos tempos, no Brasil, a psicanálise vem ganhando espaço nas universidades, especialmente na área da Psicologia.

O espaço que era antes fechado e restrito a quatro paredes, passa a ser reinventado pela psicanálise em seu campo de atuação fora das clínicas de psicologia. Apesar de ser um grande desafio, a prática efetiva da psicanálise se estende cada vez mais nas instituições públicas, privadas, espaços abertos à comunidade (cine, debates, exposições, concertos, entre outros).

Mezan (1998) esclarece que a psicanálise estava sendo acolhida desde a década de sessenta nas universidades, posteriormente nos anos oitenta já se encontrava nos cursos de pós-graduação. Para Mezan (1999), a preocupação com o rigor da pesquisa assusta, mas trata-se de fundamentar e contextualizar o cerne da questão de cada tese, recorrendo às teorias. Diferindo de uma ciência de laboratório, a pesquisa em psicanálise deve ser uma construção do universo de significações em ato.

Poli (2008, p. 159) caracteriza esses lugares como de extrema importância para a formulação e sustentação do discurso psicanalítico, assim, essas experiências são reconhecidas como “extraclínicas” (“psicanálise extramuros”) que promovem críticas à função da psicanálise, que divide o campo do saber e que reinventa pontos mal esclarecidos desse corpo de conhecimento. Para a autora, são os analistas os próprios opositores, juízes e transmissores do saber psicanalítico nesse campo.

Essa expressão extraclínica ou extramuros refere-se a práticas da psicanálise que vão além do *setting* analítico de uma clínica de psicologia. Extramuros é um termo utilizado por Lacan em seus seminários, nos quais denuncia que há resistência ou barreira de divisão entre o interno e o externo do hospital psiquiátrico, em que a loucura é o espaço da segregação (POLI, 2008).

Lembramos de Lacan, quando diz no seminário *O saber do psicanalista*: ‘eu falo aos muros’ (Lacan, 1971-72/inédito) Ele refere-se aos muros do hospital Saint-Anne no qual está proferindo seu seminário. Situa neles, alegoricamente, a barreira impermeável de divisão entre o interno e o externo que caracteriza um hospital psiquiátrico e que situa a loucura como esse espaço segregado, excluído da circulação. [...] Os ‘muros’ são essa barreira de resistência, que toma a forma de impermeabilidade, de segregação ou de transferência infinita que persiste e resiste a dissolução.

[...]

O próprio Freud sabia que, ao propor a transferência como a mola do tratamento analítico, estava propondo o antídoto e o veneno em uma só substância. Transferência é resistência – necessária à construção de uma passagem. ‘Extramuros’ pode ser, então, um muro em excesso, um mais-muro ou, ainda, uma ultrapassagem, um além do muro. (POLI, 2008, p. 160, grifo do autor).

Outros nomes de clínicas foram engendrados para falar dos espaços abertos (clínica ampliada), no qual o mecanismo da transferência pode operar. Poli relembra que Freud sempre pesquisou e analisou as expressões individuais e coletivas do inconsciente, também as conceituando. Em sua obra, pode ser visto o trabalho de um exímio pesquisador, na qual apresenta o objeto de estudo, a revisão bibliográfica, o levantamento de dados, as ilustrações e a interpretação da qual se dá compreensão às teorias, juntamente com o novo (POLI, 2008).

Em Freud havia o desejo pela pesquisa, o que o levou a estudar as expressões das formações inconscientes que eram objeto de seu estudo para chegar à teoria. Esses fenômenos eram desprezados pela ciência e pelos “*status quo* intelectual” (POLI, 2008, p. 162). Portanto, a própria ciência da época, não demonstrava interesse pelos estudos de Freud, por ela mesma não alcançar a explicação desses fenômenos e deixar um buraco no saber. Além disso, esses fenômenos são qualificados como universais e atemporais, como sonhos, lapsos, sintomas e chistes pertencentes à raça humana e ao relativo campo da linguagem. Outra forma é como esses fenômenos se encontram entre o individual e coletivo, tanto em um chiste quanto na histeria, ou sonhos, que é tanto particular quanto coletivo, em que expressam na simbologia dos enigmas. Os lapsos que se manifestam por esquecimento e marcam o indivíduo como sociedades inteiras. Enfim, em seus trabalhos surgem as barreiras existentes entre singular/coletivo, clínica/cultura e que acabam produzindo tensões, mas continuam permeáveis (POLI, 2008).

Poli (2008, p. 163) explica que é na obra de Freud que encontramos os ensinamentos para a elaboração de uma pesquisa em psicanálise, como “a construção da questão, a produção do objeto a ser estudado”. Segundo a autora (2008, p. 163), “é o método que cria o objeto”. Portanto, a pesquisa é dependente em parte da teoria e também da posição e do desejo de analista na formulação da questão. O fenômeno em si não define a nossa maneira de fazer pesquisa, mas a rede de significantes que lançamos para pegar o objeto de estudo ou de desejo e que retorna ao pesquisador com a mensagem, e o “[...] objeto da psicanálise é, em sua própria definição, um fato de linguagem” (POLI, 2008, p. 163), seu princípio é social e seu uso individual.

A contratransferência é um dos ícones fundamentais e indispensáveis para a clínica de psicologia e para a pesquisa psicanalítica. A contratransferência traz a mobilidade na produção de sentidos do saber, transcendendo o tempo na formação espacial analítica, vindo a proporcionar que passado e presente se comuniquem no campo das experiências emocionais entre psicólogo/paciente e pesquisador/objeto de pesquisa. Portanto, a pesquisa necessita, além da teoria, também do desejo do pesquisador, que é um instrumento de uso na descoberta dos significados do psiquismo humano. “A psicanálise porta uma dimensão própria de sujeito e de objeto, a qual constitui o seu método específico de pesquisar e em que o desejo do pesquisador faz parte da investigação e o objeto não é dado *a priori*, mas sim produzido na e pela investigação” (ROSA; DOMINGUES, 2010, p. 182, grifo dos autores).

O campo da linguagem em pesquisa na psicanálise traz um novo paradigma – não se limitando à pesquisa psicanalítica –, as chamadas ciências humanas, antropologia, linguística,

etc. De fato, trazem consequências para a ciência, em que o homem é um ser falante, ser sujeito à linguagem. A obra de Freud se encontra nessa virada linguística. “Ele quer fazer da psicanálise uma ciência natural, mas opera com um método interpretativo que produz um objeto nada natural: o inconsciente, as pulsões, o desejo, etc” (POLI, 2008, p. 163).

Na trajetória da psicanálise, Poli (2008, p. 163) diz que Freud traz dois pontos importantes nessa construção: “a passagem do fato acontecido à fantasia e da hipnose e sugestão para a transferência”. Há uma mudança do saber, na forma de produzir a questão, na sua implicação, e conseqüentemente, no lugar que ocupa o psicólogo/pesquisador, pesquisador/analista nessa produção. O analisado se encontra no interior da fantasia e da transferência, porém é o lugar em que o psicólogo/pesquisador, pesquisador/analista terá que produzi-lo. A psicanálise é mais que uma ciência, é uma ética e na “prática de pesquisa, ela produz o sujeito, não apenas o descobre” (POLI, 2008, p. 164).

A psicanálise é um procedimento de investigação da mente humana, um método que se baseia nessa investigação para o tratamento de distúrbios psicológicos e a metapsicologia que forma uma nova disciplina científica (FREUD, 1920-1922/1996a). Em “Dois Verbetes de Enciclopédia”, Freud (1920-1922/1996a, p. 253) mostra que “[...] a pesquisa científica e o esforço terapêutico coincidem”, pois ao descobrir o significado dos conflitos emocionais, os sintomas desaparecem e o conhecimento se produz como um saber sobre si mesmo e um saber sobre a forma de se produzir esse saber, ou seja, um saber sobre o método.

No século XIX, no campo da medicina, Freud tenta provar a sua própria invenção por meio da pesquisa, utilizando-se da associação livre e registrando-a. Acrescentando Poli (2008, p. 164), os textos de Freud, não fala de “si” e nem se fala de um “si” ou seja, de invenção de um papel artístico, mas do “isso” que o habita e que se refere a maneira que se aproxima do ser falante. Com a instauração do sujeito moderno, o sujeito da psicanálise passa a ser narrado por formas diferentes de vieses, “[...] aquele que vê e aquele que é visto; o pesquisador e o objeto da pesquisa” (POLI, 2008, p. 167).

6.1.2 Contratransferência na investigação psicanalítica

Como uma das possíveis formas de resistência (FREUD, 1911-1913/1996a), a transferência surgiu na obra de Freud nos estudos sobre a histeria, tratando-se de um movimento psíquico do paciente de transferir para a figura do psicólogo os afetos inconscientes vividos no passado, na relação com pessoas importantes (ZAMBELLI *et al.*, 2013).

A transferência traz novos horizontes à psicanálise quando deixa de ser aplicada a técnica da hipnose e passa a ser fundamental para a psicoterapia. Para o termo transferência, o *Vocabulário de psicanálise* de Laplanche e Pontalis (1975, p. 668) traz a seguinte definição:

Designa em psicanálise o processo pelo qual os desejos inconscientes se actualizam sobre determinados objetos no quadro de um certo tipo de relação estabelecida com eles e, no quadro da relação analítica. Trata-se aqui de uma repetição de protótipos infantis vivida com uma sensação de actualidade acentuada. A maior parte das vezes é à transferência no tratamento que os psicanalistas chamam transferência, sem qualquer outro qualificativo. A transferência é classicamente reconhecida como o terreno em que se joga a problemática de um tratamento psicanalítico, pois são a sua instalação, as suas modalidades, a sua interpretação e a sua resolução que caracterizam este.

A palavra transferência foi escrita pela primeira vez, em uma nota de rodapé, na obra de Freud, precisamente no texto “A psicoterapia da histeria”, conforme transcrito a seguir, palavras de Freud (1893-1895/1996, p. 313, grifo do autor):

Quando a paciente se assusta ao verificar que está transferindo para a figura do médico as representações aflitivas que emergem do conteúdo da análise. Essa é uma ocorrência frequente e, a rigor, usual em algumas análises. A transferência para o médico se dá por meio de uma *falsa ligação*.

A transferência é um tema inesgotável em Freud (1911-1913/1996a), pois em seus estudos, procurava compreender por que surgia como resistência tão poderosa ao tratamento psicoterapêutico. A transferência se constitui, em parte, por disposição genética e pelas experiências sofridas nos primeiros anos de vida de cada pessoa, dos quais essas impressões passam a conduzir a maneira peculiar da vida pulsional amorosa Freud (1911-1913/1996a, p. 111) em “A dinâmica da transferência” discorre sobre as condições predeterminadas para a satisfação das pulsões, em que esse mecanismo se coloca diante de um “clichê estereotipado” que se repete durante toda a vida nesse tipo de relação – “constantemente reimpresso”. Uma parte dessas pulsões consegue se desenvolver emocionalmente se aproximando da realidade e estando à disposição da consciência e, a outra parte, as pulsões são inconscientes, inacessíveis à consciência, a não ser manifestadas em fantasias.

Esse amor transferencial seria mais limitado quanto à sua liberdade do que o amor comum, dito normal, pois se apresenta no padrão infantil, possível de modificação, porém mais resistente à adaptação (FREUD, 1911-1913/1996b).

Um falso enlace, para Freud (1893-1895/1996), a transferência agia dificultando o recordar do analisando na relação com o psicólogo, criava-se uma barreira que impedia o

acesso aos conflitos emocionais, em virtude da autocensura do analisando, porém, a postura do psicólogo perante o analisando sobrepujaria isso. A influência do psicólogo seria indispensável para a solução do conflito emocional na relação de análise. O psicólogo, na relação com o analisando, traria motivações intelectuais e também afetivas que eliminaria a resistência. O “empenho” e a “cordialidade” (FREUD, 1893-1895/1996, p. 313) do psicólogo seriam, a princípio, aspectos positivos de trabalho e, posteriormente comporiam a contratransferência na análise, substitutos de algum amor (ZAMBELLI *et al.*, 2013). “Tornamo-nos cientes da ‘contratransferência’, que, nele, surge como resultado da influência do paciente sobre os seus sentimentos inconscientes e estamos quase inclinados a insistir que ele reconhecerá a contratransferência, em si mesmo, e a sobrepujará” (FREUD, 1910/1996a, p. 150).

Quase não há citações diretas do termo contratransferência na obra de Freud, mas aparece indiretamente em suas escritas. Figueira (1994) aponta que esse fato levou os psicólogos e analistas a pensarem que Freud não tivesse tido interesse pela contratransferência por ter percebido somente o seu aspecto negativo, e isso se aproxima da verdade de Freud, quando se refere à contratransferência.

A palavra contratransferência é de origem alemã, “[...] *gegenübertragung*, a composição de *Übertragung* – transferência – e *gegen* – que pode ser compreendido como contra, algo em direção a, ao redor de” (ZAMBELLI *et al.*, 2013, p. 183, grifos do autor).

De acordo com Laplanche e Pontalis (1975, p. 146), a contratransferência é um “Conjunto das reacções inconscientes do analista à pessoa do analisando e mais particularmente à transferência deste”.

Para o médico, o fenômeno significa um esclarecimento valioso e uma advertência útil contra qualquer tendência a uma contratransferência que pode estar presente em sua própria mente. Ele deve reconhecer que o enamoramento da paciente é induzido pela situação analítica e não deve ser atribuído aos encantos de sua própria pessoa; de maneira que não tem nenhum motivo para orgulhar-se de tal ‘conquista’, como seria chamada fora da análise. E é sempre bom lembrar-se disto. Para a paciente, contudo, há duas alternativas: abandonar o tratamento psicanalítico ou aceitar enamorar-se de seu médico como um destino inelutável. (FREUD, 1911-1913/1996b, p. 178).

A contratransferência passa a ser vista e ter um papel de extrema importância para a psicoterapia, pois os aspectos do psiquismo do psicólogo fazem parte do contexto das sessões.

O primeiro registro do uso do termo contratransferência por Freud (1909, citado por McGuire, 1976) pode ser encontrado numa carta dirigida ao seu discípulo Carl. G.

Jung após receber um comunicado de Sabina Spielrein – paciente de Jung – que solicitava um encontro para tratar de sua relação amorosa com seu analista. (ZAMBELLI *et al.*, 2013, p. 183).

Nessa carta é ressaltada a importância do psicólogo vivenciar alguns sentimentos na relação com o seu analisando e, valendo-se da vivência, saber lidar com a vida e as coisas do jeito que elas acontecem no cotidiano. Por meio desses sentimentos contratransferenciais do psicólogo será possível chegar ao conhecimento do psiquismo do analisando na transferência, sejam eles conscientes sejam inconscientes. Ao mesmo tempo, há um caminho a percorrer e um entrave, pois a contratransferência também é vista como obstáculo e conotada de resistência inconsciente do psicólogo manifestada nas sessões de psicoterapia. Uma interferência do psicólogo, mas que deve ser dominada (ZAMBELLI *et al.*, 2013).

Leitão (2003) nos apresenta duas abordagens da contratransferência: A clássica originada dos estudos de Freud, em que a contratransferência atua como resistência/obstáculo do psicólogo (complexos não analisados) na relação de psicoterapia, mobilizando desconfiança para a ciência. Em contrapartida, a contemporânea diz que é instrumento técnico indispensável à compreensão do psiquismo do paciente.

A duplicidade no conceito abriu possibilidade para surgirem duas perspectivas sobre o tema: a clássica e a contemporânea. Na perspectiva clássica a contratransferência é abordada como obstáculo e resistência inconsciente do analista para as associações livres e o prosseguimento da análise (Leitão, 2003), enquanto na contemporânea a contratransferência é compreendida como aliada ao processo terapêutico. (ZAMBELLI *et al.*, 2013, p. 184).

A contratransferência e a transferência se reconhecem pelo lugar que ocupam na relação/psicólogo e analisando. Portanto, é por meio dos conteúdos inconscientes do analisando e do psicólogo que se dá o processo psicoterapêutico, porém, o psicólogo deve analisá-los e dominá-los (ZAMBELLI *et al.*, 2013).

A contratransferência é definida como um fenômeno relacional da clínica analítica, pois surge ‘como resultado da influência do paciente’ e, portanto, está intimamente vinculada à transferência, aspecto central do método analítico. Sua definição, nesse momento inicial, engloba as reações emocionais inconscientes do analista frente às investidas afetivas do paciente. Entretanto, tais reações emocionais são consideradas por Freud (1910/2006b) como obstáculos ao tratamento analítico e como tal devem ser reconhecidas, ou seja, diferenciadas das emoções do paciente e por fim dominadas. (ZAMBELLI *et al.*, 2013, p. 185).

Freud (1911-1913/1996c, p. 129) em “Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise” alerta que o psicólogo “[...] deve voltar seu próprio inconsciente, como um órgão

receptor, na direção do inconsciente transmissor do paciente”. Dessa maneira, o órgão receptor do psicólogo transforma em ondas sonoras o que recebe do inconsciente transmissor do analisando. Com base nesses comunicados do inconsciente do analisando, o psicólogo poderá chegar à sua reconstrução daquele conteúdo da associação livre. Para que isso ocorra, o inconsciente do psicólogo deve ser utilizado como instrumento de trabalho na análise de psicoterapia, mas, para isso, deverá apresentar uma condição psicológica elevada. Para tanto, terá que compreender as próprias resistências, para que não oculte na sua consciência o que foi percebido pelo seu inconsciente.

Deve-se insistir, antes, que tenha passado por uma purificação psicanalítica e ficado ciente daqueles complexos seus que poderiam interferir na compreensão do que o paciente lhe diz. Não pode haver dúvida sobre o efeito desqualificante de tais defeitos no médico; toda repressão não solucionada nele constitui o que foi apropriadamente descrito por Stekel como um ‘ponto cego’ em sua percepção analítica. (FREUD, 1911-1913/1996c, p. 129).

O inconsciente do psicólogo é uma das ferramentas essenciais da análise do psiquismo humano, pois “O inconsciente do analista passa a ter função semelhante à de um órgão receptor, o que demarca seu papel de ferramenta na escuta do paciente, ou melhor, na captação da fala do inconsciente” (ZAMBELLI *et al.*, 2013, p. 185).

A comunicação em psicoterapia fluirá com ajuste de ambos os psiquismos. A sintonia dependerá do potencial do psicólogo, pois é ela que possibilitará a comunicação inconsciente, “[...] a qual, por sua vez, deverá ser modulada de comunicação transferencial e inconsciente em comunicação verbal consciente” (ZAMBELLI *et al.*, 2013, p. 186).

Em “Recordar, repetir e elaborar”, Freud (1911-1913/1996d) esclarece que as resistências não lembradas se instalam como ato de repetição à compulsão. A transferência é um fragmento da compulsão à repetição de algo do passado esquecido do analisando e que se repete por atuações na relação com o psicólogo. Dessa maneira, em vez de vir a recordação, vem a repetição manifestada em atos (FREUD, 1911-1913/1996d).

De acordo com Laplanche e Pontalis (1975, p. 595), a resistência é um termo aplicado em psicanálise como “[...] dá-se o nome de resistência a tudo o que, nos actos e palavras do analisando, se opõe ao acesso deste ao seu inconsciente”, ou seja, a resistência é o que entrava o trabalho do analista ao analisando.

Alguns pontos são colocados em pauta quando se tratam da transferência e contratransferência, tanto à resistência transferencial do paciente em recordar, quanto às reações contratransferenciais do psicólogo, que podem desencadear sentimentos transferenciais no paciente na relação psicoterapêutica (ZAMBELLI *et al.*, 2013).

Freud (1910/1996a, 1911-1913/1996c) em “As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica” e “Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise”, alerta sobre a postura e as condições emocionais do psicólogo, e recomenda a autoanálise para o autoconhecimento e o domínio das suas pulsões para a eficácia da psicoterapia.

A neutralidade e o silêncio do psicólogo na sessão (ZAMBELLI *et al.*, 2013) permitirão que a sua escuta fique livre para a captação e contenção dos conteúdos do inconsciente do paciente e, assim, possibilitarão uma nova construção desse mesmo inconsciente. Essa neutralidade manterá a contratransferência controlada, diz Freud (1911-1913/1996b) para não abandoná-la.

Como precursor dessa nova visão contemporânea, Ferenczi (1928/1992c), citado por Zambelli *et al.* (2013), confere um valor diferenciado aos sentimentos contratransferenciais do psicólogo. Ele deixa claro, que a sinceridade desses afetos contratransferenciais, no contexto de psicoterapia, é a maneira de lidar com os próprios sentimentos. Esses afetos não devem ser ocultados, pois poderão inibir a atenção equiflutuante e provocar atuações contratransferenciais.

Para ser possível ao psicólogoanalista adequar o manejo analítico à relação transferencial, Ferenczi (1928/1992c, p. 27 *apud* ZAMBELLI *et al.*, 2013, p. 189) afirma serem essenciais dois aspectos da contratransferência do analista: o “sentir com” (*Einfühlung*) e o ato psicológico.

A sensibilidade ou empatia do psicólogo abrirá passagem para a comunicação emocional mais profunda da mente do analisando, pois nem tudo é expresso em palavras, portanto, “a contratransferência do analista participa como instrumento fundamental nesse tipo de sensibilidade, permitindo ao analista melhor compreender e adequar-se ao seu paciente” (ZAMBELLI *et al.*, 2013, p. 189). O tato psicológico é entendido pela capacidade do psicólogo de usar a comunicação contratransferencial do conteúdo no tempo adequado para com o analisando, ou seja, ter conhecimento técnico-clínico da transferência e contratransferência (FERENCZI, 1928/1992c *apud* ZAMBELLI *et al.*, 2013).

Outra precursora do conceito de contratransferência, Paula Heimann, em 1950, citada por Zambelli *et al.* (2013), traz um novo marco para a psicanálise ao introduzir a contratransferência como instrumento clínico. Antes, a contratransferência na clínica era considerada um problema a ser superado. Essa percepção conduziu Heimann a ver medo e culpa no psicólogo, por ter sentimentos ao analisando, evitando, assim, a contratransferência e o apego na relação. Heimann coloca que a diferença de uma relação clínica das outras está na forma de vivência e no uso dos sentimentos afetivos. Dessa forma, o psicólogo traz suas reações e sentimentos que passam a constituir como a totalidade de suas respostas na clínica

da contratransferência em psicanálise. A partir dessa mudança, a relação de psicoterapia passa a ser dual: psicólogo/analizando, em que o psicólogo é entendido como um recipiente de projeções do analisando, e tais projeções devem ser contidas e controladas, a fim de evitar atuações contratransferenciais. Tudo isso, dependerá da capacidade egoica do psicólogo em tolerar os sentimentos contratransferenciais, portanto, essa capacidade de tolerância fará com que possa compreender o funcionamento emocional do analisando (HEIMANN, 1950/1995 *apud* ZAMBELLI *et al.*, 2013).

“Assim, a contratransferência torna-se a contrapartida da transferência abrindo espaço para um novo pensar sobre a relação analítica, na qual a contratransferência pode ser compreendida como parte da comunicação afetiva e inconsciente da relação transferencial” (ZAMBELLI *et al.*, 2013, p. 190).

Segundo Heimann (1950/1995 *apud* ZAMBELLI *et al.*, 2013), os psicólogos enriquecem a sua capacidade interpretativa por meio da sustentação dos afetos transferenciais do analisando, pois aqueles que ocultam os seus sentimentos, empobrecem a sua interpretação.

Winnicott (1960/1983), por sua vez, entende que a transferência vai além da técnica em psicanálise, não é apenas a forma de relacionamentos, mas se refere ao modo de subjetivação do psiquismo humano e de qual forma se repete.

Em seus estudos sobre “O ódio na contratransferência”, Winnicott (1947/2000) se refere aos profissionais que trabalham com pacientes psicóticos e esses acabam mobilizando ódio em seus cuidadores. Além do mais, relata que os profissionais do psiquismo humano devem conhecer os estágios primitivos do desenvolvimento emocional do doente, e entender a natureza da carga emocional que é transferida ao profissional/médico/psicólogo. Logo, a contratransferência deve ser compreendida pela equipe. Da mesma maneira que podemos amar o paciente, também podemos odiá-lo e temê-lo.

De acordo com Winnicott (1947/2000, p. 278), a forma de tratar os pacientes pode ser vista nos fenômenos contratransferenciais que são classificados como “anormalidade nos sentimentos contratransferenciais, e relacionamentos, identificações padronizadas e reprimidas do analista”. Quando a contratransferência é manifestada dessa forma, deve ser dito ao psicólogo que faça mais análise. As identificações e as experiências emocionais do psicólogo são bases importantes e distintas para a técnica de análise. A contratransferência objetiva está vinculada ao sentimento de amor e ódio do psicólogo em reação à observação objetiva à transferência do paciente. Portanto, “fenômenos contratransferenciais

representarão, em certos momentos, o elemento central da análise” (WINNICOTT, 1947/2000, p. 278).

Ainda conforme Winnicott (1947/2000, p. 289), a criança “[...] precisa de ódio para poder odiar”. Esse é o movimento de contratransferência. Entretanto, o importante é o psicólogo perceber o sentimento de ódio em relação ao paciente para que posteriormente possa interpretá-lo na sessão. Para isso, o psicólogo deve trabalhar seus sentimentos de ódios inconscientes na própria relação com o analisando ou por intermédio de sua própria análise.

6.1.3 Experiência, linguagem e escrita

A verdade em psicanálise está no interior da linguagem, encontra-se no lugar vazio, onde o sujeito da enunciação e a significação se fabricam. O encontro do real representa o campo comum da experiência e da linguagem que se manifesta na transferência, que resiste em colocá-lo em discurso e em trabalho de conceito. Assim sendo, a pesquisa opera entre o simbólico dos significantes da teoria e o real da clínica/campo (POLI, 2008).

Alguns autores argumentam sobre a importância da escrita nos trabalhos clínicos, pois foi por meio dela que emergiu a psicanálise, dando sustentação à experiência e à sua singularidade (POLI, 2008).

É o trabalho com esse singular que Freud, ao escrever os casos clínicos, vai tentar transmitir. Segundo Erik Porge (2007), para Freud não é apenas uma escolha escrever ou não escrever o caso. É antes uma necessidade, tendo em vista a constituição do campo psicanalítico como tal. Dito de outro modo, para que Freud fundasse a psicanálise e a fizesse valer, ou seja, encontrasse uma via para a transmissão de seus princípios e de sua experiência, ele precisava passar pela escrita do caso. Porge acrescenta ainda que: ‘A fórmula que se impôs entre nós é que a especificidade da clínica psicanalítica, do estabelecimento de um fato clínico, de uma verdadeira nova clínica reside no método de sua transmissão. Se trata de encontrar o laço adequado entre a clínica e o que se transmite dela. O método constitui esse laço.’ (Porge, 2007, p. 10). (POLI, 2008, p. 170).

A escrita é uma via de transmissão da experiência real com o saber da psicanálise na transferência e contratransferência. Dessa forma, a escrita confere sustentação ao que é dito, sentido, pensado, localizado no espaço e tempo. Entretanto, é o testemunho vivo daquilo que se anuncia na transferência e contratransferência.

Encontramo-nos aí com o tema da transmissão como co-extensivo à escrita do caso. É justamente através dele que a articulação com o tema da pesquisa em psicanálise se justifica. Pois, fazer pesquisa em psicanálise é, como indicamos, ser afetado por

sua ‘discursividade’ (Foucault, 2001). É incluir-se como autor na sua produção, o que significa envolvimento em sua transmissão. É nesse sentido que, na psicanálise, não se pesquisa para comprovar o que já se sabe. Pesquisa-se, antes, para dar testemunho de um encontro com o real, com esse ponto da experiência que resiste ao saber e que opera pela via privilegiada da transmissão na psicanálise: a transferência. (POLI, 2008, p. 171).

A escrita do caso na obra de Freud teve um lugar de fundação no campo da psicanálise. A escrita de hoje não segue o mesmo paradigma da época de Freud. Cada psicanalista apresenta o seu modo de escrita e traz sempre um elemento inovador. Ninguém conseguiria escrever como Freud (POLI, 2008).

Poli (2008) cita Cyssau (1999) para discorrer sobre o acontecimento na clínica que movimenta o corte na teoria e a inclusão desse sujeito nesse corte, faz sintoma e produz pesquisa. O analista, com seu analisando em transferência, estará alienado à posição de “*objeto a do fantasma*”, pois terá que reconhecer o objeto de pesquisa em psicanálise. Lembrando que o pesquisador não estará na posição de analisando (POLI, 2008, p. 171).

Freud (1913-1914/1996b) destaca a fala, os gestos e a escrita como meios de expressões de pensamento linguístico da vida mental do indivíduo. Assim é, na interpretação do psicólogo, que se traduz essa linguagem ainda estranha, mas que ao ser revelado, expressa o sentido familiar para o indivíduo.

Na escrita do texto “O Moisés de Michelangelo”, Freud (1913-1914/1996b), atraído pela estátua de Moisés, investiga, analisa e interpreta o que e o porquê de sermos afetados pela obra de arte. Na busca pela compreensão da intenção do artista que não se expressa em palavras, mas que há na peça as suas intenções e os estados emocionais do artista, possíveis de significados e conteúdos na obra representada, resultando na descoberta e interpretação daquilo que está sendo afetado em nós. O texto é minucioso e rico em detalhes, pois discorre sobre uma fé viva, do humano e do sofrimento emocional imortalizado na pedra pelo artista. Freud recorre à história bíblica do Antigo Testamento, se apoiando em alguns pensadores da época.

Freud (1910/1996b) volta ao passado revisitando a história biográfica de Leonardo da Vinci, na compreensão dos seus conflitos emocionais e psicosssexuais, dos seus dons artísticos e científicos, nos leva ao gênio ímpar e universal. Era engenheiro de ciências naturais, pesquisador e artista. Nesse texto, Freud interpreta uma lembrança de Leonardo, logo nos primeiros anos de sua vida, em que descreve a gênese de um tipo de homossexualidade e o conceito de narcisismo. Ademais, analisa e interpreta a Última Ceia e a Mona Lisa. Ambas as obras levaram três e quatro anos para o artista pintar, mesmo assim, as suas obras eram

inacabadas, caminhava na busca da perfeição e não da satisfação, características de grandes artistas. A riqueza de detalhes com que Freud escreve, analisa e interpreta a vida e a alma de Leonardo Vinci nos faz voltar no tempo, para meados do século XV. Dessa forma, as pesquisas de Freud acabaram contribuindo para o aprofundamento da teoria em psicanálise.

Um aspecto essencial do método psicanalítico é a riqueza de detalhes, mas vem sendo pouco ressaltada a sua atenção e importância para a literatura psicanalítica. O psicólogo não dirige sua escuta para o todo, mas sim para os detalhes. Isso é exatamente o que Freud (1901/1996) destaca em “Sobre a psicopatologia da vida cotidiana”, em que procura a compreensão (para o deslocamento do afeto e o substituto) para coisas que acontecem na vida diária das pessoas, como o esquecimento de nomes próprios e de palavras estrangeiras, lembranças infantis, lapsos de linguagem, atos falhos e etc. Também em a “A interpretação dos sonhos (I)” (1900/1996), e a “A interpretação dos sonhos (II) e sobre os sonhos” (1900-1901/1996), a escrita está preenchida de detalhes, por meio da qual nos deleitamos de informações sobre os sonhos manifestos e o desejo latente que está por trás de tudo isso.

Numa jornada teórico-clínica da Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo, realizada em Marília/SP, a psicanalista Silvana Rea (2018) expõe que a escrita em psicanálise surge do divã e com o saber científico, que se faz diferente de outras escritas, porque a experiência da escrita é o meio de transformação emocional do analista e da apropriação teórica, assim, a escrita passa a ser um campo experiencial, em que o escritor e a escrita se fazem escrevendo no mesmo processo. Acrescenta Rea (2018) que a escrita em psicanálise é modelo literário e científico, experiência e narrativa. Quando relatamos uma experiência, estamos fazendo uma transformação – uma narrativa de nossas lembranças no campo da transferência. A transferência é o instrumento que torna a psicanálise diferente de outras ciências, pois a escrita psicanalítica ocorre sempre na transferência, e a escuta do analista é no sentido metafórico e também a sua atenção está voltada para a realidade psíquica do analisando. A psicanalista completa dizendo que o outro mostra aquilo que nos falta. Ademais, a escrita cria um campo transferencial com o seu leitor.

A escrita dos casos clínicos de Freud continua ocupando uma posição privilegiada no campo da psicanálise. Contudo, podemos dizer que a escrita é a formatação do conteúdo oral/linguagem, em um determinado tempo e espaço, e segue na psicanálise contribuindo com elementos conceituais novos e que são importantes para pensarmos numa análise e prática que contemple a migração na contemporaneidade.

6.2 Método e procedimentos

O método psicanalítico de pesquisa será utilizado como forma de analisar e interpretar na transferência/contratransferência a experiência do pesquisador junto ao imigrante fora do campo clínico de psicologia. Sabendo que o conceito de contratransferência não tem sido alvo de interesse por parte dos psicanalistas e pesquisadores, pois há poucas publicações de artigos científicos que abordam esse tema e, além do mais, é ainda muito menos explorado, quando se trata de pesquisa psicanalítica. Faremos o exercício do recordar, repetir e elaborar (FREUD, 1911-1913/1996d), assim propomos uma leitura da experiência de trabalho no Japão focando a contratransferência como o veículo da produção de conhecimento na relação com os filhos de *dekassegui*. Queremos com isso dizer que o material, principal, de análise é aquilo que registramos de nossas recordações da nossa experiência de trabalho no Japão conjugadas com evocações de nossa própria experiência de *dekassegui*. Ambas experiências que permitiam observar, em seus diversos entrecruzamentos, repetições de sentimentos, percepções e pensamentos a partir dos quais era possível realizar um trabalho de reflexão e elaboração do que transitou na minha relação com os filhos dos *dekasseguis*, seus pais, seus professores, gestores de escolas e outros profissionais.

O lugar de pesquisa em psicanálise fora de quatro paredes é mais um ponto de discussões para a ciência. A observação e a escuta são consideradas ferramentas de pesquisa científica na psicanálise e um aporte para a estrutura da escrita.

O ambiente era distinto daquele clássico consultório com as poltronas confortáveis e um divã que conhecemos, isso tudo foi substituído por simples cadeiras e às vezes uma mesa, outras vezes, ao ar livre. Tínhamos a circulação de pessoas que adentravam o local para pegar algum tipo de material, ou até mesmo, para atender um telefone. Era outro cenário, havia a ausência do silêncio mantida na clínica clássica, o barulho de outras salas era que estava presente nessa nova circunstância. Os atendimentos psicológicos dados a escolares foram realizados nas dependências das NPOs (Organizações Sem Fins Lucrativos) mantidas pelas prefeituras e voluntários, e de instituições escolares japonesas e brasileiras no Japão.

Os participantes da pesquisa foram encaminhados e selecionados pelas NPOs (Organizações Sem Fins Lucrativos) e instituições escolares. As solicitações para as orientações psicológicas foram feitas pelos pais, professores ou coordenadores, que perceberam alguma

necessidade deste tipo de atendimento. Os professores, coordenadores e os pais³⁹ também participaram dos nossos atendimentos, mediante orientações que dávamos a eles.

Enfatizamos que toda a experiência no Japão, em 2012, foi analisada mediante registros sistematizados *a posteriori*. Entre os contatos realizados, estão as crianças e os adolescentes. Além disso, utilizamos também registros de entrevistas com pais, professores, gestores e registros de experiência com outros profissionais, como o intérprete. Cabe analisar que ministramos palestras, participamos de reuniões e concedemos entrevistas à TV IPC (TV Globo no Japão), à TV de MIE, à TV de Toyota e ao jornal *Asahi Shinbun*. Alguns desses casos tiveram maior densidade de dados obtidos, em virtude tanto da duração e quantidade de encontros quanto da desenvoltura deles nesses encontros. Os fragmentos das minhas recordações foram registrados de forma cursiva, e são exatamente esses registros que tomaremos como material de análise. Todo o material registrado encontra-se apenso a essa tese nos “outros documentos”.

Cabe assinalar que os atendimentos que realizamos foram muito diferentes dos que são feitos no Brasil, numa situação clínica convencional. A demanda, o atendimento e a idealização por parte dos japoneses sob o nosso trabalho, nos mostravam um caminho difícil, até porque, não é muito comum profissionais de psicologia no país. A pressão que sofremos era constante no sentido de trazer soluções imediatas para os problemas e dificuldades dos imigrantes por parte de alguns coordenadores e professores japoneses. Em virtude das dificuldades enfrentadas pelos imigrantes no Japão, havia necessidade dos *dekassegus* em receber o mais rapidamente as orientações psicológicas, e assim aliviar os seus sofrimentos, especialmente, com a escuta do profissional. Além disso, por parte dos responsáveis japoneses, coordenadores das NPOs, ou mesmo, pelos professores das escolas brasileiras, estava subentendido pelas suas atitudes e questionamentos, que todos buscavam soluções rápidas e idealizadas.

Era dessa forma, como se num passe de mágica tudo seria resolvido. Um exemplo foi quando uma coordenadora japonesa de uma NPO marcou uma reunião fora da programação da JICA, sem ser notificada pela prefeitura de Nagoya. Não era do nosso conhecimento, mas nos consultou se poderíamos estar presentes na data marcada. Nessa data, na sala da reunião na Associação Internacional de Nagoya havia alguns professores japoneses que nos aguardavam para dar início à reunião. Eles ansiavam por respostas imediatas para as

³⁹ Cabe ressaltar que foram poucas as mães que nos procuraram para as entrevistas. Naquele período, elas encontravam-se desempregadas e as famílias moravam no conjunto habitacional, onde estavam instaladas as NPOs. Os pais estavam trabalhando nas fábricas e indústrias japonesas, motivo pelo qual não participaram das entrevistas, apesar de oferecermos outros horários.

dificuldades enfrentadas diariamente pelos imigrantes (como as dificuldades escolares) e na sua relação com eles. Em todas as reuniões a pergunta surgia: – O que fazer? Diante de uma situação tão intensa de cobranças por parte dos japoneses usamos da nossa experiência vivida nos contatos e relatos desses imigrantes. Não poderíamos abrir mão da nossa convicção e firmeza para mostrar esse novo cenário, ou seja, que estávamos diante de uma nova realidade e que eles teriam que construir caminhos, pensando em formas de ajudá-los.

Outro exemplo, quando estávamos atendendo na escola brasileira, nós havíamos acabado de almoçar, e o senhor japonês que estava nos acompanhando não nos permitiu o horário de descanso após o almoço e imediatamente pediu que fizéssemos os atendimentos. Logo em seguida, ele entrou na sala para verificar se estávamos atendendo. A sensação era de que estávamos sendo vigiadas. A pressão era tanta por parte dos japoneses que chegaram a nos indagar sobre a economia brasileira e que, então, o Japão mesmo em crise econômica estaria melhor para a família *dekassegui*. Sob pressão, os japoneses se posicionam como se o imigrante brasileiro dependesse absolutamente da economia do Japão para sua sobrevivência.

Os atendimentos foram centralizados nas queixas trazidas pelos imigrantes, dando importância à escuta psicanalítica, ficando com o roteiro livre. Utilizamos-nos de anotações. Alguns atendimentos foram acompanhados por intérpretes em razão da minha dificuldade de compreensão da língua japonesa e da língua portuguesa pelo entrevistado.

Grande parte das entrevistas foi realizada em salas fechadas e alugadas à parte pela NPOs para esse contato. As NPOs visitadas ocupam uma construção pequena, com pouca disponibilidade de espaço físico. Em algumas salas nós não tínhamos a plena privacidade de ficarmos a sós para realizarmos as entrevistas e, durante o período de uma hora, às vezes éramos interrompidos, pois pessoas que trabalhavam no local entravam na sala para pegar algum material didático. A maioria das entrevistas realizadas nas NPOs o horário não se fixou em uma hora, ultrapassando o tempo de uma sessão de psicoterapia.

Cabe salientarmos que as identidades dos participantes da pesquisa serão preservadas como determina o Conselho de Ética.

7 RELATOS DAS ENTREVISTAS

7.1 Província de *Aichi*

No Japão, ficamos na Província de *Aichi*, localizada próxima ao centro do arquipélago, seguindo em direção ao sul do Japão, na região “*Chubu*”, na ilha de “*Honshu*”, fazendo divisa com as províncias de *Shizuoka*, *Nagano*, *Gifu* e *Mie*. No final do ano de 2012, de acordo com o site da prefeitura de *Nagoya*, a população da província de *Aichi* era de 7.429.620 de habitantes. *Nagoya* é a capital da Província de *Aichi*. O registro populacional de *Nagoya*, no final de 2011, era de aproximadamente 2.200.000 habitantes. De acordo com os dados da prefeitura de *Nagoya*, na estatística dos estrangeiros fornecida pelo Ministério da Justiça, no final de 2011, o número de brasileiros registrados na província de *Aichi* era de 54.458, sendo nesse Estado a maior concentração da população de *dekasseguis* brasileiros do Japão. A Província é conhecida pelo setor industrial e é considerada referência do país na fabricação de automóveis, cerâmicas, tecidos e aeroespaciais. Portanto, existe uma grande demanda por mão de obra estrangeira para trabalhar nas indústrias.

A cidade de *Nagoya* é um grande centro comercial e a quarta maior cidade japonesa. Oferece transportes aéreos internacionais, sendo também conhecida pela grande extensão subterrânea de comércio da cidade, de suas linhas ferroviárias e pela intensa mobilidade de pessoas que diariamente transitam o centro da cidade. Destaca-se, ainda, um centro portuário. Na cidade de *Nagoya*, também se encontra localizada a sede da *Japan International Cooperation Agency (JICA)*, onde são recebidos estudantes dos países em via de desenvolvimento, com o intuito de cooperação.

Durante a jornada de trabalho em *Aichi*, percorremos algumas cidades e distritos para conhecer as Associações Culturais e NPOs (Organização Sem Fins Lucrativos): *Toyota*; *Hygashiura*; *Inuyama*; *Komaki*; *Toyohashi* e a própria cidade de *Nagoya*. A nossa viagem também se estendeu até a Província de *Shizuoka* na cidade de *Hamamatsu*, a segunda maior cidade de concentração de brasileiros.

Participamos de várias reuniões durante os três meses de permanência no país. Os participantes da reunião eram os pais, os intérpretes, os coordenadores de NPOs, os professores japoneses e brasileiros, e os responsáveis pelo setor multicultural das prefeituras. O principal assunto discutido nas reuniões era a respeito das dificuldades de aprendizagem das crianças brasileiras que frequentam as escolas japonesas e daquelas crianças que interrompiam com seus estudos em uma escola e eram matriculadas em outra, sabendo que a língua e a grade curricular escolar são distintas.

Diante da vida contemporânea, filhos de imigrantes brasileiros acabam apresentando dificuldades escolares, mesmo para aquelas crianças que nasceram no Japão e estão mais bem adaptadas ao país. Ao ingressarem nas escolas japonesas, elas não acompanham o currículo escolar que é igual para ambas às crianças, a nativa e a estrangeira. No estudo sobre *Desamparo psíquico nos filhos de dekassequis no retorno ao Brasil* (RESSTEL, 2014) identificamos que as crianças que retornaram para o Brasil e estudaram somente nas escolas japonesas, ao ingressarem nas escolas brasileiras dizem se sentir “atrasadas”, como se tivessem que correr atrás de um tempo perdido, ou seja, de um tempo que não existiu em suas vidas. No Japão não é diferente, as dificuldades de adaptação se tornam mais visíveis quando essas crianças se deparam com o ambiente escolar.

Por que essas crianças filhas de *dekassequis* não conseguem acompanhar o currículo escolar japonês de forma que possam se desenvolver satisfatoriamente na aprendizagem? Para aquelas que frequentam ambas as instituições, quais são as dificuldades escolares? A aprendizagem da língua japonesa e o desenvolvimento escolar dessas crianças têm sido alvo de discussão nas prefeituras do Japão.

7.2 Organizações Sem Fins Lucrativos (NPOs)

As NPOS são Organizações Sem Fins Lucrativos, ou seja, são centros de apoio aos estrangeiros que oferecem, em especial, o ensino da língua japonesa e também ajuda na aprendizagem em matemática. Estão localizadas na maioria das cidades da Província de *Aichi*. Além disso, acabam acolhendo e dando um suporte assistencial à família *dekassequi*. Essas organizações trabalham com o sistema de voluntariado. Algumas pessoas recebem em dinheiro uma quantidade irrisória da prefeitura pelo seu trabalho. A maioria dos voluntários é japonês, podendo até ser encontrado entre eles alguns brasileiros jovens que frequentaram escolas japonesas e dominam o idioma japonês, ou mais velhos, aposentados, ajudando no funcionamento desses centros de apoio ao estrangeiro.

As NPOs que visitamos no Japão em 2012 são: 1- *Kodomo no Kuni* foi fundada em 1999, na cidade de *Toyota* e desde o início a coordenadora já participava do projeto. O horário de funcionamento era das 15:00 às 19:00 horas, de segunda a sexta-feira. O atendimento se dava as crianças de 6 a 18 anos de idade. Eram 35 crianças registradas na NPO, mas o número ultrapassava o registro que chegava a 40 crianças. Tinham 10 pessoas que trabalhavam no projeto, mas somando com os funcionários da *Yume no Ki* (Árvore dos sonhos) totalizavam 15 pessoas. *Yume no Ki* é outro projeto que funciona no mesmo espaço,

porém em outro horário. O total de crianças registradas era 50 na NPO. 2- *Torcida* foi fundada em 2000, na cidade de *Toyota*, na época de 2012 atendia 14 crianças brasileiras, 03 peruanas, 01 chinesa e 01 paquistanês. A coordenadora desse projeto *Torcida* iniciou o trabalho de ensino da língua japonesa às crianças estrangeiras em 1994, nas escolas japonesas. 3- *Manabya* foi fundada em 2008, na cidade de *Nagoya*, pela própria coordenadora e atendia em 2012, 60 crianças estrangeiras dos quais 40 eram brasileiras e o restante eram crianças peruanas e filipinas. As NPOs estão localizadas no conjunto habitacional onde há uma grande concentração de famílias brasileiras.

Ao chegar ao país, o imigrante deverá ir à prefeitura para fazer o registro de sua residência no Japão. O *gaijin toroku*, a princípio era o documento obtido nas prefeituras e chamado de carteira de identidade do brasileiro no Japão, mas nesses últimos anos foi substituído pelo *zairy card* que contém os dados do estrangeiro num sistema digital de informações à disposição do Ministério da Justiça do Japão.

Os pais, ao passarem nas prefeituras, já são orientados a procurar o centro de apoio da língua (NPOs) para a criança. Além disso, em algumas prefeituras funcionam os centros multiculturais, oferecendo a aprendizagem da língua japonesa para a criança e o adulto. No Centro Internacional de *Nagoya* (NIC), encontramos não apenas o ensino da língua japonesa, mas também psicólogos brasileiros que fazem atendimentos a *dekasseguis*. As aulas de língua japonesa e os atendimentos nesses centros multiculturais têm um custo irrisório.

O maior número de crianças atendidas nas NPOs é de nacionalidade brasileira. Em seguida aparecem poucos peruanos e raramente surgem algumas crianças asiáticas. O tempo médio de permanência dessas crianças nessas organizações é de uma hora diária e quando estão frequentando as escolas japonesas são atendidas após a aula.

Nessa jornada no Japão, pais buscam respostas para a conduta de seus filhos e para as dificuldades de aprendizagem da língua japonesa. As muitas horas de trabalho dos pais nas fábricas acabam comprometendo a convivência familiar, a comunicação, e a vida escolar dos seus filhos. Nem toda criança estrangeira frequenta as NPOs, em razão de vários fatores: não tem transporte, mora distante do local e/ ou pais que não aceitam o apoio e não falam os motivos da recusa de ajuda.

Outros problemas surgem com famílias de segundo ou terceiro casamento, ou de união estável, tornando os relacionamentos mais complexos e de difícil convivência, sobretudo com filhos de cônjuges de outros casamentos. Em alguns casos, as crianças vêm sofrendo agressões físicas de padrasto e até da mãe biológica, que deveria ser a pessoa acolhedora e protetora.

A violência doméstica sofrida por cônjuge é velada e precisa ser levada ao conhecimento das autoridades japonesas. Na dependência financeira do seu companheiro, muitas mulheres deixam de procurar ajuda, pois o custo de vida no Japão é elevado para o baixo salário que é pago à mão de obra feminina. A desigualdade de gênero é bastante acentuada no universo japonês e dos *dekasseguis*. Os homens ganham bem mais do que as mulheres. Uma mulher ganha 800 ienes em média por hora trabalhada, ao passo que o homem normalmente chega a ganhar o mínimo de 1.200 a 1.500 ienes, podendo aumentar essa cifra, dependendo da região. Homens e mulheres que realizam a mesma função têm seus salários discriminados por sexo.

Comumente, grande parte das famílias de *dekassegui* não tem um propósito de vida futura, ou seja, no Japão ou no Brasil, pois vivem o presente como o único e eterno tempo, como se o futuro fosse muito distante de suas realidades e esquecem que não estão mais sozinhos. As crianças necessitam que os pais tenham objetivos e estabeleçam metas a serem atingidas em curto, médio e longo prazo.

7.3 Relatos de entrevistas realizadas na escola brasileira

7.3.1 Entrevista com a diretora da escola brasileira

O nosso primeiro contato com a instituição brasileira foi com a diretora. Ela é descendente de japonês e trabalhava na escola desde 2009, assumindo a direção em 2011. A sua formação é em Pedagogia e nos deu algumas informações sobre o funcionamento da escola brasileira no Japão.

A escola brasileira foi fundada em 1995 por imigrantes descendentes de japoneses brasileiros e a partir de 2008, a escola passou a pertencer aos seus atuais donos, que são japoneses. Na província de *Aichi*, há 3 unidades escolares, 1 na província de *Shizuoka* e 1 na província de *Mie*. A principal demanda escolar está voltada ao atendimento de filhos de *dekasseguis* brasileiros. Essa instituição recebe criança do maternal ao ensino médio.

Período de funcionamento

As aulas nas instituições brasileiras no Japão se iniciam no mês de fevereiro. As férias escolares acontecem três vezes ao ano, nos meses de abril, agosto e final de dezembro e início de janeiro. O calendário escolar de férias acaba acompanhando as datas estabelecidas pelo

funcionamento das indústrias. A recuperação e atividades extras (passeios e desenhos) são oferecidas no mês de janeiro. O horário de funcionamento da escola é das 9h às 17 horas. Utiliza apostilas do sistema de ensino COC (Sistema COC de Educação e Comunicação) e está registrada no MEC (Ministério da Educação).

A partir dos 3 anos de idade a criança pode ingressar na escola, frequentando o período integral, até os 5 anos e aos 6 anos, entram no primeiro ano.

Aula de língua japonesa

As aulas de língua japonesa são oferecidas quatro vezes na semana para turmas do ensino fundamental I e para o fundamental II e o ensino médio, as aulas acontecem uma vez por semana. Sabendo que a duração de hora aula é de quarenta e cinco minutos.

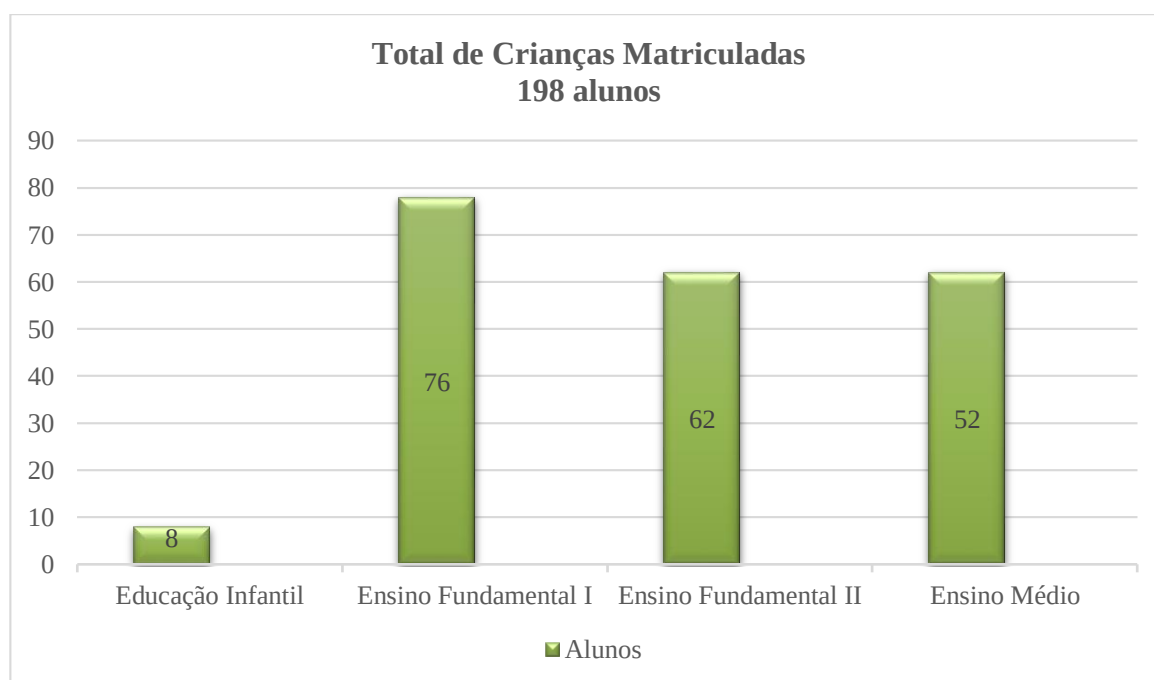
Objetivo da Instituição

O objetivo da escola é promover o ensino e a aprendizagem dos alunos. A escola dá atenção e direciona os alunos para o vestibular e a escolha da universidade. Seguindo com a nossa entrevista, a diretora acrescenta que os alunos adolescentes param com os estudos, quando conseguem ser admitidos em alguma fábrica ou indústria.

Número de alunos matriculados na instituição

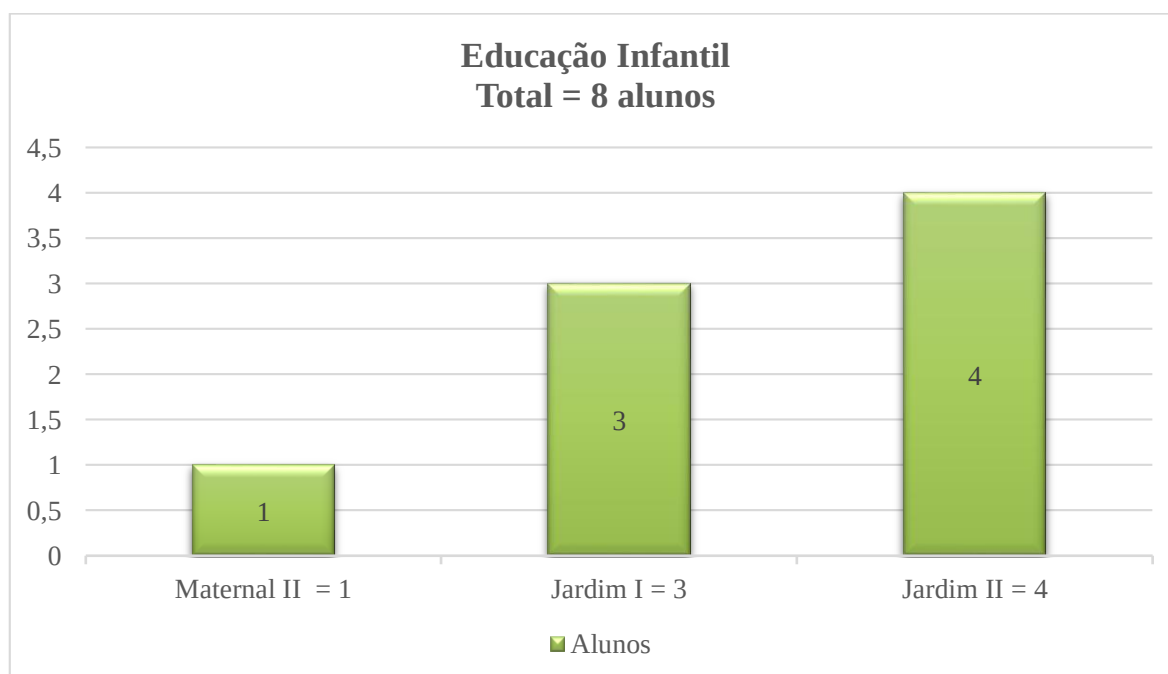
Os gráficos apresentados a seguir mostram a quantidade de alunos da instituição matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio.

Gráfico 1 - Número de alunos matriculados na instituição (30/09/2012)



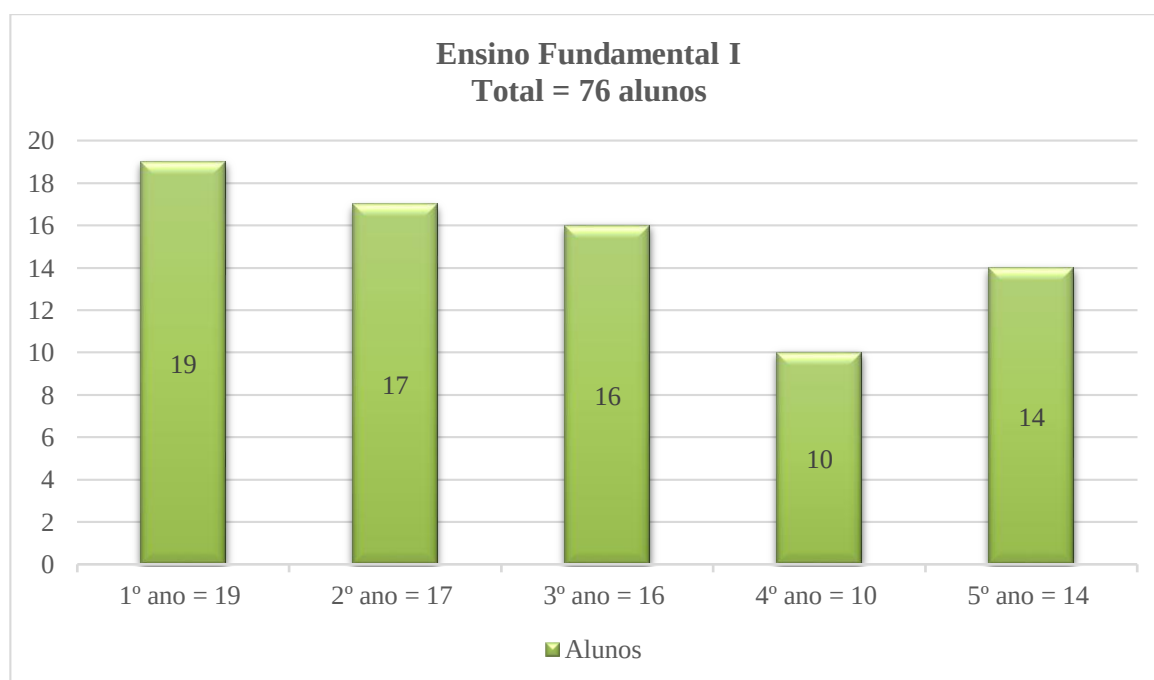
Fonte: A Autora com base nos dados obtidos em entrevista com a diretora (2012).

Gráfico 2 - Número de alunos na educação infantil (30/09/2012)



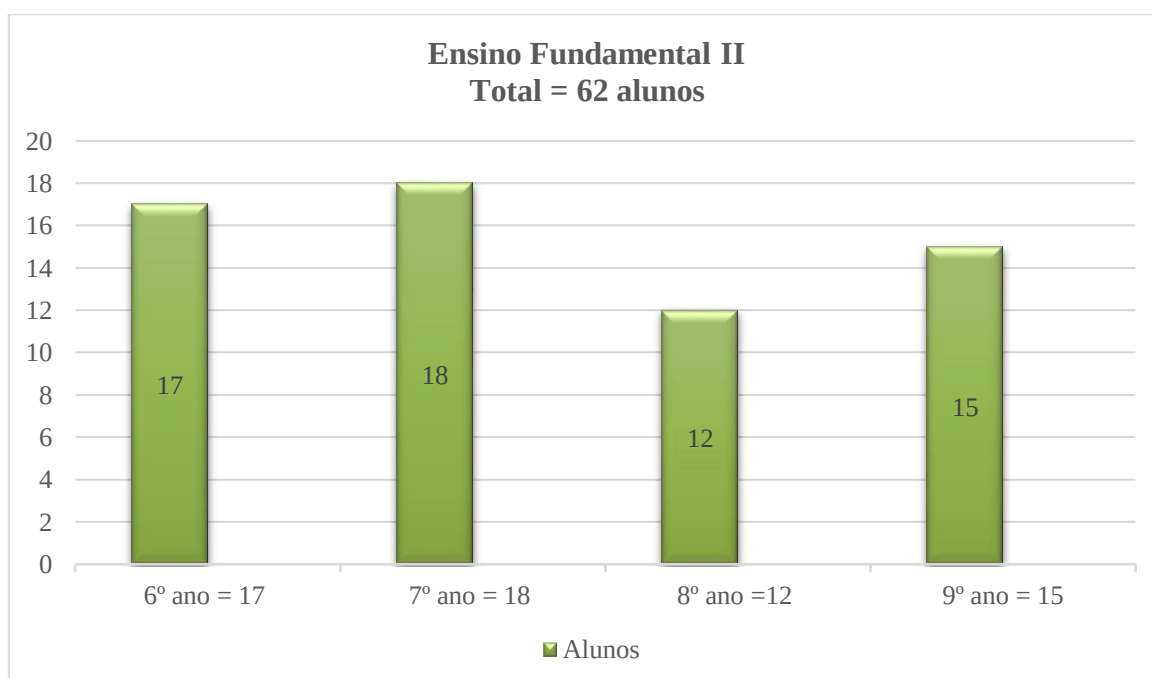
Fonte: A Autora com base nos dados obtidos em entrevista com a diretora (2012).

Gráfico 3 - Número de alunos matriculados no ensino fundamental I (30/09/2012)



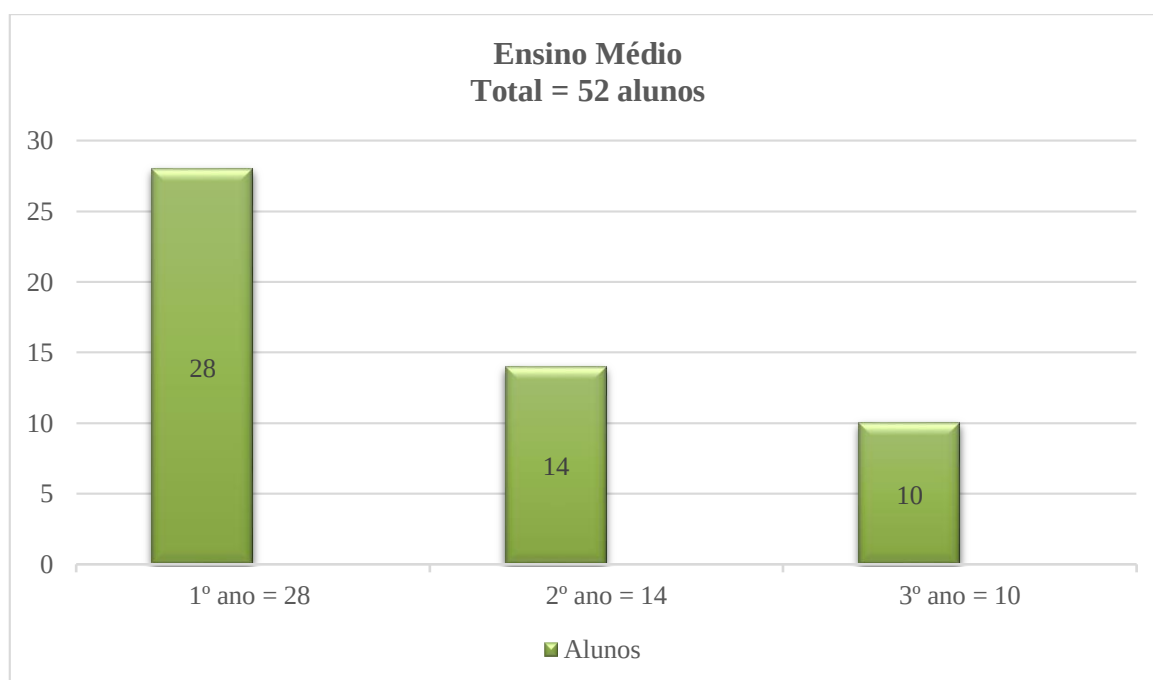
Fonte: A Autora com base nos dados obtidos em entrevista com a diretora (2012).

Gráfico 4 - Número de alunos matriculados no ensino fundamental II (30/09/2012)



Fonte: A Autora com base nos dados obtidos em entrevista com a diretora (2012).

Gráfico 5 - Número de alunos matriculados no ensino médio (30/09/2012)



Fonte: A Autora com base nos dados obtidos em entrevista com a diretora (2012).

“Correção de fluxo” e “Aceleração de estudos”

A escola brasileira tem um sistema de avaliação que é aplicado às crianças estrangeiras que interromperam os seus estudos na escola japonesa, cujo o nome é “Correção de fluxo”, isto significa que será avaliado o nível de seu conhecimento em português e matemática, portanto, é isso que determinará o ano escolar que deverá ser matriculada.

Além disso, também há “Aceleração de estudos”, ou seja, é chamado de adiantamento curricular, no qual a criança poderá cursar dois anos escolares em um ano. Se uma criança tiver concluído o 5º ano escolar numa escola japonesa, não poderá fazer o uso de “aceleração de estudos” na escola brasileira, pois terá que ser alfabetizada.

A chegada à escola e as dificuldades da criança

A falta de vocabulário da língua portuguesa das crianças recém-chegadas à escola, é uma das principais barreiras a ser enfrentada pelos filhos de *dekasseguis*. Com a aplicação de “aceleração de estudos”, a criança se esforça para conseguir acompanhar a grade, porém perde por estar em defasagem na aprendizagem.

Entre os estudantes o relacionamento é bom, porém alguns acabam se retraindo no ambiente escolar. Por exemplo: Há uma aluna de 12 anos de idade que é retraída, porém

participa de brincadeiras. Ela fala a língua portuguesa, mas é na língua japonesa que se expressa melhor. A estudante foi matriculada no 4º ano escolar e não está conseguindo avançar no ensino.

Bolsas de estudos

Para ganhar bolsa de estudos, será levado em conta o conhecimento específico do aluno nas disciplinas de: Matemática, Português, além disso, História, Geografia e Ciências. A bolsa de estudos é anual e a escola oferece ao aluno. No entanto, há bolsas de 100%, 50% e também de 10.000 ienes mensais (isto equivale mais ou menos a 100 dólares).

Valores das mensalidades

Para o ensino fundamental: o valor da mensalidade é de 29.000 ienes e para o ensino médio, o valor é de 40.000 ienes.

Formação dos professores

No Japão faltam professores brasileiros especializados para assumirem o posto de trabalho numa instituição escolar, e muitas vezes, são os próprios pais que acabam exercendo a função de educador sem formação para tal área. Aliás, alguns são pedagogos, especialistas em educação infantil e estão lecionando para o Ensino fundamental II e o Médio. Nessa escola, a diretora afirma que todos os professores têm a formação especializada.

Ijime/Bullying

Não foi constatado *ijime* na escola brasileira.

Alimentação

O café da manhã é oferecido na instituição às crianças até 5 anos de idade. Para as crianças maiores, a alimentação é de responsabilidade dos pais, podem escolher em trazer a comida de casa e/ ou comprar a marmita servida na escola, que é fornecida por um restaurante brasileiro.

Suporte Psicológico

Há segregação de pais e históricos de famílias em que a criança passa a viver com um cônjuge biológico e o outro não. A diretora da escola coloca que a falta de afetividade na relação com os filhos em casa e ademais, os pais trabalham, demasiadamente, e esquecem que têm filhos esperando por eles. Além disso, há casos de hiperatividade, de autistas no jardim da infância e a dificuldade dos pais em aceitarem o filho diferente.

A escola contratou um psicólogo que já atuava nas outras unidades escolares e na cidade vizinha há uma fonoaudióloga, brasileira, que dá assistência aos brasileiros.

Reuniões de Pais

As reuniões de pais acontecem 4 vezes por ano. Afirma a diretora que a presença dos pais é, praticamente, nula, pois quase 100% deles não comparecem para obter informações do desenvolvimento escolar dos seus filhos. Além do mais, os pais que não faltam às reuniões, são o que se preocupam com os seus filhos e não são esses alunos que são preocupantes para a escola. Portanto, os pais que realmente precisam participar da reunião, não estão comparecendo.

As reuniões acontecem nos finais de semana e em dois períodos, o da manhã e da tarde. No primeiro momento, a escola oferece uma palestra e envia uma comunicação aos pais. A última palestra foi ministrada por um professor de inglês que abordava a aprendizagem das crianças. A direção deixa uma comunicação para as crianças entregarem aos pais e mesmo assim, não comparecem, porque alegam que as reuniões são aos domingos, às 9 horas da manhã. No segundo momento, a reunião acontece no período da tarde, após o almoço. Uma minoria dos pais acaba indo à reunião. Um exemplo de uma aluna que estava pronta para a participação de piano na escola e faltou na apresentação, porque a mãe não conseguiu acordar no domingo. Assim diz a diretora (2012), *“Os pais não colocam a vida escolar dos seus filhos em primeiro plano e isso dificulta o trabalho do professor”*.

Apesar de toda facilitação da escola para que os pais se aproximem do ambiente escolar e de seus filhos, eles mostram que têm muita pressa para terminar a reunião. O grupo que frequenta a reunião é de aproximadamente 40%, e mesmo assim, eles ficam o tempo perguntando se vai demorar, para encerrá-la, porque têm compromisso. Após essa data, os pais que não compareceram à reunião, ganham mais 1 semana de prazo para obter informações com os professores, a respeito de seus filhos. Além dessas dificuldades

enfrentadas pela instituição escolar, há muitos alunos que não entregam a comunicação da reunião aos pais. No caso de notas vermelhas, a diretora entra em contato com os pais no horário de almoço e intervalos do trabalho. Dessa forma, consegue falar por telefone.

Os pais são lembrados da data marcada de reunião na escola, pois além de constar no calendário escolar, uma semana antes, é enviado o lembrete pela instituição. Não teria como se esquecer do compromisso.

Algumas crianças não vão bem, nos estudos. Só no 6º ano são quatro alunos que vão mal, na aprendizagem. Em geral, os professores falam que é falta de interesse e estudar.

Será que os professores estão preparados para lidar com crianças biculturais?

Avaliação dos alunos

As avaliações são bimestrais, sendo que são 2 avaliações e mais 1 avaliação geral. A partir de 2012, houve uma mudança no sistema de avaliação, pois anteriormente, era realizado um exame por semana e as avaliações foram sendo subtraídas da grade escolar, porque os alunos do ensino médio estavam mal nos estudos de matemática, física e química.

Nota para aprovação

A nota para a aprovação em todas as disciplinas é a média 6, somado a 36 pontos durante o ano. Os pais passam a participar da decisão de reprovação ou de aprovação do filho, que cursa o 1º ano. Por exemplo, há um caso de uma criança que fez o 1º ano na escola japonesa e os pais pediram para deixar cursar o 1º ano. A criança queria ficar com os amigos de outro ano e, porém estavam separados, ela viva sozinha e desmotivada. Com isso, a escola remanejou a criança para a sala dos amigos.

As dificuldades das crianças são inúmeras dentro de uma instituição escolar. A transferência de escola, a mudança de currículo escolar, a aprendizagem do novo idioma e a formação de vínculos são os problemas que ocorrem, constantemente, na vida da criança imigrante.

Filhos de *dekasseguis* temporários no ambiente escolar?

A transferência de escola da criança é marcada pela interrupção do estudo e da convivência do ambiente escolar, ou seja, a japonesa e/ou a brasileira. Esse tipo de atitude dos

pais, agrava-se mais quando um dos cônjuges fica desempregado e retira a criança da escola brasileira. Além disso, a maioria dos pais não sabem em qual instituição escolar deve matricular o seu filho e muitas vezes a criança passa a ser, constantemente, a recém-chegada na escola, nem escola brasileira e nem escola japonesa. A situação é como aquelas velhas frases, “vive pulando de galho em galho”, “nem aqui e nem acolá”. O trânsito é do vai e vem, pois a criança ingressa numa das escolas e depois de um período de estudo a interrompe, como se tivesse abandonado.

Os pais não têm uma definição ou projeto a respeito de suas vidas e /ou dos seus filhos. A indefinição familiar vem trazendo consequências para a vida dessas crianças. O sentimento de desistência, de novas possibilidades, é mobilizados nesses filhos de *dekasseguis*, que seguem o mesmo caminho dos seus pais, operários nas fábricas japonesas.

Transporte

O transporte é oferecido pela escola aos estudantes que é acrescentado no valor de suas mensalidades. Os valores são: Os valores do transporte do ensino infantil e fundamental são de 10.000 ienes, e do transporte do ensino médio é de 5.000 ienes.

Material didático

O valor do material didático do Ensino Infantil e Fundamental é de 30.000 ienes e do Ensino Médio é de 40.000 ienes. Do material extra, como livro de espanhol CCLS (6º ano ao 9º ano EFII) tem o valor de 2.000 ienes e o livro de Japonês (2º ano ao 5º ano EFI) custa 4.000 ienes. Além do mais, há um seguro escolar anual, no valor de 2.000 para os alunos e o curso extracurricular de japonês, no valor de 4.200 ienes por 2 vezes na semana e no valor de 8.400 ienes, por 4 vezes na semana.

Universidades

Os alunos entram em contato por e-mails com ensino superior a distância de universidades brasileiras e universidades americanas. Afirma a diretora que nenhum aluno pretende retornar ao Brasil, pois manifestam o desejo de trabalhar para, futuramente, cursar uma universidade.

A escola é obrigatória para a criança estrangeira?

O atestado de estudante é uma exigência para a renovação do visto da criança. Portanto, a escola está vinculada ao governo brasileiro. Os estrangeiros são obrigados a registrar o endereço na prefeitura japonesa, podendo os alunos do Ensino Médio receber um auxílio financeiro entre 9.900 a 19.800 ienes.

O futuro da diretora

A diretora da escola deseja retornar para o Brasil: *“Com certeza. Tenho 2 filhos, um de 25 anos e outro de 23 anos de idade. Eles cursam universidades de engenharia no Brasil. Na minha cabeça, a minha casa é lá, no Brasil. O meu marido está aqui. Ele está há 17 anos. A intenção é voltar mesmo! O Japão, ele te une ou te separa de vez. Sou pedagoga, com pós-graduação em didática do ensino superior. O meu marido fez agronomia, ele é sansei no documento, mas na verdade é nissei. Moramos na região noroeste do estado de São Paulo. Tenho um prazo de 3 a 4 anos para ficar aqui, até meus filhos se encaminharem. A intenção é ir embora. No dia 11/10/(deste ano?)irei fazer 46 anos de idade e antes do 50 anos, quero ir embora. No Brasil quero me aposentar. Eu me formei em 1985 e trabalho desde 1986. Quero aposentar por conta própria no Brasil”* (DIRETORA, 2012).

7.3.2 Breve história de vida da professora

Seu filho nasceu no Brasil em 1991. Na época do nascimento, seu marido estava no Japão. Após seis meses, ela e a criança foram para o sul do Japão, mas viviam sozinhos enquanto o pai estava na fábrica. Ela tem 44 anos, não é descendente de japonês, mas o pai é *nissei* e tem 50 anos. No Brasil tinham uma empresa, mas não deu certo. Cursou uma universidade pública e o marido tem nível superior incompleto. Depois da falência da empresa, o marido foi sozinho para o Japão e após três meses ela, também, voltou para o país do sol nascente.

No primeiro ano de vida, seu filho sofria com febres e ela vivia correndo ao médico, sem saber falar a língua japonesa. A única coisa que o médico japonês falava era a palavra *netsu* (febre), sem nenhum sentido para ela. Angustiada com o problema de saúde do seu filho, um amigo que sabia a língua japonesa se propôs ir junto à consulta médica e descobriu que, ele, seu filho, tinha alergia a ácaro. Ela retornou ao Brasil e deixou seu filho que estava

com quase 2 anos de idade com os avós maternos, para fazer o tratamento de alergia. A criança permaneceu no Brasil por um ano e meio. Ela estava numa situação financeira ruim, que não tinha dinheiro nem para pagar os médicos. Então, voltou para o Japão e retomou o serviço na fábrica de fundição em que trabalhava, anteriormente. Depois do fim tratamento para alergia do seu filho, ela voltou ao Brasil para buscá-lo e levá-lo para o Japão.

Nesse momento do relato da experiência de sua separação, com seu filho, vieram as suas lágrimas, ela se emocionou, pediu para sair da sala e depois de algum tempo voltou para continuarmos com o seu relato.

Ijime

Seu filho chegou a frequentar a creche japonesa e no primeiro ano da escola, começou a sofrer *ijime* e se queixava de dores de cabeça para não ir à escola. Foi realizado vários exames médicos, mas não acusou nada. Descobriu que seu filho não sentia dores de cabeça, mas sofria de *ijime*. Ela tirou seu filho da escola japonesa e o matriculou na escola brasileira, pois seu filho não contou nada a respeito do que estava acontecendo com ele na escola e por isso, não ficou sabendo o tipo de maus-tratos, que ele sofria, mas a criança que praticava o *ijime*, era japonesa. Ela não foi à escola japonesa conversar com a direção, pois de forma automática tirou seu filho da escola, porque não falava a língua japonesa e não iria conseguir resolver o problema do *ijime* e afirmou que ainda não consegue falar a língua japonesa.

Comenta que seu filho teve muitas dificuldades de adaptação na nova instituição brasileira, e além disso, havia precariedades na escola e que deixava a desejar. Nesse interím, seu filho foi para o Brasil e ficou 10 meses com os avós. Ele pediu para ela ir buscá-lo, pois também ela se sentia ameaçada em perdê-lo para os avôs. Ela sempre justificava ao filho a sua ausência e explicava que foi um período de tratamento médico de sua alergia e não uma vivência de abandono.

Ela voltou ao Brasil, em 2004, por causa do seu filho já adolescente com 13 anos, estava muito preocupada com ele e as suas amigas e assim, permaneceu por oito anos no Brasil. Durante esse período, voltou três vezes para visitar o marido no Japão. Tinha esse pensamento, que ex-marido existe, mas ex-filho, não.

Em 2008 com a crise que assolou o planeta, o marido ficou desempregado por quatro meses. Ele enviava dinheiro para a sua esposa e o seu filho. Ele somente recebeu um mês de seguro desemprego.

Na data da entrevista, ela me disse que estava no Japão por causa do marido, mas contrariada, pois gostaria de estar com seu filho no Brasil e cursar um mestrado. O marido havia completado 14 anos que não retornava ao Brasil e nem deseja mais voltar. A professora pensa em ser feliz. Antes tinha medo de terremoto e agora não mais. A sua pretensão é voltar para o Brasil, quando seu filho terminar a graduação na universidade pública.

O projeto para o futuro é dar sequência aos seus estudos no Brasil e contribuir no campo da educação para os *dekassequis*, pois as crianças da creche não vêem as suas mães e pagam o preço bem alto, por isso.

7.3.3 Outras entrevistas realizadas na escola brasileira

Além dessas duas entrevistas acima, foram realizadas na escola brasileira mais dez, com crianças e adolescentes de 4 a 14 anos, somando um total de 12 entrevistas. Algumas crianças foram indicadas pela escola, enquanto outras, nos concedeu, espontaneamente, a entrevista ao ar livre.

Foram diversas queixas trazidas pelos professores e pelas crianças da escola brasileira, como as dificuldades de aprendizagem dos filhos de imigrantes, quando esses vinham da escola japonesa sem saber falar e escrever a Língua Portuguesa e se deparavam com o processo de adaptação e/ou readaptação à instituição e ao currículo escolar brasileiro, e também àqueles que estavam apresentando comportamentos atípicos (delírios e alucinações), intensa agressividade, isolamento, sentimento de solidão, ausência dos pais na vida dos filhos, pais separados e em outra relação conjugal, criança que tinha experiência de maus-tratos em creche ilegal para brasileiros e diagnóstico de autismo. Ademais, alunos que contavam a própria experiência bicultural e multicultural no país.

7.4 Relatos de entrevistas da Organização Sem Fins Lucrativos (NPO) - *Kodomo no Kuni*

7.4.1 Entrevista com a coordenadora da NPO - *Kodomo no Kuni*

A entrevista foi realizada com a coordenadora, *I. San* responsável pela NPO – *kodomo no kuni*.

O Projeto *Kodomo no Kuni* (*País das crianças*) funciona no *Homi Danchi* (Conjunto de prédios), onde moram mais de 4.000 brasileiros. No mesmo espaço funciona o Projeto *Torcida*, no qual também ficamos durante a nossa permanência no Japão.

O projeto dá suporte para o ensino e aprendizagem da Língua Japonesa às crianças estrangeiras que estão frequentando as escolas japonesas e também as auxiliam com as tarefas escolares. Para a criança fazer parte do projeto, os pais têm que submeter a uma entrevista, para que NPO possa conhecer a intenção da família no país e se a escolha for por permanecer definitivamente no Japão, a criança passa ser aceita no projeto.

Nessa Organização sem fins lucrativos (NPO) *Kodomo no kuni*, têm crianças que frequentam as duas escolas: a japonesa e brasileira.

7.4.2 Outras entrevistas realizadas na NPO - *Kodomo no Kuni*

Nesse contexto, na Organização sem fins lucrativos (NPO) – *Kodomo no Kuni* foram realizadas mais 9 entrevistas com crianças e adolescentes entre 7 e 15 anos, também um com um senhor de quase 60 anos. Esse grupo de filhos de *dekasseguis* nos mostra a outra realidade, o lado daqueles que vivem a experiência na escola japonesa e o esforço para alcançar o desenvolvimento da aprendizagem da fala, da escrita e da compreensão do idioma estrangeiro.

Os motivos da consulta são inúmeros, como a vivência de enfrentamentos e de dificuldades de aprendizagem na escola japonesa, em que ambiente escolar se difere totalmente do brasileiro, como a cultura e a vida social. O conflito de pertencimento surge em relação a questão da identidade dos filhos de imigrantes no estrangeiro e a língua, portanto, essa está sendo a mais apontada como a principal dificuldade na vida escolar dos filhos de brasileiros descendentes de japoneses no país. Outras queixas, como mudança de país, no caso o Brasil e Japão e vice-versa, acaba interrompendo os estudos e afetando a aprendizagem das crianças e dos adolescentes, com isso, pode gerar sentimentos de confusão, de ansiedades e de depressão. Há pais que colocam filhos na escola brasileira para aprenderem a Língua Portuguesa e na escola japonesa para aprenderem o idioma estrangeiro, sem levar em consideração a importância do processo de formação cultural e social de ensino do país. Também nos deparamos com casos de isolamento, *de ijime/bullying*, ideação suicida, pais que não têm compreensão do idioma japonês e de filhos que não têm compreensão da língua portuguesa, assim dificultando a comunicação entre os seus. Atendimentos infanto-juvenis por *counseling*/conselheiros japoneses da prefeitura que não são profissionais de psicologia e que na intenção de ajudar a criança e o adolescente, acabam remediando o problema e agravando mais a situação. Além disso, surge a preocupação das mães em relação aos seus

filhos e a escola, a falta de convivência familiar e ausência dos pais na vida dos filhos. Outro entrave que nos deparamos, são com os *dekasseguis* mais velhos que têm tido dificuldades de regastar a convivência no lar, devido a dedicação de muitos anos à fábrica, isso gerou alguma perda do espaço íntimo em família, pois ter ficado a maior parte do tempo de vida fora de casa ou uma vida inteira, é como estranho no ninho.

7.5 Relatos de entrevistas da Organização Sem Fins Lucrativos (NPO) - *Manabya*

7.5.1 Entrevista com a coordenadora da NPO - *Manabya*

A Organização sem fins lucrativos (NPO) *Manabya* foi fundada em 16/10/2008, na cidade de *Nagoya*, pela própria coordenadora *Amuro*. Em 2012, a Organização sem fins lucrativos - *Manabya*, estava atendendo 60 crianças estrangeiras dos quais 40 eram brasileiras e o restante eram crianças peruanas e filipinas. Em 2005, tinha formado um grupo de voluntariado que dava suporte pedagógico à criança estrangeira dentro de uma escola japonesa. No contato com os filhos *dekasseguis*, a coordenadora *Amuro* na época professora de educação física se deparou com as dificuldades de aprendizagem das crianças e motivou-se a cursar outra universidade, a de educação.

7.5.2 Administração do *Kiban Danchi* (Conjunto Habitacional)

O *Kiban Danchi* é um conjunto habitacional pertencente a província de *Aichi*, localizado na cidade de *Nagoya*, onde havia 20% de moradores estrangeiros. A entrevista foi realizada por intermédio de uma tradutora com um senhor japonês, responsável pela administração dos vários prédios do condomínio.

Esse relato nos mostra as dificuldades do imigrante em se adaptar com as regras do condomínio japonês. Muitas queixas estavam sendo feitas à administração do *Kiban Danchi* pelo condômino japonês, principalmente em relação ao barulho excessivo dos estrangeiros e assim como, a reciclagem do lixo que não estava sendo realizada pelos brasileiros de forma adequada. A reciclagem do lixo é necessária no Japão, pois cada um é responsável pela separação e de levar ao lugar de destino.

7.5.3 Outras entrevistas realizadas na NPO - *Manabya*

As demais entrevistas são, de uma mãe preocupada com a volta da família para o Brasil que iria ser breve, com as dificuldades de sua filha de 10 anos para se relacionar com as crianças da escola japonesa, pois estava apresentando tiques, devido ao contexto em que vivia e mais três adolescentes entre 14 e 17 anos, que nos mostram a mestiçagem e pais de nacionalidades distintas (Brasil e Peru), mudanças de país, *ijime* e pais separados. Temos 4 entrevistas e mais 2 que estão acima, ou seja, 6 ao todo.

7.6 Relatos de entrevistas da Organização Sem Fins Lucrativos (NPO) - *Torcida*

7.6.1 Entrevista com a coordenadora da NPO - *Torcida*

Organização Sem Fins Lucrativos denominada *Torcida*, foi fundada no ano de 2000, mas em 1999 o projeto de trabalho já estava sendo planejado em prol da comunidade estrangeira. O objetivo do projeto era acompanhar as crianças estrangeiras que frequentavam as escolas japonesas. A organização *Torcida* está localizada *Homi Danchi de Toyota* (Conjunto habitacional) .

A coordenadora nos relata que havia muita criança estrangeira necessitando de ajuda escolar.

7.6.2 Outras entrevistas realizadas na NPO - *Torcida*

Nessa NPO - *Torcida* trouxemos 6 entrevistas e mais 1 acima, são 7 ao total. Encontramos crianças e adolescentes entre 7 a 13 anos, pais que moram há duas décadas no Japão, crianças que vivem mudando de escola, ora é a instituição japonesa, ora é a brasileira, e que se sentem prejudicadas em relação a aprendizagem, criança brasileira que tem dificuldades em aceitar a alimentação servida na escola japonesa em decorrência apresenta vômitos recorrentes, crianças que sofrem de solidão, problemas de saúde infantil e pais tendo que lidar com diagnóstico médico japonês que aos pais gera dúvidas, pais que se separaram pela dificuldades da crise econômica em 2008 e crianças que vivem no silêncio em casa, adolescente que apresenta sinais de depressão e que fala em suicídio.

8 ANÁLISE DOS DADOS

8.1 Imigrante⁴⁰versus estrangeira⁴¹

8.1.1 Na pele de Imigrante

Na pele de imigrante, a chegada ao desconhecido faz a gente se sentir um recém-nascido, que vai ao mesmo tempo estranhando e admirando a nova paisagem, mas é uma sensação de que nada sabemos e nada conhecemos. Somos corpos adultos, fazendo o retorno à experiência do inconsciente, ou seja, de outro nascimento.

O lugar de morada era extremamente pequeno e não nos oferecia o aconchego de nosso lar. Era um alojamento, sem conforto nenhum. Moraríamos ali, por longos 8 anos.

Como imigrantes teríamos que crescer aceleradamente, sobretudo como operários nas fábricas. Apesar ser mecânico, o trabalho exige-se certa habilidade para cumprir com o volume de produção.

A palavra “*Kikai*” (OHNO, 1989, p. 353), expressada oralmente na língua japonesa, apresenta dois sentidos, mas é diferenciada pela escrita em *Kanji* (ideograma da língua japonesa), o primeiro sentido é de “oportunidade, chance, ocasião” e o segundo é de “máquina, mecanismo, dispositivo, aparelho”. Assim, esses dois sentidos nos revelam o duplo sentido da imigração: o de oportunidade e o de anulação de si mesmo – de máquinas humanas.

Dentro da fábrica e da indústria, o imigrante é apenas um instrumento de trabalho. A exigência por parte das chefias japonesas é tão grande, que sem perceber nós íamos incorporando o funcionamento mecânico das máquinas. Além de deixar para trás uma vida inteira, agora teríamos que deixar o lado humano, para nos tornarmos máquinas.

Simplesmente robôs, são os imigrantes, nas linhas das médias e grandes indústrias, ou em postos de trabalho das pequenas fábricas japonesas. De forma autoritária e hierarquizada é o regime do sistema de trabalho japonês. Apesar do operário japonês exercer a mesma atividade laborativa, eles são acolhidos por serem cidadãos japoneses, com seus direitos.

Na condição de imigrante, o que se ouvia mais no trabalho, do vocabulário da chefia japonesa, era a palavra “*dame*”, que significa “não pode” (grifo nosso). Essa é a primeira palavra que escutamos ao pisar no chão da fábrica. Não sabíamos o seu significado, mas era algo que nos paralisava, quando dita pelo responsável do setor. A imagem que víamos era de

⁴⁰ Refere-se à condição de imigrante, de trabalhadora *dekassegui* no Japão.

⁴¹ Refere-se à condição de estrangeira e psicóloga, em 2012.

um japonês autoritário com muitas expressões físicas de descontentamento e que automaticamente parávamos de trabalhar. Dependíamos de um intérprete para dar sentido para aquilo tudo, e mesmo assim, na maioria das vezes, o sentido dessa experiência, nunca alcançaríamos ali.

Como máquinas, não havia espaço para qualquer tipo de questionamento, ou seja, não existia na condição de imigrante. Antes parecíamos homens e mulheres livres, mas estávamos aprisionados nessa nova vida. Era uma condição de submissão total à vida imigrante ao que o país estrangeiro nos impunha. Na pele de imigrante somos descartáveis.

8.1.2 Pensar não! Trabalhar sim!

Logo, um dia após o outro, o ritmo de trabalho do imigrante vai tomando proporções maiores, como se não tivesse um limite para produção. O trabalho é um espaço que tem muitos significados para os japoneses e para nós, como imigrantes. Para o japonês, o trabalho ocupa uma posição de destaque, fica em primeiro plano, enquanto, em segundo, encontra-se a família. Para os imigrantes, o trabalho é de extrema importância para sua sustentabilidade no país, mas a cultura ocidental se inverte em relação aos japoneses, para os brasileiros em nível de relevância está a família e depois vem o trabalho, porém no país estrangeiro o trabalho para o imigrante *dekassegui* passa a ocupar primeiro plano. Tudo isso acontece em virtude da necessidade do imigrante.

Então, como é o trabalho dos *dekasseguis*?

O trabalho dos *dekasseguis* é árduo no Japão, são horas diárias nas fábricas, ou em pé, ou sentados, na mesma posição, ou andando em serviços de linhas. Além do turno diário de 8 horas, os *dekasseguis* correm atrás dos *zangyoos*, as famosas horas-extras, que acabam dando um adicional no salário no final do mês. Quando diminui o serviço nas fábricas e indústrias, os imigrantes procuram um *arubaito*, ou seja, um bico.

A fantasia dos parentes e dos amigos que estão no Brasil é que, em terras japonesas, os *dekasseguis* ganham muito bem e ficam facilmente ricos. Mal sabem eles o preço que pagamos em viver como imigrantes no Oriente. Lá somos os verdadeiros “boias-quentes”⁴², numa sociedade de primeiro mundo.

⁴² Nas pequenas fábricas japonesas o *bentoo* (marmita) é terceirizado e é entregue gelado no horário de almoço, enquanto nas grandes indústrias, há cozinha industrial para fazer as refeições dos funcionários. Algumas fábricas oferecem forno micro-ondas para esquentar a marmita, assim o termo “boia-quente”. Geralmente a empregadeira cobre uma porcentagem do valor das refeições e a outra parte, fica por conta do imigrante.

Para o imigrante a lei é do proibido. *Nada pode. Nem pensar a gente pode. (grifo nosso)*. A voz do imigrante fica presa dentro de si, é uma voz que emudece os lugares, a que não é ouvida pelos nativos, pois é a voz do silêncio, da repressão do proibido que vive intensamente o *dekassequi*. Impossível deixar de lado essas lembranças e sentimentos vividos como *dekassequi* quando, ao retornar como psicóloga, defrontei-me com professores de escolas japonesas que traziam queixas de problemas escolares dos filhos dos *dekassequis*. Fábrica e escola seriam essencialmente diferentes no trato como os imigrantes, fossem adultos produzindo mercadorias ou crianças sendo exigidas a produzirem intelectualmente? Chefes de fábricas e professores de escolas teriam algo em comum? As crianças poderiam pensar, diferentemente do que acontecia com os trabalhadores nas fábricas?

8.1.3 Na pele de estrangeira

Como é o sentimento de chegar estrangeira no Japão?

Novamente do alto, no avião, após ter deixado a terra-mãe-japonesa oito anos atrás, acontece um reencontro com a terra que não era a mãe natural, mas que deixou saudades aos filhos imigrantes. Ansiava por esse momento, e espiava pela janela do avião, ela lá embaixo. A percepção é que a paisagem mudara, não era a mesma da primeira vez, seca e acinzentada, mas estava arborizada. O aspecto era mais agradável. Antes a terra parecia sem vida. Era início de setembro, final do verão no Japão. Passamos sobre o monte *Fuji* que estava esplendido entre as nuvens e com pouca neve. Pelos japoneses é chamado de *FujiSan*, símbolo de beleza e respeito à natureza.

Em duas semanas, entraríamos no outono e, mais um pouco, veríamos as folhas avermelhadas misturadas ao amarelo das árvores. Mal podia esperar para pisar em terra firme e senti de perto, algo que me ligava a ela, era o familiar no estrangeiro.

O sentimento é de adentrar e se jogar no colo da mãe estrangeira, que a princípio, como imigrante era totalmente estranha, mas nesse novo momento, a filha volta à sua antiga morada, e com alguma bagagem de conhecimento linguístico e cultural do país, pois não era mais uma recém-nascida, tinha oito anos de convivência com a mãe que não era natural, mas era a mãe adotiva que pode dar o seio bom, ou seja, o alimento necessário ao seu filho estrangeiro.

Como imigrante, não tínhamos o conhecimento da língua e da cultura japonesa. Não tínhamos nada e ninguém. Por outro lado, na condição de estrangeira é outro vértice. Na

chegada, dentro do aeroporto, na alfândega, ao mostrarmos o passaporte com o registro da JICA (*Agency Cooperation International Japan*), saímos da fila e fomos levados direto ao balcão de documentos. Atenciosos e sem nenhum questionamento. Na ala de recepção do aeroporto havia alguém da JICA que nos acompanharia até o hotel.

Nesse novo cenário, na condição de estrangeira no Japão, o palco da vida é bem distinto ao de imigrante. Escutava muito a palavra “*dayjōbu*”, que significa “tudo bem” ou “pode”, no sentido de aprovação por parte dos japoneses a respeito do que eu falava e pensava em relação à imigração e assuntos relacionados a cultura dos brasileiros.

O imigrante no Japão é o bem necessário para a falta de mão de obra no país, mas é mal visto pelos japoneses, como um intruso em suas terras, que não deve ter sua própria opinião, ou seja, o imigrante não deve “pensar” na fábrica, pois os nativos não se interessam pelos nossos pensamentos, muito menos pelos nossos sentimentos, pela nossa língua ou cultura e outra coisa qualquer. Desconhecem a direção geográfica do Brasil. Estamos no chão da fábrica e não temos uma relação de amizade com os japoneses que possa se estender lá fora.

São dois lados da mesma viagem – “imigrante” e “estrangeira” – entre o não-aceitável do imigrante e o bem-vindo do estrangeiro, o que muda é a condição do visto na entrada no país e, com isso, o olhar dos japoneses e a forma de seu tratamento com quem chega de fora.

O imigrante e o estrangeiro, ambos chegam de fora, são estranhos e desconhecidos no país, mas ao atravessar as fronteiras o imigrante carrega o peso das fantasias, das projeções pejorativas e discriminatórias da sociedade estrangeira.

8.2 Estrangeiros no lar

8.2.1 Pais nas fábricas

O ritmo intenso de trabalho dos *dekasseguis* nas fábricas e indústrias japonesas é uma dura rotina quando a economia do país está aquecida. Os imigrantes são como máquinas, não param, estão se movimentando o tempo todo em seus postos de trabalho. Sempre tem algum chefe por perto, conferindo de forma minuciosa o trabalho e exigindo do imigrante que aumente o volume de produção. Tal exigência é tão grande que o humano em nós não se enxerga, mas cria-se uma fantasia de existir uma supermáquina humana, negando a sua essência e a sua fragilidade.

Sem conhecer os seus reais limites, os imigrantes em geral têm uma voracidade por horas-extras e muitas vezes é motivo de competição entre os próprios brasileiros no local de

trabalho. Tudo isso acontece, para conquistarem o *zangyoo* (hora-extra), mas esse tipo de comportamento gera instabilidade nas relações e insegurança entre eles. Por medo de perderem seus empregos e quererem conquistar a confiança da chefia japonesa, muitos brasileiros na fábrica não têm tido uma convivência amigável com seus irmãos brasileiros.

8.2.2 Pais *dekassegui*: entre a exaustão e os filhos

A exaustão provocada pelo excesso e ritmo de trabalho é uma sensação de quase morte, pais saem das fábricas “mortos de cansaço” e em seus lares estão filhos que anseiam pela chegada de seus pais e que nem sempre vão conseguir vê-los, pois acabam se entregando ao sono. As crianças e os adolescentes também têm a sua luta diária, seus desafios e enfrentamentos como filhos de imigrantes no Japão.

A casa (*ie*), o lar (*uchi*) e/ou “*apaato*” (apartamento), para o *dekassegui*, representam mais lugares de descanso e deveres domésticos, do que o espaço para ficar com a família. A vida para o imigrante parece girar em torno do trabalho. Não ouvimos as palavras “sobrar tempo”, não faz mais parte dessa nova vida. Não sobra tempo para o imigrante no Japão. Para os pais é raridade ter um tempo livre diário, como se não tivesse uma brecha para si no relógio da vida.

Sem tempo de viver com seus filhos, pais e filhos se separam na vida cotidiana. Sem o espaço íntimo de convivência familiar, filhos passam a se sentir estrangeiros dentro da própria casa. Enfim, pais e filhos vivem choques culturais e privação da convivência no lar.

8.2.3 Estranho no ninho

Sozinhos em casa, é assim que grande parte dessas crianças vive no Japão. Após a jornada de aula na escola, a criança não tem uma casa de acolhimento, ou seja, de um parente ou de um vizinho onde possam permanecer até a chegada dos pais.

Alguns conflitos emocionais são desencadeados pela distância entre os membros da família. A infância e a adolescência são fases da vida que exigem mais atenção dos pais, pois são fases de desenvolvimento e de constantes mudanças.

A falta de convivência em casa fragiliza os laços familiares e, sobretudo, o idioma da família, que representa um meio de comunicação entre seus membros. Algumas situações de extremas dificuldades são rotineiras para os filhos, mas causam sofrimentos emocionais e psicopatologias, como desmotivação ao estudo, depressão, isolamento, etc.

Os filhos de *dekasseguis* que estudam em escolas japonesas aprendem o idioma japonês. Como conversar com os pais no idioma estrangeiro, que aprenderam na escola?

Pais e filhos vivem a ausência fabricada pelo meio de produção capitalista e pela migração. Viver na ausência é diferente de viver na presença, não esquecendo que o lugar é o estrangeiro.

A ausência de pais na vida dos filhos corresponde, concomitantemente, a filhos crescendo sozinhos sem a presença de seus pais. Qual é a qualidade da comunicação entre ambos? Há comunicação entre pais e filhos?

Nem a língua portuguesa e nem a língua japonesa são línguas que não são compreendidas por todos os membros da família na casa e, como tal, predomina a lei do quase silêncio da comunicação. Os pais *dekasseguis* não dominam o idioma japonês e, por esta razão, acabam não conseguindo ter a compreensão de seu filho de forma íntegra. Os filhos por sua vez, não estão podendo falar o que desejam e o que necessitam aos seus pais, por não terem o domínio do idioma português e por eles não alcançarem o mesmo nível de compreensão da língua estrangeira dos filhos, no caso o idioma japonês.

O sentimento de ser um estrangeiro na sua própria casa é marcado pela barreira da língua estrangeira, que não é compreendida na família e pelas dificuldades das duas culturas: a japonesa, dos filhos e a brasileira, dos pais. Os pais percebem os filhos diferentes deles e os filhos se sentem duplamente estrangeiros, na casa e no país.

O exemplo é de uma adolescente Marilda do sexo feminino de 13 anos de idade, que nasceu no Brasil e foi para o Japão com um ano e meio de idade. Ela somente falava o idioma japonês. Os seus traços físicos eram japoneses e estava acima do peso. A sua postura era inclinada para baixo e o seu olhar quase não se via. Tinha uma timidez e uma voz enfraquecida. Ela se queixava de desânimo, falta de interesse de prosseguir com estudos na escola japonesa, de não entender o professor e nem o que estava acontecendo com ela. Com muitas dificuldades, conseguiu frequentar a escola até o 7º ano, mas não havia conseguido concluí-lo. Sentia-se diferente dos outros, pensava que tivesse uma deficiência mental, reforçado pelas atitudes do professor japonês e de uma conselheira japonesa da prefeitura que a acompanhavam por algum tempo. Na escola, não ficava junto com a turma, pois foi colocada pelo professor numa sala sem alunos, ou seja, vazia. Sofria de *ijime* (*bullying*). Ela vivia isolada das demais adolescentes. Não tinha amigos e nem convívio familiar. Em casa, ficava o tempo todo em seu quarto, pois além de sofrer exclusão na escola, também era rejeitada pelos irmãos. Os seus pais trabalhavam o dia todo. A mãe sabia que tinha algo de errado acontecendo com a filha e demonstrava preocupação com o seu isolamento.

A família morava há 12 anos no Japão, e a adolescente nascera no Brasil, mas nunca havia retornado para o seu país de origem. Alguns anos atrás, a mãe tivera um quadro de depressão e, recentemente, a filha mais velha foi submetida a um tratamento médico psiquiátrico de cinco meses no hospital japonês.

Em um contato com a adolescente, ela verbaliza o desejo de pular do 4º andar do apartamento de onde morava. Estava com ideação suicida. Ao perguntarmos se a mãe tinha conhecimento do que estava acontecendo com ela, respondeu que não havia dito para a mãe, porque sua mãe não tinha o conhecimento mais aprofundado da língua japonesa e não iria compreendê-la. Sem motivação nenhuma, cada vez mais a adolescente se fechava em seu mundo, numa fase de desabrochar para a vida.

Apesar de a adolescente não falar a língua portuguesa, possuía algum nível de compreensão da língua materna, mas foi necessária a participação de uma intérprete *nissei* brasileira da prefeitura da província de *Aichi*, já que a psicóloga não tinha fluência no idioma japonês.

A adolescente nunca havia comentado com ninguém sobre os seus pensamentos suicidas. Talvez não tivesse alguém tão próximo para dividir suas angústias. Ao ser vista por inteira na relação com a psicóloga, aproveitou a oportunidade e falou sobre a sua dor emocional e ademais, surpreendeu-se ao receber os significados e os nomes dos sentimentos que tanto a afastavam da vida. Disse aliviada: “*Então é isso que tenho!*” (Marilda). A queixa sintomática da adolescente mostrou um quadro de ansiedades depressivas e que precisava ser acompanhada por um médico, já que no Japão é difícil ter acesso ao psicólogo/psicoterapeuta.

A coordenadora da NPO – *Kodomo no kuni* foi pedir autorização ao professor da escola para liberar a adolescente à consulta médica. Esse é o procedimento da cultura japonesa, tem que comunicar ao professor a real necessidade de sua aluna, pois a escola é o órgão responsável que fará o encaminhamento da adolescente para um espaço de assistência da prefeitura denominado *Paruku*. Esse *Paruku* é composto de professores aposentados, os quais não autorizaram a visita da adolescente ao médico.

A busca pelo atendimento médico especializado, pela mãe, foi em vão, ficando angustiada com suas tentativas frustradas de não ter conseguido marcar uma consulta para sua filha. Depois muito esforço, teve uma única resposta por parte da assistência clínica da prefeitura, isto é, somente seria concedida a autorização para a consulta médica, quando a adolescente tentasse o suicídio.

Mãe e adolescente, diante da falta de compreensão e de acolhimento por parte dos professores japoneses aposentados, viram-se desamparadas e isso poderia agravar ainda mais

a situação delicada do estado emocional da adolescente. Sem espaço na família, na escola, e na vida, ou seja, sem espaço para existir naquele lugar, carregava um mundo vazio e sem sentido, prestes a murchar. Tão jovem e sem um espaço de vida, expressava a dor da inexistência e diariamente tinha que lidar com o sentimento da própria morte em vida. Além do mais, há uma cultura do suicídio no Japão que também ronda a comunidade de descendentes de japoneses, os *dekasseguis* e seus filhos.

Diante do caos, algumas orientações de apoio foram dadas à mãe da adolescente. O reestabelecimento do vínculo e uma linguagem de afeto, a presença da família na vida da filha e persistir na busca de um especialista.

Para esses imigrantes, o espaço de casa deveria ser o lugar de encontro dos membros da família, de trocas de afetos, de interesse pela vida do outro, de ajuda e de cuidados, além disso, o espaço para as brincadeiras, para usar a linguagem da família, ou seja, um espaço de convívio, que é quase inexistente na vida migratória do grupo familiar.

Afastados do convívio dos pais e pela nova realidade no estrangeiro, filhos de *dekasseguis* vivem em prejuízos e novos desafios terão que ser lançados e enfrentados pela comunidade de *nikkeis*: no campo da educação, da psicologia e da psicologia social.

8.3 Escola brasileira

8.3.1 Diretora da escola brasileira

A escola pode ser considerada um equipamento *Pet Scan* para a revelação e a medição das dificuldades e de problemas que são apresentados, diariamente, no ambiente de ensino e aprendizagem pelas crianças e pelos pais em relação aos seus filhos, pois a maior parte do tempo a criança passa na escola, enquanto os pais estão no trabalho. As imagens reveladas das crianças por intermédio da escola são de muito sofrimento emocional.

A presença dos pais nas reuniões escolares é, praticamente, nula, não comparecem às reuniões e nem acompanham o desenvolvimento escolar dos seus filhos. Vários são os fatores apresentados: alegam que as reuniões são aos domingos no período da manhã, mas esquecem, que também, a reunião acontece no período da tarde e além disso, a escola coloca-se durante a semana a disposição dos pais e abrem espaço por contato telefônico. Dessa maneira e com tanta relutância, a escola consegue atingir 40% dos pais. A jornada e o excesso de trabalho dos pais acabam tirando de circulação a sua presença física e afetiva da vida dos filhos, como diz a diretora abaixo:

Os pais não colocam a vida escolar dos seus filhos em primeiro plano e isso dificulta o trabalho do professor” (SIC). Há segregação de pais e históricos de famílias em que a criança passa a viver com um cônjuge biológico e o outro não. A falta de afetividade na relação com os filhos em casa e ademais, os pais trabalham demasiadamente e esquecem que têm filhos esperando por eles. Além disso, há casos de hiperatividade, de autistas no jardim da infância e a dificuldade dos pais em aceitarem o diferente. (Anexo/Diretora da escola brasileira).

Outros agravantes são a mudança de escolas, pais de segunda ou terceira união e que nem sempre a criança será bem-vinda nessa nova formação familiar e o surgimento de crianças com diagnósticos de hiperatividade e autismo, geralmente os professores detectam os sintomas das crianças, mas nem sempre os pais aceitam e negam que seu filho tenha algum transtorno e não procuram nenhuma ajuda, mas por outro lado, crianças brasileiras têm recebido diagnósticos psiquiátricos de clínicas japonesas. Apesar de todo empenho por parte das associações para estrangeiros e das escolas brasileiras, a situação complica mais ainda, porque os profissionais japoneses não falam o idioma português para fazer uma avaliação adequada da criança imigrante, já que uma das preocupações e talvez a principal, é a língua das crianças e sabemos que o autismo é um transtorno psiquiátrico que afeta principalmente o desenvolvimento da linguagem. A troca de escolas: a brasileira pela japonesa ou a japonesa pela brasileira têm gerado prejuízos e consequências no desenvolvimento escolar da criança. A criança ao vir da escola japonesa para a brasileira terá que ser avaliada pelo sistema de correção de fluxo, para verificar o nível de seu conhecimento, especificamente, em português e matemática, e poderá ou não, utilizar a aceleração de estudos que significa o adiantamento do ano escolar, ou seja, cursar dois anos em um, apressar o tempo natural da criança e ela terá que correr em seu próprio tempo.

A palavra adaptação soa de maneira comum nos ambientes escolares, tanto na escola brasileira quanto na escola japonesa. Quando a criança não se adapta na escola japonesa, a alternativa seria a escola brasileira. Uma parte não consegue se adaptar ao sistema de ensino japonês, por ser, completamente, distinto da escola brasileira, como a grade escolar, as duas culturas, as duas línguas: Portuguesa e a Japonesa, e principalmente com a escrita em *Kanji* e sua interpretação. As crianças chegam às escolas brasileiras com muitas dificuldades de vocabulário na Língua Portuguesa, ou seja, se não pôde vivenciar a experiência cultural do Brasil e da escola brasileira, como poderá significar o mundo do qual não conhece? Percebemos que se trata de uma criança brasileira nascida ou não no Japão, que não conhece a cultura dos pais e nem a língua portuguesa.

Outro apontamento é referente aos alunos das escolas brasileiras em relação ao futuro no país. Apesar de uma parte ter a possibilidade de cursar universidades brasileiras a

distância, acabam adiando o desejo para o emprego nas fábricas, pois exige dinheiro para se manter no país e muito esforço por parte do aluno. Para esses alunos ingressarem numa universidade particular japonesa seria quase impossível pela falta de domínio da língua japonesa e pelo seu alto custo, e ademais, a universidade pública japonesa seria uma carta fora do baralho, pois gera alta competição entre os próprios japoneses. Nesse sentido, podemos pensar que o espaço oriental das universidades públicas somente pertence aos nipônicos.

Os alunos entram em contato por e-mails com ensino superior a distância de universidades brasileiras e universidades americanas. Afirma a diretora que nenhum aluno pretende retornar ao Brasil, pois manifestam o desejo de trabalhar para futuramente cursar uma universidade. (Anexo/Diretora da escola brasileira).

A condição dos filhos de *dekasseguis*, que se forma em escolas brasileiras é uma via de mão dupla, sem domínio da língua japonesa reduz as oportunidades de se encaixarem em empregos fora do chão da fábrica e com o domínio da língua portuguesa se limita a viver no país.

Para uma maioria dos *dekasseguis*, o Brasil é considerado a sua casa e para seus filhos, em qual lugar eles consideram a sua casa? A questão é plausível de muitas discussões em família, mas diferentemente de seus pais que têm o Brasil como o lugar de origem.

Na minha cabeça, a minha casa é lá, no Brasil. O meu marido está aqui. Ele está há 17 anos. A intenção é voltar mesmo! O Japão, ele te une ou te separa de vez. [...] A intenção é ir embora. No dia 11/10/ irei fazer 46 anos de idade e antes do 50 anos, quero ir embora. No Brasil quero me aposentar. Eu me formei em 1985 e trabalho desde 1986. Quero aposentar por conta própria no Brasil. (Anexo/Diretora da escola brasileira).

A frase citada acima pela diretora da escola brasileira (2012), “O Japão, ele te une ou te separa de vez”, fala de uma união familiar e de uma separação dos membros da família. No início do movimento *dekassegui* houve uma experiência expressiva de separação familiar, pois o homem migrava sozinho para o Japão, posteriormente na década de 1990, com a Lei de Controle da Imigração do Japão, foram chegando famílias inteiras e outras passaram a ser constituídas em território japonês, mas esses estados de união e de separação, tornaram-se movimentos constituintes dessa migração, pois tanto a mesma família, de forma concomitante pode viver a união em terras japonesas quanto a separação dos familiares que ficaram no Brasil. Embora, com a chegada da tecnologia virtual, veio a facilitar a comunicação e a vida de quem mora no estrangeiro, dando a sensação de proximidade entre as pessoas da família, porém, há uma falta da presença física, ou seja, da pessoa real na vida do imigrante.

A falta de profissionais especializados e capacitados para dar suporte médico, psicológico, pedagógico e fonoaudiológico é uma necessidade constante e algo bem distante da realidade dos *dekassequis*. Para amenizar tanto sofrimento físico e emocional algumas estratégias têm sido tomadas, como as caravanas da saúde, levam médicos e intérpretes aonde tem a comunidade *dekassequi*. Geralmente são formadas por médicos que recebem apoio de empresas privadas.

Maternal e infantil

As crianças do maternal e do infantil ocupam o mesmo espaço na escola, isto é, permanecem todas numa única sala. A sala é pequena, mas aconchegante. Nela contém vários objetos, como mesas e cadeiras pequenas, livros infantis, almofadas, uma televisão e brinquedos. Na relação da professora com os alunos, mostrava-se sua preocupação com o desenvolvimento das crianças, a sua atenção, os seus cuidados e a sua afetividade que transbordavam no seu contato diário com a classe. Esses sentimentos eram recíprocos, pois para as crianças a professora era uma mãe ou uma grande professora-mãe .

8.3.2 *Ijime*

Professora e seu filho

1º Contato em 09/10/2012

O *ijime* ou *bullying* no Japão é acometido com muita frequência pelos japoneses aos estudantes estrangeiros. O *ijime* é também um dos fatores de desistência escolar entre os filhos de *dekassequis* na instituição japonesa. A resistência da criança é um mecanismo de defesa do emocional que aparece devido ao seu sofrimento psíquico em prol de sair dessa situação de perigo, no caso *ijime*. Contudo isso, pode levar a uma série de doenças inventadas ou reais, até mesmo desencadear sintomas de doenças físicas por meio de psicossomatizações, como as dores de cabeça e outros transtornos psiquiátricos, como a depressão, que são originárias desse âmbito de ameaças física e emocional.

Quando ele entrou no primeiro ano sofreu ijime. Ele tinha dores de cabeça. Ele me pediu para não mandá-lo mais para aquela escola (Japonesa). Levei meu filho ao médico, ele tinha dores de cabeça e era mentira. Fez eletro, eu procurei saber. (Anexo/Professora e seu filho).

Por não procurar a direção da escola japonesa deixou de comunicar o fato ocorrido com a criança aos professores, e de forma imediata, sua atitude foi de não deixar o seu filho continuar frequentando a instituição, por causa do seu sofrimento, mas alega que sem saber falar a língua japonesa não poderia resolver o *ijime*.

*Eu não fui à escola, nem para tirar o meu filho. Tirei o meu filho do dia para noite. Eu agi errado. Fiquei com dó do meu filho, porque ele estava sofrendo. Queria resolver o mais rápido o problema do meu filho. Não sabia falar, e até hoje não sei falar o idioma, senão iria conseguir resolver o *ijime* (SIC). (Anexo/Professora e seu filho).*

A falta de domínio na língua japonesa continua sendo umas das principais dificuldades para os *dekasseguis* no Japão. Aliás, para a mãe ter o conhecimento da língua japonesa seria ter a posse de um saber da possibilidade de compreensão do outro e mais do que isso, de ser compreendida por esse outro em sua totalidade e chegar a resolução do problema.

*Eu chorava todos os dias. A única coisa que o médico falava, que era febre, *netsu* (febre). Não entendia. Eu sentia desespero, principalmente porque era com o meu filho. Um amigo sabia o japonês, fomos ao médico e descobrimos que tinha alergia a ácaro. (Anexo/Professora e seu filho).*

As idas para o Japão e as vindas para o Brasil, caracterizam a experiência de união e separação entre marido, mãe e filho que é vivenciada intensamente por essa mãe. O momento de separação do filho aos dois anos de idade para que fizesse tratamento alérgico no Brasil é um registro marcado de emoções, pois revive as lembranças de um tempo muito difícil, o de ir embora sozinha sem o filho.

A solidão é outro ponto de discussão e visto em família. No Japão, não sabemos qual vai ser o horário de encontro familiar e se isso, relamente, é possível nessa vida de trabalho, pois cada um vai para um lado em busca de sobrevivência. Entretanto, o trabalho no Japão convida para a união e ao mesmo tempo provoca separação e distância entre os membros da família. Assim, como essa mãe que vivia na ausência do marido e se sentia sozinha em casa com seu filho.

8.3.3 Coração sem família

1º Contato em 10/10/2012

Roberta é uma criança de 8 anos, cursa o segundo ano do Ensino Fundamental I. O seu tipo físico é magro. Está vestida adequadamente. Apresenta um comportamento atípico das

crianças, costuma a falar sozinha. Além disso, não estava acompanhando a aprendizagem da classe.

No contato em que tivemos, a sensação era de confusão e mistura emocional da criança comigo e ao mesmo tempo, dava impressão que eu não existia para ela. Apresentava delírios, falava coisas desconexas e parecia estar conversando com alguém. Marcamos um horário com a mãe de Roberta, mas ela não compareceu ao encontro, pois na época as fábricas japonesas estavam demitindo funcionários e uma falta do imigrante poderia ser comprometedor para ficar desempregado.

No desenho casa, Roberta está entre as duas pessoas que são do sexo feminino. Ela está brincando de pular corda, mas a corda está solta no ar. As três figuras têm cabelos longos, sem pés e mãos, estão sem tocar no chão. As figuras estão distante uma da outra. Há um sol sem cor e com poucos raios e um chão verde-claro.

A copa da árvore é bastante expressiva, o tronco é fino e se afunila um pouco no meio e está em cima de um chão verde-claro. Há duas figuras do lado direito da árvore, a menor é a Roberta e a maior sou eu. O corpo da figura de Roberta quase não se vê, é, extremamente, pequeno e os cabelos são longos, sem pés e sem braços. A figura que me representa está sem braços e sem pés, mas toca ao chão. Ela não respondeu o que estava fazendo nesse desenho.

O desenho da família é a figura do coração que está quase todo no lado esquerdo, em que no centro há a minha figura, sem pés e sem mãos e a figura da Roberta com cabelos longos que chegam nas pernas e sem pés e sem mãos, pernas e braços quase não aparecem. Nesse coração, fala que vai casar comigo.

Todas as figuras humanas dos três desenhos estão sem cores, as pessoas mantêm certa distância, o sol sem brilho e sozinho, uma corda solta no ar, somente no desenho da árvore a figura que me representa está com as pernas no chão. Nesse pouco tempo (20') que ficamos juntas, no seu coração, Roberta arrumou um espaço para a psicóloga, num lugar muito particular, que era só dela. Esse coração não tem nenhum membro da família e também está sem cor ou em branco. Sem pés e sem mãos, ou seja, sem chão e sem garra, aparece o peso que carrega em sua cabeça, em um corpo frágil, não tendo estrutura física e nem emocional adequada para dar sustentação e continuação de uma infância saudável. O desejo de Roberta é ter alguém ao seu lado que toque na realidade, de fazer um casamento ou uma união e poder compartilhar a vida de criança.

Figura 1 - Roberta: Desenho da casa



Fonte: Arquivo da Autora.

Figura 2 - Roberta: Desenho da árvore



Fonte: Arquivo da Autora.

Figura 3 - Roberta: Desenho da família



Fonte: Arquivo da Autora.

8.3.4 Me leva! Quero ir com você!

1º Contato em 10/10/2012

Luiz tem 9 anos de idade e cursa o segundo ano do ensino fundamental I. A criança nasceu na cidade de *Nagoya*. Ele é o mais velho de 2 irmãos, um com 2 anos e o outro com 1 ano. Os pais são separados e ele mora com a mãe e o padrasto. Os pais estão desempregados. Luiz se caracteriza como sendo uma criança desobediente. A sua professora fala que Luiz é uma criança madura e se for chamado atenção, demonstra muita raiva.

Luiz ainda não sabe claramente o que está acontecendo com ele, mas faz alguns apontamentos sobre as suas dificuldades e o seu comportamento na sala de aula. Ele não costuma seguir as regras, revida as agressões, causa conflito em sala de aula, declara-se sem vergonha e está tendo problemas com a escrita de Língua Portuguesa. Além disso, fala que é dependente de jogos e através desse meio consegue se enturmar.

Às vezes eu consigo e às não obedeco. O outro menino estava me empurrando e eu empurrei ele também. Um menino me empurrou e falou que estou fora da brincadeira. Tem vez que eu provoço os alunos da minha classe. [...] Eu esqueço do parágrafo, da interrogação, letra maiúscula e tem vezes que sou sem vergonha. [...] Sou viciado em game. Sempre fui assim. Gosto do DS3. Nele tem qualquer jogo e fitas. Dá para tirar fotos. Gravar voz. Dá para entrar amigos (SIC). (Anexo/Luiz).

Não conhece o Brasil, mas expressa o desejo de morar lá, porque só tem brasileiros e poderia brincar com eles. Apresenta curiosidade de ver o dinheiro do Brasil, apesar de ter visto uma nota. Em seguida criança diz:

Me leva. Quero ir com você. P: Você quer ir sozinho comigo? L: Tem que levar o meu pai, mãe, todos (SIC). (Anexo/Luiz).

A necessidade de ter alguém que possa acompanhá-lo na viagem da vida é, claramente, expressa por Luiz. Esse alguém, é quem se interessa pela vida da criança, um olhar, uma conversa, quem veja realmente Luiz, uma criança. Além do mais, a criança gostaria de saber se é aluno especial, não sabe o por que, mas não se vê nessa condição.

O tia pela a minha cara sou aluno especial ou aluno normal?. P: O que é especial? L: Como a Roberta. A minha mãe fala que é especial. Não sei por que a minha mãe fala. Eu acho que sou aluno normal. Você acha?. (Anexo/Luiz).

No Japão, dentro da escola surgem crianças que apresentam comportamentos distintos da maioria e nem por isso estão na condição de aluno especial. A criança vive sob um olhar de desconfiança do outro sobre a sua normalidade ou não. Acredita não ser uma criança especial, mas põe em discussão esse dilema.

Figura 4 - Luiz: Desenho da casa



Fonte: Arquivo da Autora.

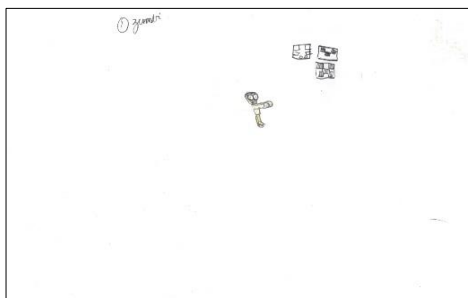
8.3.5. Zumbis

Bernardo tem 8 anos e cursa o segundo ano do Ensino Fundamental I. Quando menor, estudou em escola japonesa. Em sua casa mora os pais, uma irmã de 6 anos e avó materna. O pai trabalha a noite. A criança traz a figura de uma mãe gorda e que tem receio de ficar igual a ela.

Como você está na escola? B: Sei lá. Sempre fico me esforçando. Não estudo muito. Sempre fico no computador assistindo. Cheio de zumbis que só aparecem à noite. [...] P: Você consegue dormir bem? B: Não. Eu assisti no computador minecraft (Jogos) e aparece zumbi. [...] P: O que é zumbi? B: Quando a gente morre vira zumbi. Pode ser um zumbi normal?. (Anexo/Bernardo).

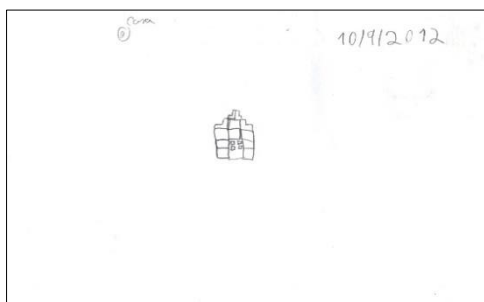
A criança parece viver num mundo *nerd* e com seus fantasmas – zumbis. Os seus desenhos, como a casa, a árvore estão cindidos em quadrados pequenos sobrepostos. A desintegração da mente de Bernardo é projetada em seus desenhos – que estão em pedaços e soltos no ar. Não sabe a data de seu aniversário. A criança vive persecutória e sem orientação temporal,. No desenho da família tem a figura dos pais, mas Bernardo está ausente, parece não poder existir nessa família.

Figura 5 - Bernardo: Desenho zumbi



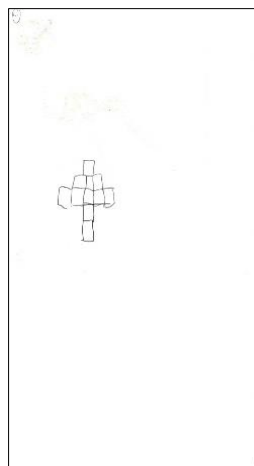
Fonte: Arquivo da Autora.

Figura 6 - Bernardo: Desenho da casa



Fonte: Arquivo da Autora.

Figura 7 - Bernardo: Desenho livre



Fonte: Arquivo da Autora.

Figura 8 - Bernardo: Desenho da família



Fonte: Arquivo da Autora.

8.3.6 Criança cuidando de criança

1º. Contato em 10/10/2012

Luciano tem 5 anos e cursa o jardim da infância. Ela menciona nomes de amigos que mudaram de escola e daqueles que partiram para o Brasil. Descreve-se como sendo “pequenininho” e o “irmão grandão”. A família é composta pelo pai, mãe, irmão mais velho e os gatos.

A princípio Luciano coloca que não tem ninguém na sua casa. Em seguida, fala que tem os pais, irmão mais velho e os gatos. Sente-se pequenininho diante do irmão. Coloca a comida e que come feijão, pão com salame.

Com quem você mora na casa? L: Não tem ninguém. P: Você mora sozinho? L: Pai, mãe, irmão mais velho e eu, sou pequenininho, o meu irmão é grandão e os gatos. Porque eu não como muito, sempre como feijão. Como pãozinho com salame. (Anexo/Luciano).

Queixa-se que ninguém o ensina e que já pediu para a família ensiná-lo, mas os membros não querem. Aprendeu andar com o irmão. Expressa o desejo de morar no Brasil. Nasceu no Brasil e se nomeia brasileiro.

P: Quem são essas pessoas? L: Não sou eu. É o meu pai e a minha mãe. O meu pai pegou o côco. Eu não fui e não queria, porque não sei andar. Ninguém me ensina. Só sei andar desse jeito. Ninguém me ensina e pego uma boia. P: Você gostaria de aprender andar na praia? P: Sim. P: Você já pediu para eles te ensinarem? L: Já falei e eles não querem. Agora, tenho cinco anos e eu aprendi a andar com o meu irmão. P: Você gostaria de mudar? L: Eu gostava do Brasil e do Japão. Nasci no Brasil. Eu gosto do Brasil. Porque é tão legal! Gostaria de morar no Brasil, tem muitas nuvens e vai no avião. Eu queria tanto ir no avião. P: Tem vontade de morar no Brasil ou Japão? L: No Brasil. P: Você é brasileiro ou japonês? L: Brasileiro. Porque eu nasci no Brasil. (Anxo/Luciano).

Logo de início a criança menciona em sua fala os sentimentos de perda e separação dos colegas, mas apesar da separação, ainda alguns amigos não foram embora, não ficando sem nenhum conhecido. Em casa cita o irmão mais velho é aquele que controla os jogos e TV. A criança fala que ninguém o ensina e demonstra o desejo em aprender. Podemos pensar na falta da função paterna e materna na vida de Luciano, como se a criança ficasse num barco à deriva. O irmão mais velho, uma criança maior está incumbida de exercer a função de cuidador do irmão menor.

O desenho livre mostra a fragilidade da estrutura física de Luciano de viver num espaço limitado. A cabeça da figura que o representa se sobressai em relação ao corpo que é somente um fio, sem nenhum membro. Apesar do filho ser menor que a mãe, eles têm uma identificação. No segundo desenho, há um quadrado e um outro menor, onde Luciano está dentro. O sentimento é de viver limitado em seu mundo, sem espaço para o seu desenvolvimento físico e emocional, embora desejasse crescer como pessoa.

Figura 9 - Luciano: Desenho livre



Fonte: Arquivo da Autora.

Figura 10 - Luciano: Desenho casa



Fonte: Arquivo da Autora.

Figura 11 - Luciano: Desenho da árvore



Fonte: Arquivo da Autora.

8.3.7 Casulo: vida sem sorriso

1º Contato em 10/10/2012

A pré-púbere Gislene tem 11 anos e cursa o quinto ano do Ensino Fundamental I. Nasceu no Japão. Não fala a Língua Japonesa. Seus pais têm 44 anos. O pai tem o Ensino Médio completo e sua mãe não chegou a concluí-lo. Gislene é a filha do meio, a mais velha está com 21 anos e trabalha na fábrica de autopeças e a caçula, tem 9 anos e não estava frequentando a escola. A irmã menor chorava muito e chegou a fugir várias vezes da escola. A mãe permitiu que a filha ficasse em casa com ela sem estudar. O pai trabalha em dois turnos. Na escola brasileira, Gislene ingressou no terceiro ano. Conheceu o Brasil, quando tinha 5 ou 6 anos de idade. No relato da professora a aluna não tem amigos e está sempre sozinha, porém é ótima aluna. Todo esforço da professora é para tirar um sorriso de Gislene que até aquele momento não foi possível.

Solidão

A preocupação da professora era ver, diariamente, a solidão de uma pré-adolescente de 11 anos de idade na escola. Sem saber o que houve com Gislene, percebíamos que vivia num

casulo, com quase nenhuma abertura. O seu semblante era fechado, mas tinha uma beleza singular.

Na contratransferência, a tristeza de Gislene era um sentimento muito intenso. Ao significar esse sentimento para Gislene, imediatamente, lança um olhar desafiador para mim, pois a ferida estava sendo tocada e ademais, vista.

P: Parece-me trancada em seu próprio mundo. G: (Silêncio). Lacrimou. Os seus desenhos são pequenos e o traçados com o lápis preto que quase não se vê. P: Por fora, aparenta ser forte, mas por dentro parece-me muito frágil. G: (Silêncio). Lacrimou. P: Você precisa conversar com alguém. Ter amigas. (Anexo/Gislene).

Os traçados dos desenhos são fracos, não há cor, tudo em preto. Sem rosto, sem mãos e sem pés. Todos estão sem chãos e soltos no ar. Ela desenhou uma família sem expressão, sem rosto, todos iguais, portanto, são figuras extremamente regredidas.

Os pais pretendem retornar para o Brasil e por isso estuda na escola brasileira. Quando menor visitou o Brasil e os parentes.

Você tem vontade voltar? G: Porque faz muito tempo que não vejo os meus parentes. P: Você já pensou na possibilidade de morar lá? P: Não imaginei. (Anexo/Gislene).

Apesar de Gislene ter nascido no Japão e a intenção dos pais é retornar para morar no Brasil, ainda não pode imaginar nessa possibilidade de mudança. As lembranças dos parentes no Brasil são registros vivos que permanecem no tempo e na sua memória.

Evasão escolar

Outro ponto para a discussão é a condição de sua irmã mais nova, que não estava frequentando nenhuma escola. A evasão escolar acaba acometendo os filhos de imigrantes no Japão e sem solução por parte da escola ou da prefeitura, pois ao mudarem de endereço, alguns pais não dão baixa na prefeitura da cidade e nem quando voltam para o Brasil. Dessa forma, as crianças que estão no país sem estudar, esses órgãos ficam sem saber o seu paradeiro e sem registros nas prefeituras japonesas, não conseguem sua localização.

Figura 12 - Gislene: Desenho da casa



Fonte: Arquivo da Autora.

Figura 13 - Gislene: Desenho da árvore



Fonte: Arquivo da Autora.

Figura 14 - Gislene: Desenho da família



Fonte: Arquivo da Autora.

8.3.8 Identidade: Pai iraniano e mãe nipo-brasileira

1º Contato em 10/10/2012

2º Contato em 24/10/2012

Gabriel é um adolescente de 14 anos de idade. Frequenta o nono ano, da escola brasileira. Estuda nessa instituição desde os 5 anos de idade. Aos 4 anos entrou numa creche japonesa. O adolescente é filho único e os pais são de nacionalidades diferentes: o pai é iraniano e a mãe é nipo-brasileira. Os pais trabalham 8 horas diárias numa fábrica de autopeças.

Creche japonesa

A Língua Japonesa não foi uma barreira para Gabriel ao ingressar numa creche japonesa aos 4 anos de idade, pois os professores utilizaram de mímicas na comunicação com a criança estrangeira, mas ao entrar no primeiro ano na instituição brasileira, a Língua Portuguesa foi uma barreira.

Quais foram as dificuldades encontradas na creche? G: Não tive dificuldades. Eu era criança e não queria ficar lá. Queria ficar com a minha mãe. A língua também não era barreira, dava para supor o que eles estavam falando. P: Como assim? G: Os professores faziam mímicas para conversar comigo. Com um tempo fui me acostumando com a língua. (Anexo/Gabriel).

Apesar de Gabriel entrar, primeiramente, na creche japonesa, o seu processo de adaptação foi em conta gotas, não entendia a língua japonesa, mas através do bom acolhimento por parte dos professores japoneses, ele pode fazer uso de mímica como via de comunicação e compreensão entre as duas partes.

Transição para a escola brasileira

Os pais de Gabriel não utilizavam a Língua Portuguesa em casa, mas fazia uso da Língua Japonesa em família, cujo a princípio veio a dificultar a fala e a compreensão da língua no contato com outras crianças da escola brasileira. Diante dessas dificuldades, os pais de Gabriel mudaram de atitude em casa, passaram a utilizar em família a língua portuguesa.

P: Teve dificuldades na escola brasileira? G: Eu tive. Eu não sabia falar o português. Mas a minha adaptação não foi fácil. P: Como foi essa dificuldade? G: A dificuldade era que chegava um colega e falava comigo, eu ficava com cara de paisagem. A minha mãe e o meu pai falavam só o japonês em casa e passaram a falar o português. (Anexo/Gabriel).

Nessa época, Gabriel estava ingressando no primeiro ano na escola brasileira.

Desejo de retorno

Gabriel tem o desejo de retornar para o Brasil e cursar uma universidade de engenharia ou medicina, alega que o Japão é bom para viver, mas o Brasil é melhor e além do mais, não tem conhecimento na Língua Japonesa.

Você pretende fazer a faculdade aqui no Japão? G: No Brasil. Porque não falo quase nada o japonês. Seria difícil me adaptar os termos difíceis da faculdade japonesa. G: Eu já fui para o Irã. Achei bonito. Tinha 9 anos de idade. P: Quando conheceu o Brasil? G: Aos 12 anos de idade. Foi legal. Fiquei 3 meses na casa da família, no Paraná, em Londrina. (Anexo/Gabriel).

Seus pais tem vontade de voltar para o Brasil? G: Eles conversam comigo e falo quero ir. Acho que vou ter mais oportunidades de emprego lá. (Anexo/Gabriel).

Identidade

Ao questionar se Gabriel era japonês ou brasileiro, ele disse que era iraniano. Há uma outra cultura, ou seja, uma identidade familiar multicultural. Os pais são de culturas distintas, ele é iraniano e a mãe nipo-brasileira.

Você é brasileiro ou japonês? G: Sou iraniano !(Rimos juntos). Sou brasileiro! G: Tenho vontade de morar no Irã, para aprender a língua. Meus avós paternos são falecidos. (Anexo/Gabriel).

Para Gabriel morar no Irã, seria uma possibilidade de aprender outra língua e de ir ao encontro de sua origem e de seus antecedentes. Os traços de Gabriel são de mestiço japonês com iraniano, sua estrutura física é forte e alto. Portanto, uma verdadeira mistura de culturas.

Ijime

O adolescente coloca que na escola brasileira não há possibilidades de ocorrer o *ijime*, pois todos se conhecem e são amigos.

P: Vocês já viram, ou acontece ijime aqui? G: Aqui não é possível fazer ijime. Porque todos são parceiros do outro. Isso aqui não é tolerado, esse tipo de coisa. Teve um caso de briga e o aluno foi suspenso e expulso, faz tempo. Não foi ijime, era mau conduta. (Anexo/Gabriel).

Ao chegar em casa

P: O que vocês fazem, quando chegam em casa? G e L (amigo desde a infância): Jogamos game e vamos ao mercado. G: À noite tem game. Não tem nada perto. Aqui tudo é muito longe. (Anexo/Gabriel).

Língua portuguesa

P: Como vocês estão na língua portuguesa? G e L: O idioma português é bom, mas a gramática não. G: Eu fico desmotivado a estudar o português, por causa das regras. Eu não gosto de português e inglês. (Anexo/Gabriel).

Socialização no Japão

Qual é a imagem que você tem do Brasil? G: Lugar bom para se viver, só que tem dificuldades em todos os lugares. Além da violência, tem que especializar em tudo o que fazer. P: Japão? G: Também, lugar bom para se viver, também com dificuldades. No Japão, não sei falar a língua. E talvez, não sociabilize. P: Sente dificuldades de socializar no Japão? G: Sim! Mas, pela barreira da língua. Talvez, por não saber o japonês, e não entrar em contato. P: Você já tentou? G: Não. Alguém falar com você e ficar com cara de bobo. (Anexo/Gabriel).

Amizade por skype

Gabriel e Leonardo são amigos e estudam juntos, desde a creche japonesa, mas não costumam frequentar a casa do outro, pois colocam que no Japão tudo é muito longe e utilizam o meio de comunicação e encontro virtual, *skype*.

8.3.9 “Sou brasileiro e não sei explicar”

1º Contato em 10/10/2012

2º Contato em 24/10/2012

O adolescente Leonardo tem 14 anos de idade e cursa o nono ano do ensino fundamental II na escola brasileira. Nasceu no Japão. Caçula de três irmãos. Os pais têm o ensino médio completo. A faixa etária dos pais é de 45 anos e são *sanseis*. Estão há vários anos no Japão. O pai trabalha 12 horas diárias numa fábrica de autopeças (parafusos para carro), enquanto a sua mãe trabalha 8 horas na linha de montagem de peças para carros. A religião da família é espírita. Leonardo tem traços físicos japoneses. Entrou numa creche japonesa antes dos 5 anos de idade.

Creche japonesa

O que determinou a escolha dos pais pela instituição escolar japonesa foi à localização, pois era próxima de sua casa.

Quando você frequentou a creche japonesa, como foi? L: Eu falava o japonês e português. A professora só entendia o japonês. P: Ela te entendia? L: O português não entendia. Falava em japonês. (Anexo/Leonardo).

Transição para a escola brasileira

A aprendizagem da língua portuguesa é uma preocupação de Leonardo nessa citação abaixo, porém ao ingressar numa instituição escolar, a criança não vai aprender somente a língua, mas também a cultura e a socializar, ou seja, do país de origem ou do país estrangeiro.

Como foi quando ingressou na escola brasileira? L: Não foi difícil. A opção pela escola brasileira foi porque além de ser melhor que a japonesa, se não souber o português, fica ruim. (Anexo/Leonardo).

Língua japonesa

O adolescente declara, que fala pouco a Língua Japonesa, mas escreve as duas formas da língua: o *hiragana* e *katakana*.

Língua portuguesa

A Língua Portuguesa é utilizada em casa.

Desejo de retorno

O adolescente conheceu o Brasil aos 4 anos, depois retornou com 7 anos e aos 11 anos, a família montou uma empresa no Brasil e os pais e Leonardo permaneceram por 8 meses, mas o negócio não deu certo e acabaram voltando para o Japão.

Seus pais pretendem voltar para o Brasil? L: Sim. Porque todos os parentes estão lá. P: Você pensa voltar para o Brasil? L: Um pouco. Quero conhecer outros países, como os Estados Unidos, Itália e Portugal. Não sei o por quê. P: Você tem vontade morar no Japão L: Sim. Já acostumei no Japão. (Anexo/Leonardo).

Seus pais pensam em voltar para o Brasil? L: Sim! P: Eles conversam com você sobre a ida para o Brasil? L: Não falam muita coisa. Falam que vão, mas não tem a data certa. P: Eles perguntam se quer ir para o Brasil? L: Eu falo que ainda não. (Anexo/Leonardo).

O retorno para o Brasil não é discutido na família de Leonardo.

Futuro

O que pensa para o seu futuro?L: Quero fazer uma faculdade de biologia no Brasil. Ainda não sei. (Anexo/Leonardo).

Identidade

Você é brasileiro ou japonês?L: Sou brasileiro. Não sei explicar. (Anexo/Leonardo).

Imagem do Brasil

Apesar de Leonardo não considerar o Brasil um país tranquilo, mas às vezes acaba pensando na possibilidade de retorno ao país. No Brasil, o adolescente não ficava sozinho em casa, trabalhava com a sua mãe ajudando-a na lanchonete. A mãe mesmo cuidando do serviço da lanchonete, fazia-se presente na vida do filho. De forma contrária, no Japão, a maioria das crianças e dos adolescentes, ao voltarem das aulas, ficam sozinhos, sem ninguém em suas casas, até um dos pais chegar do trabalho. As compras ao supermercado ou as visitas as lojas de departamentos talvez esses locais sejam as únicas opções desses filhos de imigrantes para passearem nos finais de semanas com a família, porém, durante a semana é da escola para casa.

Qual a imagem do Brasil? L: Lugar não tão tranquilo, não é igual aqui. No Brasil, eu fazia muita coisa. Ia para escola, e ajudava a mãe na lanchonete. Não ficava tanto tempo em casa no Brasil. Prefiro ficar em casa aqui, não tem muito lugar para ir, aqui é supermercado. No Brasil ficava muito tempo na rua com meus amigos. Eu gostava ficar com os amigos. Também no Homi(conjunto habitacional) ficava com os meus amigos, eu mudei e não fico na rua. Até março de 2012 ficava com os amigos. Aos sábados faço curso de inglês aos sábados e fico no Homi. Às vezes encontro os amigos, fico conversando, conto as novidades. (Anexo/Leonardo).

Amizade por skype

A internet é o meio virtual de romper com a rotina da vida imigrante e de se relacionar com os amigos.

Hoje, você se sente solitário, sem os amigos? L: Acho que não. Volto para casa e entro no skype, fico conversando com os amigos e jogando. Não sinto solidão. A mãe volta às 17:00 horas do trabalho. Uma semana trabalha à noite, e outra de dia. Converso com o meu pai, quando ele trabalha de dia. O pai conversa um pouco comigo. Eu acho que o pai precisa conversar mais, porque fico bastante no game. A mãe conversa mais ou menos. Eles às vezes me chamam para conversar, eu vou e volto para o game de novo. (Anexo/Leonardo).

Os pais enfrentam dificuldades para conversar com os seus filhos, todos passaram o dia fora, tanto os pais no trabalho, quanto o filho na escola, pois os pais estão impregnados pelo cansaço e seus afazeres domésticos, como a preparação do jantar e às vezes da marmita para o almoço do dia seguinte, tudo isso, consome certo tempo e requer muito esforço dos *dekassequis* para vencer a exaustão física e emocional diária. Os pais se sentem impossibilitados de demonstrar afeto e de participar de forma atuante na vida do filho. As tentativas dos pais de trazer e segurar o filho para uma reunião em família foram desanimadoras, pois o adolescente fica no movimento “de entrar e sair “ou “está dentro ou está fora”, e volta para o seu mundo (grifo nosso).

8.3.10 Creche avassaladora

Júnior tem 4 anos de idade e frequenta o ensino infantil na escola brasileira. No relato da professora a criança, anteriormente, teve problemas com a cuidadora, quando estava numa creche ilegal. A criança é mestiça japonesa. Havia pouca compreensão do seu vocabulário. Em nosso contato, a criança expressa muita simpatia e ademais, se movimenta constantemente pela sala de aula. Demonstra ansiosa pela espera do nascimento da irmã, que nem mesmo sabemos se a gravidez de sua era real.

Anteriormente, Júnior teve vivências de muito sofrimento físico e emocional numa creche não legalizada no Japão. A cuidadora proibia as crianças de falar em grupo e as ameaçava no contato diário. Quem não permanecesse a ficar calado, ela colava uma fita adesiva em sua boca. A vida desses pequenos era infernal. O pai descobriu o sofrimento do filho ao buscá-lo num horário atípico na creche, viu que seu filho estava com a fita colada em sua boca.

No Japão encontramos pessoas que trabalham como ‘cuidadoras de crianças’ em seus pequenos apartamentos, dispondo de uma pequena sala para atender mais de uma criança. Além de não ser um ambiente propício para esse tipo de serviço com crianças filhas de imigrantes, são chamadas de creches. Esses tipos de creches são ilegais no Japão. Essas ‘cuidadoras’ são pessoas comuns, imigrantes, sem nenhuma formação ou preparo para trabalharem com criança. Geralmente, essas pessoas são as próprias vizinhas que abriram mão de trabalharem fora para cuidar dos filhos pequenos ou senhoras mais velhas, que por

causa da idade é praticamente impossível voltarem ao mercado de trabalho. Nesse caso, a 'cuidadora' judiava dessas crianças, ela proibia a conversa entre as mesmas e usava de perversidade e ameaças no contato diário com elas. Sob o seu comando, as crianças submetiam a maldade da madrasta má, já que não havia saída. Ela colava uma fita na boca das crianças que não se dispusessem a ficar quietas, ou seja, sem falar. Além do mais, colocava-as dentro do guarda-roupa escuro, trancando-as, passando horas sozinhas. Um dia, o pai ao buscar a criança na creche, viu a fita colada na boca do seu filho, assim descobre a maldade feita pela 'cuidadora'. (Anexo/Júnior).

Essas creches particulares são pagas pelos pais *dekassequis*, pois os valores se aproximam das mensadlidades de escolas brasileiras. O filho estremeceu com a descoberta do pai, mas conseguiu contar o fato e confirmar as agressões. O ambiente que deveria ser acolhedor e amistoso enquanto os pais trabalhavam nas fábricas, não era. A agressividade era intensa e além do mais, gerava privação do desenvolvimento natural da criança, pois estava vivendo num mundo sem poder ouvir a própria voz, no silêncio.

O brincar

Pesquisadora: - Você brinca com quem? J: Eu brinco com (amigo de classe). Eu brinco sozinho. Tenho medo. Porque, sim. Sou "medoso". "Medo de bicho. Medo de coisa mau, de grilo". (Anexo/Júnior).

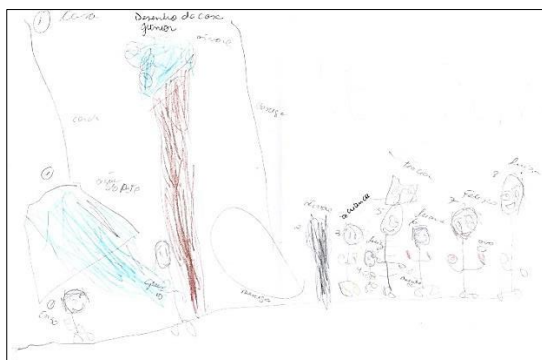
Ausência dos pais

As figuras dos pais não estão no desenho da criança. No desenho da casa fez os colegas de sala. Os amigos da escola parecem representar a família da criança. No contato comigo, foi visto e acolhido. A criança deseja me incluir em sua roda de amizade, ou em seu mundo.

Pesquisadora: - Você sente saudades de papai e da mamãe? J: Eu não. Eu sinto de você. Pesquisadora: - Você não sente saudades? J: Sinto do papai, da mamãe e de você. Quando vier eu vou fazer desenhos. J: Quem desenhou na parede? (Na parede da escola, a criança viu um quadro pintado com flores). Pesquisadora: - São os professores. J: Pode ser você, para ficar bonito. (Anexo/Júnior).

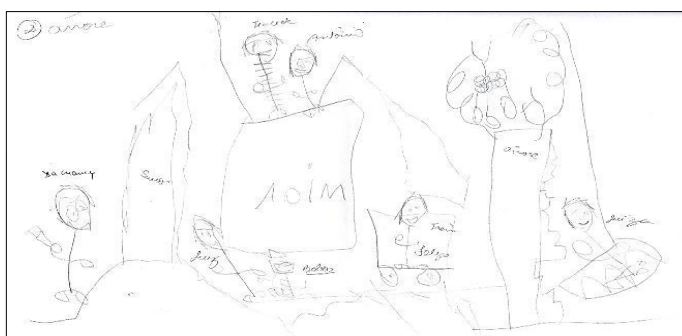
O desejo e a fantasia da criança é ter alguém ao seu lado, mesmo sendo o ovo da lagartixa que simbolicamente pode significar a fertilização e o nascimento de uma nova vida ou de uma amizade. Não ficamos sabendo se a mãe de Júnior estava, realmente, grávida, mas em sua mente gestava um outro e esperava o seu nascimento.

Figura 15 - Júnior: Desenho da casa



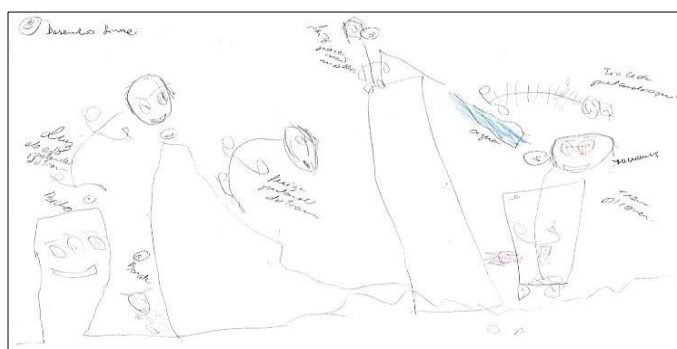
Fonte: Arquivo da Autora.

Figura 16 - Júnior: Desenho da árvore



Fonte: Arquivo da Autora.

Figura 17 - Júnior: Desenho livre



Fonte: Arquivo da Autora.

8.3.11 Sou mestiço!Sou misturado, japonês com brasileiro

1º. Contato em 17/10/2019

Carlos tem 9 anos de idade e frequenta o terceiro ano do ensino fundamental I. Nasceu no Japão. Ele é o caçula da família. Tem duas irmãs que estão no Brasil, uma de 20 anos e a

outra de 19 anos. Desconhece o pai biológico. Carlos mora com a mãe (não descendente de japonês) de 34 anos e o padrasto (*nissei*) de 37 anos. A mãe trabalha em uma fábrica de carbonato e o padrasto em linha de montagem para carros. Carlos tem lembranças do pai biológico, mas fala que ele está morto. Com o padrasto, tem um relacionamento amigável, costumam a brincar juntos.

Na escola, Carlos é bom aluno, mas tem ficado com o humor alterado, nessas ocasiões passa a agir com nervosismo e pede para a sala ficar em silêncio.

Creche japonesa

Quando entrou na escola japonesa? C: Tinha 2 anos de idade. Parei aos 6 anos de idade. Não gostava muito. Lá só tinha 1 amigo. Lá dava muitas lições e aqui não tem. Fiz a primeira série em escola japonesa. Mudei de escola, porque a escola era chata. Entrei bem no finalzinho do segundo ano na escola brasileira. Na escola japonesa parei. Os meus pais são brasileiros, nós fomos visitar o amigo do pai no Chile. No segundo ano fui para a outra escola, a professora cuspi no ouvido. Eu entrei aqui no segundo ano, estava com 8 anos. Eu gosto daqui. A escola fica perto da minha casa. P: Você está com dificuldades? C: Não. (Anexo/Carlos).

Escola brasileira

Você gosta de estudar aqui na escola? C: A escola é legal, a professora é engraçada. Tenho muitos amigos. Gosto de brincar na quadra. (Anexo/Carlos).

Identidade

Carlos nasceu no Japão, e se define como mestiço japonês, ou seja, uma mistura física e cultural.

Você é brasileiro, ou japonês? C: Sou mestiço. Sou misturado. Japonês com brasileiro. (Anexo/Carlos).

Amizade

A minha mãe não deixa ir à casa dos amigos. Se acontecer alguma coisa comigo! Ela não conhece. Já fui à casa de alguns amigos que a minha mãe conhece, jogar game e bola. À noite vejo o meu padrasto e a minha mãe. Declaro o meu padrasto como pai. Ele faz palhaçada. (Anexo/Carlos).

Desejo de retorno

Carlos foi duas vezes ao Brasil para vê a avó doente, mas não demonstrou muito desejo de morar no Brasil.

Você tem vontade de morar no Brasil? C: Muito pouco. (Anexo/Carlos).

Parentes no Brasil

P: Desenha uma casa. C: Vou desenhar o sítio do meu avô paterno. Tenho pouco contado com ele. Desenhei a casa do meu tio paterno (biólogo). Tirei leite da vaca. Eu gostei. Fiz rosas diferentes. C: Porque está muito frio. Na casa do tio era inverno. A porta está fechada, porque sempre ele tranca a porta. Para não entrar bandido, essas coisas. Porque lá no sítio já roubaram uva também. P: Quem mora? C: Mora o meu tio sozinho. Não sei quantos anos tem. Não falta ninguém na casa. (Anexo/ Carlos).

Aprender com dor

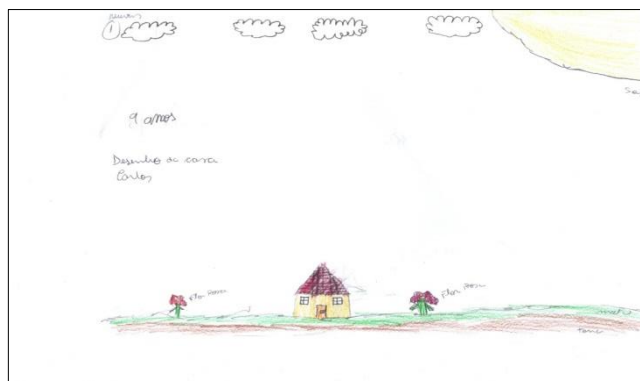
Desenha para mim a sua família. C: Oh my good! A minha família é grande, o que posso fazer! Só vou desenhar o meu pai e a minha mãe. C: Hoje melhorou a bateção. A minha mãe brigava muito comigo. Hoje estudo e obedeço. C: Hoje estar melhor. Antes apanhava de vez em quando, com a cinta. Eu chorava. Era forte, doía. Não ficava com raiva. Tinha que aprender, nê! Aprendi. C: Estamos passeando no JUSCO (Hipermercado). Não está faltando ninguém. Estou com a minha mãe vendo roupa e brinquedos (lojas). (Anexo/Carlos).

C: Um dia não fiz a tarefa de matemática. Disse para nunca mentir. P: O que você acha da mentira? C: Acho ruim, porque descobre rápido. (Anexo/Carlos).

Futuro

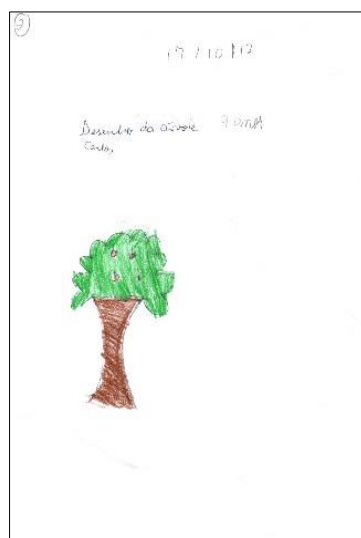
C: Quero ser um cantor. (Canta uma música). Faço aula de violão. Entrei agora. (Anexo/Carlos).

Figura 18 - Carlos: Desenho da casa



Fonte: Arquivo da Autora.

Figura 19 - Carlos: Desenho da árvore



Fonte: Arquivo da Autora.

Figura 20 - Carlos: Desenho da família



Fonte: Arquivo da Autora.

8.3.12 Autismo

1º. Contato em 17/10/2012

Geraldo tem 5 anos e a entrevista foi realizada com sua mãe. A família mora no Japão há 12 anos. Geraldo e seu irmão nasceram no Japão. Geraldo cursa o primeiro ano do ensino infantil I., era para ele estar no infantil II. Seu irmão mais velho tem 7 anos e frequentou por um ano a escola japonesa. Sua mãe tem 41 anos e não é descendente de japonês. Possui o ensino médio. Seu pai tem 47 anos e é *nissei*. Fez curso técnico em contabilidade.

A criança nasceu de parto cesárea, com 36 semanas de gestação e precisou de ir para a incubadora, devido a icterícia. A mãe teve pressão arterial alta durante a gestação, da qual desconhecia. O seu esposo não acompanhou a gestação e como falta de curiosidade a esposa assim justificou a ausência do marido no processo gestacional da criança. A mãe amamentou a criança até os 3 anos, em que costumava interromper as mamadas de Geraldo para dar atenção para outro filho, de 7 anos de idade.

Diagnóstico de autismo

A criança foi dando sinais que tinha alguma coisa de errado acontecendo com ela, mas os pais distanciado do seu filho pelo trabalho, não puderam enxergar o sofrimento emocional e a realidade da saúde da criança. Geraldo era esquecido pelos pais, ou seja, era uma criança invisível no lar – não existia até os 3 anos de idade. A falta do olhar dos pais para com seu filho, acabou desencadeando a uma série de complicações e prejuízos em seu desenvolvimento emocional, social, educacional, linguístico e comportamental. A criança recebeu o diagnóstico de autismo B na avaliação feita pelos médicos japoneses.

Mãe: Ele me visualizada e sorria. Era mais devagar. Eu achava que era por ser mais calmo. Entre 7 e 11 meses, a gente o chamava e não respondia. Com 1 ano e meio ele só fazia som. Balbucio. Andou com 10 meses. Aos 2 anos ele ficava sozinho. A gente trabalhava e não percebia muito. Tinha que dá atenção. Esquecia do Geraldo. Achava que estivesse brincando. Eu fui perceber aos 3 anos de idade, quando passamos pela consulta na prefeitura. Iniciou a fala aos três anos de idade. (Anexo/Geraldo).

Mãe: Na análise da prefeitura, ele não falava o nome das coisas. Ele encaixava bem as peças nos lugares. Antes, ele era muito grudado em mim. Ele se jogava no chão quando queria as coisas. Foi indicado para procurar o Hata Center. Dia 11 de dezembro fez uma avaliação com a médica. Fizeram outra avaliação médica, quando ele tinha três anos e dois meses de idade e deu autismo grau B. O meu esposo achou que era manha. (Anexo/Geraldo).

O pai ao receber o diagnóstico de autismo da criança, custou acreditar, pois a princípio o pai não aceitou e negou a nova realidade do filho, acreditando ser manha.

P: Tem maneirismos? M: Acho que tinha, não prestei atenção. Hoje ele faz barulhos com a boca. Ele chorava muito. M: Quando bebezinho não chorava muito. Achava que fosse uma criança tranquila. Eles dormiam bem. O Geraldo só chorava quando estava com fome. (Anexo/Geraldo).

Nessa época, a mãe vivia muito estressada e não fazia as refeições em casa, mas oferecia papinha para os filhos. Quando foi desmamar o filho, colocou pimenta na boca da criança que ficou sem dormir por dois dias.

M: Eu tive depressão. Eu desencadeie por causa do estresse. Estou com zumbido no ouvido. Na minha família tem problema de câncer. Não tomo medicamento para o estresse. Tenho que tratar do ouvido. (Anexo/Geraldo).

Desejo de retorno

A mãe deseja retornar para o Brasil, quando tiver 46 anos de idade.

M: Não pretendemos voltar agora para o Brasil. Só daqui 5 anos. Tenho vontade de ir para o Brasil e não voltar. (Anexo/Geraldo).

Professora e os pais de Geraldo

A professora conversou com os pais e deu orientação a respeito de lidar no dia a dia com a criança, principalmente, com a questão do limite, pois o sofrimento emocional da mãe levou a ter atitudes permissivas com Geraldo.

Quando recebeu o diagnóstico de autismo? Prof^a.: Ele entrou aqui, ele só comia o que queria. Eu fiquei bastante brava. A comida era só hambúrguer fatiado e não comia o arroz. Eu dizia para comer junto. Eu tive que tirar o hambúrguer e depois dei o hambúrguer, ele chorava. No outro dia eu esquentei a comida, desde esse dia não comeu mais, só o arroz. O pai não acredita que está conseguindo comer de tudo. Na sua casa não comia nada disso. Ele é emotivo. Eu pedi que pudesse comer um pedaço de maçã. Ele responde “Desculpa Lilia, não gosto. Eu estava dando bronca no menino e fiquei brava por causa dele, Geraldo veio e passou a mão no meu rosto. (Anexo/Geraldo).

O papel da professora foi, extremamente, importante na relação com a criança em sala de aula e nas orientações com os pais a respeito de exercer suas funções: a paterna e a materna. A criança começou a demonstrar sentimentos de afeto na relação com a professora. Ele pode ser visto por ela

Será que era somente a criança que vivia num mundo autista? Em que mundo a mãe de Geraldo vivia? A mãe era, extremamente, solitária, o marido pouco participava de sua vida. A mãe e a criança tinham mundos a parte da realidade, viviam em seu próprio mundo.

Observamos que a criança olhava dentro dos olhos da sua mãe, mas no estado de estresse e com depressão não pode perceber o quanto era importante esse seu olhar para seu filho. Era o olhar que poderia dar a existência à criança, de ser visto pela mãe. Ela não conseguia exercer, adequadamente, a função materna para poder direcionar sua atenção ao filho e com isso, não atendia satisfatoriamente as suas necessidades primárias, como a alimentação, presença física e emocional. Portanto, seu filho precisava de sua mãe viva ao seu lado, porém era com uma mãe morta que ele se deparava. Como a criança poderia olhar para a mãe que não o enxergava?

Os desafios são inúmeros, a maioria das famílias de *dekasseguis* vêm apresentando problemas de saúde tanto emocional, quanto física e com poucas soluções no Japão. Como oferecer a ajuda necessária no Japão a esses estrangeiros que não conseguem dominar o idioma? O problema maior é quando se trata de dar assistência psicológica aos nipo-brasileiros, então, como fazer psicoterapia com um terceiro (um tradutor em sua sala)? As prefeituras têm contratados pessoas comuns, para dar soluções aos problemas emocionais dos estrangeiros, são denominados de conselheiros japoneses e a maioria das vezes são confundidos com psicólogos. Sabemos que, é um meio paliativo para tantos problemas que surgem na vida do imigrante, no entanto, perigoso, pois não é um psicólogo com formação especializada em mente humana, isto é, antes de aliviar e resolver os conflitos emocionais, o conselheiro poderá causar danos até irreversíveis a mente do *dekassegui*.

A maioria dos intérpretes como os conselheiros no Japão, são pessoas sem formação específica na área, mas são meios facilitadores de amenizar o sofrimento físico e emocional dos imigrantes.

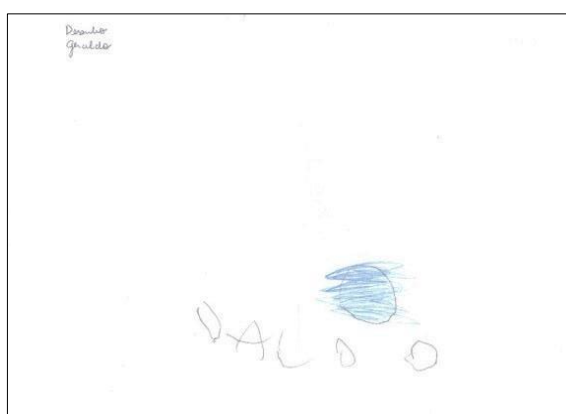
Creche japonesa e escola brasileira

P: Qual o motivo de ter colocado a criança na escola brasileira? M: O irmão chorou muito na escola japonesa. Ficou uma criança diferente. Ele reclamava de ir para escola. Por eu não saber o japonês. Teve um dia que eu peguei uma chuva para pegar os meninos. Eu disse que não ia mais para escola e ele disse que ótimo. A diretora era severa e não conversa com quem não sabia muito o japonês. O esposo fala japonês. (Anexo/Geraldo).

O não conhecimento da língua japonesa tem sido uma grande barreira na vida cotidiana da família *dekassegui*, principalmente, em relação a comunicação na escola. Apesar

de algumas escolas japonesas já estarem trabalhando com intérpretes em reuniões de pais e na chegada de alunos estrangeiros, nem tudo pode ser dito em nossa maneira de pensar, e também, nem tudo é traduzido do jeito que tem que ser. Contudo, isso acaba gerando desconfiança por parte dos brasileiros e complica ainda mais, porque o sigilo da conversa nem sempre é guardado a sete chaves, pois os japoneses questionam sobre o conteúdo do que foi falado entre eles. Os intérpretes são contratos pelas prefeituras japonesas e elas são seus empregadores.

Figura 21 - Geraldo: Desenho livre



Fonte: Arquivo da Autora.

8.4 *Kodomo no Kuni* (NPO)

8.4.1 *I. San - Kodomo no kuni*

1º. Contato em 11/10/2012

I. San é a responsável pelo projeto *Kodomo no Kuni*.

A preocupação da *I. San* é com o ensino e a aprendizagem da Língua Japonesa para as crianças estrangeiras, pois coloca como sendo o meio de sobrevivência no Japão e expressão de seus sentimentos na interação com o outro.

Sem conhecimento da Língua Japonesa, as crianças não sabiam se defender na Língua Estrangeira e a polícia acabava levando-as para a delegacia. O conhecimento da Língua Japonesa seria como uma capa protetora para a defesa do imigrante na sociedade japonesa, assim tendo a compreensão e a oralidade da língua se defenderia de possíveis suspeitas e prisões.

Para *I. San*, um bom nível intelectual é necessário para que ocorra a aprendizagem da Língua Japonesa e ademais, ter que escutar e compreender, e processar o que aprendeu.

As crianças apresentam muitas dificuldades com a aprendizagem da língua, não conseguindo expressar coisas simples, pois não costumam utilizar o idioma estrangeiro e isso dificulta mais ainda a sobrevivência no país.

Argumenta a *I. San* a necessidade de reforçar também a Língua Japonesa em casa, assistindo televisão para melhorar a sua compreensão e o seu vocabulário e ter melhores condições de viver no Japão. Um agravante é o imigrante viver isolado da sociedade nipônica pela falta de compreensão do idioma.

P: Por que tem que estudar japonês? I: São crianças vêm estudar e trabalhar no Japão. Quando é ensino fundamental tem tradutor e não tem no kookoo (Ensino médio). A força de aprender o japonês é para sobreviver no país e expressar os sentimentos. As crianças não têm respostas e a polícia acabava pegando-as. É por isso, faz aulas de japonês. Para estudar japonês precisa de um nível elevado de conhecimento. Escutar e compreender. Processar o que aprender. (SIC). (Anexo/Kodomo no Kuni – I. San).

Precisa de um nível grande de japonês. Trabalho há 17 anos e o nível está pior. Coisas simples, a criança não fala em japonês. Portanto, 60% dos brasileiros não conseguem sobreviver. A vida deles é em português. Pensando na população brasileira, seria bom o português. Existe muita gente isolada e não entende. Quero que a Cizina entenda, a necessidade de falar o japonês. Em casa se esforça para aprender o português direito. Para não misturar e trabalhar direitinho. Queria que as crianças não ficassem só com o japonês na escola, assistisse o japonês nas casas (SIC). (Anexo/Kodomo no Kuni – I. San).

I: Aqui está falando o problema da linguagem de falar só o japonês. Não estamos querendo aprender a cultura do Japão. Já que em casa a televisão é japonesa. Têm problemas com namoradas dos pais e mães. Isso tem que resolver em casa. Têm muitas crianças que nasceram no Japão e não conhecem o Brasil. Aqui, no Kodomo no Kuni a educação é japonesa (SIC). (Anexo/Kodomo no Kuni – I. San).

Há inúmeros casais separados e que formaram outra família, complicando mais a vida das crianças. Surgem muitos conflitos entre os casais e as crianças são as mais atingidas, principalmente, quando os filhos advêm de relacionamento anterior.

Identidade

O desejo da *I. San* é que a criança seja uma cidadã do mundo, independente da sua identidade. Acrescenta que há o preconceito por parte do país estrangeiro e o conflito de nacionalidade por parte das crianças.

I: Não quer que a criança fala se é japonês ou brasileiro, quero que a criança, seja um cidadão do mundo. Tem o problema do preconceito e problema de nacionalidade (SIC). (Anexo/Kodomo no Kuni – I. San).

História

Em 1998, a *I. San* se deparou com crianças filhas de imigrantes que brincavam no *Homo Danchi* (Conjunto Habitacional), pois haviam parado os seus estudos nas escolas brasileiras, devido ao custo elevado das mensalidades e com isso ficavam o dia sem fazer nada. Além disso, sofriam *ijime*. Contudo isso ocorrendo com as crianças, muitos pais resolveram retornar para o Brasil.

I: Primeiro comecei trabalhar em 1998 como voluntária. Percebi que tinha 10 a 15 crianças brincando aqui no Homo Danchi. Eles não faziam nada. As crianças pararam de estudar, pois as escolas brasileiras eram caras, ijime , e por isso muitos pais iam embora. Durante um ano fiquei visitando as famílias. Em 1999 fundaram o Kodomo no Kuni. Tinha as crianças que frequentavam 2 vezes semanais as escolas e aquelas que não frequentavam. A associação foi criada para dar o suporte e não que desistissem do estudo (SIC). (Anexo/Kodomo no Kuni – I. San).

A *I.San* é professora de língua japonesa. Pediu afastamento do trabalho para ensinar crianças imigrantes. O sistema de trabalho é voluntariado, mas recebe ajuda de custo da prefeitura no valor de 600 ienes a horas, muito abaixo do valor que o imigrante ganha nas fábricas. A hora trabalhada pelo imigrante é, de aproximadamente, 1.300 ienes para os homens e 900 ienes para as mulheres. São 10 horas de trabalho diário

P: Quantas pessoas trabalham aqui? I: São 10 pessoas. Todos os dias são 7 funcionários. Às vezes fazemos reuniões com os pais aos sábados e a cada 3 meses. I: Os funcionários da Yume no Ki (Árvore dos sonhos) são 15 pessoas. Yume no Ki é outro projeto que funciona no mesmo espaço, porém em outro horário. Juntando todas as turmas e funcionários são 40 pessoas. As crianças registradas até agora são 50. As pessoas que ajudam no projeto vêm 2 vezes à 3 vezes por semana. Tem pessoas que não são jovens e trabalham na fábrica de Toyota. Tem 2 adolescentes entrando nas universidades particulares de Toyota. Têm universitários que são estagiários japoneses e que ajudam a ensinar as crianças. (Anexo/Kodomo no Kuni- I. San).

Mudanças na Lei de Imigração do Japão

P: Quais as mudanças das leis japonesas em relação aos estrangeiros? I: Não tem o problema só com as crianças. Eles estão mudando as regras para ficar no país. Não é que não pode ficar no Japão(SIC). (Anexo/Kodomo no Kuni – I. San).

Polícia

P: tenho tido casos de maus tratos com crianças? P: Já escutei histórias de pegar a cinta e bater. Hoje não. Já leva na polícia. P: Como é o processo? I: Tem um lugar para conversar sobre os problemas de família. Chama Jidou Soudan, ligado ao governo. Também tem na prefeitura. P: A polícia resolve? O que é feito? I: Não sei como funciona. A maioria é um dos pais que procura a polícia(SIC). (Anexo/Kodomo no Kuni – I. San).

Material de ensino

P: O idioma ensinado aqui é apostilado, ou se trabalha de acordo a necessidade das crianças?

I: O livro principal é da escola. Mantém contato com as escolas e também usa outros livros. As crianças fazem teste para entrar aqui (SIC). (Anexo/Kodomo no Kuni – I. San).

Violência doméstica

I: Tem preocupação que ocorra violência doméstica. Quando vai entrar na escola sim. Também mantém contato com a escola para ver se a escola acompanha e aceita. Parece que teve um caso de dislexia, estava no limite, não conseguia se desenvolver na escola e fazia acompanhamento na escola(SIC). (Anexo/Kodomo no Kuni – I. San).

Abandono e aprendizagem

As crianças estrangeiras ficam abandonadas, é assim que sente *I. San* no seu contato diário com elas. Conforme, na citação de *I. San* abaixo, a “palavra japonesa” deve ser ligada “a experiência” e os pais poderiam direcionar a atenção para aprendizagem da língua dos seus filhos (grifo nosso).

Antes escolhiam as crianças para vir estudar. Agora, a situação está grave, porque têm muitas crianças. As crianças têm muitas dúvidas. A palavra árvore se aprende, para depois aprender a palavra floresta. I: As crianças ficam abandonadas. Não conseguem nem diferenciar uma palavra de outra. Como céu ou mar. A palavra tem que estar ligada com a experiência. Se os pais não ligam a palavra com a experiência, a criança não aprende. I: Eu queria que os pais se preocupassem na hora de gestar o filho. O inglês é a língua secundária no Japão. Gostaria que os pais pensassem na língua dos filhos. Até aos 5 anos é uma época para entrar nas escolas e entregar aos pais para ter boas maneiras (SIC). (Anexo/Kodomo no Kuni – I. San).

8.4.2 “Aqui era brasileiro, lá era japonês”

1º. Contato em 12/02/2012

Felício tem 15 anos e cursa o nono ano do ensino fundamental II da escola japonesa. Nasceu na cidade de *Toyota/Japão*. O pai é *nissei* e a mãe *sansei*.

A aparência do adolescente Felício é japonesa. Felício expressa com muitas dificuldades a Língua Portuguesa. Nasceu no Japão e quando estávamos conversando, algumas de minhas palavras, que eram básicas ditas em Português, ele não conseguia alcançar a compreensão. Aos 13 anos de idade, os pais resolveram retornar para morar no Brasil. Felício interrompeu os seus estudos no sétimo ano na escola japonesa e ao chegar no Brasil, foi matriculado no nono ano do Ensino Fundamental II e no entanto, voltou para o sétimo ano. No Brasil permaneceu morando por um ano meio no estado de São Paulo, mas não gostou e voltou com a mãe e o irmão menor para o Japão, deixando o pai no Brasil. Sem moradia no Japão, a família incompleta foi morar com os tios no apartamento.

Creche Japonesa

P: Teve dificuldades quando entrou na creche japonesa? F: Não lembro. Essas coisas tem falar com a mãe. A primeira série foi em escola japonesa. Não tem dificuldades (SIC). (Anexo/Felício).

Língua portuguesa

Os pais falam o idioma Português em casa. O adolescente fala que consegue entender a Língua Portuguesa.

F:Eu entendo os que eles falam(SIC). (Anexo/Felício).

Retorno para o Brasil

Felício não sabia que a família ia retornar para o Brasil. Ao receber essa informação dos pais, disse que não queria voltar, porque já estava acostumado no Japão. Além do mais, tinha vínculos de amizade com as pessoas do país. Já conhecia o Brasil, mas morar no país, não era a sua intenção.

P: Você sabia que ia para o Brasil? F: Não. P: Como foi ao receber a notícia que iria para o Brasil? P: Eu falei não quero ir, porque já está acostumado aqui. Tem amigos. Já está acostumado aqui. Eu foi quando tinha dois anos. E a segunda vez tinha 8 anos de idade e não estudar lá. Na terceira vez que ia estudar e morar lá por isso não queria ir (SIC). P: O que imaginou? P: Não pensou nada. P: As outras vezes você gostou de ter ido ao Brasil? P: A primeira vez tinha 2 anos e não me lembro. A segunda vez tinha 8 anos, eu acho que gostei. Na terceira vez meu pai falou que ia fazer uma casa. Na segunda vez fiquei na casa da tia irmã da avó. Não tinha casa (SIC). (Anexo/Felício).

O desejo de morar no Brasil era dos pais e não do adolescente. A mudança em família para o retorno ao país de origem dos pais, não pode ser pensada e muito menos planejada. Os pais partiram do oriente, Japão para o ocidente, Brasil, mesmo contra a vontade do filho que se sentia adaptado a cultura japonesa.

Sem ter se preparado para deixar o país, a família embarca nessa velha e nova viagem rumo ao Brasil, sabendo que, novos desafios e diversos enfrentamentos estarão fazendo parte dessa nova saga. Sem a preparação para o retorno, principalmente se for definitiva, poderá causar problemas emocionais em menor e maior grau nos filhos e até nos pais. Os sofrimentos emocionais desencadeados por impactos culturais e frustrações ao novo ambiente, poderão ser empecilhos e dificultar a adaptação no país de chegada ou de retorno, como a negação dessa realidade. Na nova realidade, Felício não se interagia em família e o seu isolamento passou a fazer parte desse modo de vida, pois não estava sendo fácil aceitar esse rompimento brusco com o Japão, e nascer e sobreviver no Brasil.

A chegada à escola no Brasil

O adolescente nunca havia estudado numa instituição no Brasil e se percebeu tenso na chegada à escola. Para Felício era tudo difícil e estranho, não conhecia o sistema de ensino e aprendizagem, a grade curricular brasileira, os professores, a Língua Portuguesa que antes era pouco utilizada por ele, e seria primordial dentro da escola brasileira. Além do mais, não conhecia ninguém e se quisesse constituir novos vínculos de amizades teria que se lançar ao meio desconhecido e isso exigiria muito dispêndio de energia. Nesse momento, era tudo que Felício não conseguia fazer, estava num processo de desadaptação do Japão para a tentativa de adaptação do Brasil. O adolescente é tomado pelo sentimento de dúvida, pois não sabia se conseguiria acostumar no Brasil. Os assuntos abordados pelos adolescentes brasileiros são distintos dos japoneses, enquanto no Japão se interessam por *games*, no Brasil, é o futebol. No Brasil, Felício gostou de churrasco e da carne, no Japão, ele gosta de tudo. O Brasil para

Felício, não é tudo ruim, tem algum alimento bom, mas o Japão é o lugar idealizado, onde tudo ele gosta.

P: Quando entrou na escola no Brasil. Como foi? P: Meio nervoso. Nunca fui e nunca estudei no Brasil(SIC). P: Foi difícil? P: O primeiro dia era difícil. Cada vez dá para indo acostumar nos estudos. Primeiro entrou na oitava série(nono ano), foi 2 dias, e foi na secretaria e pediu para eu voltar para a sétima série. No primeiro foi difícil. Nervoso. Só nervoso. Pensou que iria acontecer lá assim (SIC). P: O que pensou quando ficou nervoso? P: Será que vai acostumar assim?P: Como foi a sua adaptação? Posso lhe chamar de Felício? (Prefere o nome japonês) F: Não pode. Eu não gosto. P: Como lhe chamam? F: Hideki. H: Não sei como fala. Foi acostumando nas aulas. Só conversava quando os brasileiros conversava (SIC). P: Por que conversava só quando os brasileiros conversavam? H: Não conversa por causa do assunto diferente. Lá só fala de futebol, essas coisas. Aqui, que os adolescentes são mais jogos. Fala agora, o que aconteceu na escola (SIC). P: Vocês conversam sobre as meninas? H: Sim. Mas não é esse tipo. P: Você tem namorada? H: Não. Eu gosto dela. É Brasileira. Não falo disso (Todo envergonhado). P: Quanto tempo ficou no Brasil? H: 1 ano e meio. Disse para a minha mãe que queria voltar para estudar. A mãe veio. O pai quis ficar lá no Brasil (SIC). P: O seu pai não quis voltar? H: Ele tem casas lá (SIC).(Anexo/Felício).

P: No idioma português, você como estava? H: Português foi mais ou menos. P: Conseguia entender o que os professores falavam? H: Conseguia entender tudo. Às vezes sim e às vezes não. Às vezes perguntava para o professor ou colegas (SIC). P: Quais as disciplinas que tinha mais dificuldades? H: Português e geografia tinha mais dificuldades. Nota era boa, 7, 8 não entendia muita coisa (SIC). (Anexo/Felício).

P: Teve alguma coisa que gostou no Brasil? H: Carne e churrasco. P: No Japão, o que gosta? H: No Japão gosto de tudo. (Anexo/Felício).

A chegada ao Japão

P: Quanto tempo está aqui? H: Estou quase 2 meses. P: Quando chegou no Japão, como se sentiu? H: Sentiu ? Fiquei feliz (SIC). P: Você sentiu em prejuízo? H:Nem tanto. Acostumei rápido no Japão. (Anexo/Felício).

Ao voltar para o Japão em agosto de 2012 ingressou no nono ano da escola japonesa. A felicidade tomou conta de Felício ao reencontrar o país que tem muitos significados emocionais e vida. No Brasil o adolescente teve uma mudança acentuada em comportamento, ficava dentro de casa e não saía para nada, nem para reuniões familiares. Não entendia o seu próprio comportamento. Um dia, a mãe ouviu a conversa do seu filho com os amigos japoneses pela internet e isso fez com que mudasse de ideia a respeito de morar no Brasil, pois percebeu que o filho não estava bem e que ele poderia tirar a própria vida. A viagem de retorno para o Japão teve um grande alívio da preocupação da mãe com relação a vida do filho, pois o seu significado foi como se tivesse livrado o adolescente de sua morte.

H: Porque os alunos da sala de aula não estudam. É diferente sala de aula do Japão. Todos são no Japão quietos. Eu quero morar no Japão (SIC). (Anexo/Felício).

Desejo de retorno

P: Você quer retornar para o Brasil? H: Não. Não gosto de lá. Visitar assim pode, morar não (SIC). (Anexo/Felício).

Identidade

No Japão, Felício é visto e considerado brasileiro, pelos japoneses e no Brasil é visto e chamado de japonês, pelos brasileiros. Nesse sentido, Felício é, duplamente, estrangeiro, aqui no Brasil e lá no Japão. Ao ser indagado sobre a sua identidade, depara-se com o sentimento de dúvida sobre o seu pertencimento e por não saber quem é, “sente um nada” (grifo nosso).

P: Você é brasileiro ou japonês? H: Aqui era brasileiro, lá era japonês. P: Como fica isso na sua cabeça? H: (Silêncio). Não senti nada (SIC). P: Hideki o que acha que é brasileiro ou japonês? H: Não sei. Nem sei como sou. Acho que nada agora. Porque... Ah....Nem sei o porquê (SIC). (Anexo/Felício).

Projeto

Os filhos de imigrantes correm atrás de recuperar o atraso em relação aos estudos, ou seja, parecem querer regastar o tempo que não viveu ou a experiência cultural estrangeira, e por isso ficam num movimento idealizado de recuperação eterna.

P: Desde quando frequenta o Projeto Kodomo no Kuni? Por que? H: Para recuperar o atraso. O inglês está muito atrasado. O kanji mais ou menos. A maioria faço inglês aqui (SIC). (Anexo/Felício).

Futuro

P: O que pensa para o seu futuro? H: Futuro, agora e kookoo(Ensino médio), daigaku(Universidade), ainda não pensei qual professor. Ainda não sei aonde vou (SIC). (Anexo/Felício).

Felício em meio as dúvidas sobre o seu futuro, sabe o que quer para o presente, terminar o ensino fundamental II e cursar o Ensino Médio. O ensino médio no Japão não atende a todos, pois o número de vagas é restrito e por isso há um exame que é aplicado no

país aos estudantes que desejam dar sequência aos estudos e chegar a universidade. Para Felício, como filho de imigrante, o futuro é incerto.

Amizade

P: Você tem amigos brasileiros e japoneses? H: Sim. Amigos japoneses e brasileiros. Nos finais de semana jogo basquete. Tenho um irmão de 8 anos. Minha mãe trabalha em fábrica peças de carro (SIC). (Anexo/Felício).

8.4.3 Uma mãe no meio caminho

1º. Contato em 12/10/2012

Silvia é *sansei* e tem 39 anos. Tinha 18 anos quando foi a primeira vez para o Japão, em 1994/95. O pai e mais três irmãos embarcaram nessa mesma viagem. Permaneceu por 13 anos no Japão sem retornar para o Brasil. No Brasil morava em Mogi das Cruzes no estado de São Paulo. Possui o ensino fundamental completo. Silvia é casada há 14 anos. O seu marido é *nissei*, tem 38 anos e possui o ensino médio completo. Silvia não fala a Língua Japonesa, mas o marido apresenta uma boa conversação e compreensão do idioma. Em casa a comunicação é feita na Língua Portuguesa.

Silvia é mãe de Lúcia de 7 anos de idade e de Fernando de 13 anos. Aos 4 anos, Lúcia frequentou a creche japonesa. Aos 5 anos, foi matriculada na escola brasileira, pois o objetivo era aprender a Língua Portuguesa. A criança ia duas vezes por semana na escola brasileira e continuou, paralelamente, com a escola japonesa, cujo o horário era das 9h às 15h. Nesse interim, a criança mudou de comportamento e fazia muitas birras, com isso, a mãe tirou sua filha da escola japonesa.

Fernando tinha 13 anos e cursava o sétimo ano da escola japonesa. O adolescente nasceu no Brasil. Aos 5 anos foi matriculado na creche japonesa e passou a não comer e foi perdendo peso, não queria ir à escola, percebia uma tristeza em Fernando. Esse período durou 5 meses, até a mãe tirá-lo da escola japonesa e passar para a instituição brasileira.

Lúcia – 7 anos. Nasceu no Japão

Escola japonesa

P: Quando ela entrou no primeiro ano da escola japonesa, como foi? Mãe: Ela percebe que os amigos estão aprendendo e ela fica brava. Na soma ela não consegue. Ela não sabe subtração. Eu acho que é a língua. P: Você acha que é a língua? Mãe: Não. Acho que é o psicológico mesmo. Não querer fazer é bem complicado essa parte (SIC). P: O que a Lúcia fala com você? Mãe: A professora falou que a menina é boa. Ela quer receber elogios. Ela fica desse jeito (SIC). (Anexo/Silvia).

Fernando – 13 anos. Nasceu no Brasil

P: Por que optou pela escola japonesa? Mãe: Para se adaptar aos costumes japoneses. A gente viu que não se adaptou. Colocamos na escola brasileira. No primeiro ano da escola brasileira aprendeu ler rapidamente. Era feliz, outra criança. No terceiro ano estava desmotivado (SIC). P: O que houve? Mãe: Teve problemas, estava desestimulado. A escola brasileira troca muito de professores. Foi também a crise, mas não foi esse o motivo. Ele quis ir para a escola japonesa e foi muito bem. A professora da escola japonesa disse que ele está no nível da idade dele. Ele entrou na escola japonesa e foi para uma sala de 6 meses de adaptação. Aprendeu os kanjis. Na quarta série foi para sala especial até o final da quarta. Depois na quinta série passou para sala normal (SIC). (Anexo/Silvia).

As crianças vivem inúmeras dificuldades como filhos de imigrantes no Japão, principalmente, ao ingressar na escola japonesa. As crianças acabam percebendo as suas próprias dificuldades escolares e passam a sentir desmotivadas em seus estudos. Aliás, a criança fica se sentindo diminuída perante o outro, surge o complexo de inferioridade em relação aos estudos e a vida, ou seja, se sentem menos capazes que as demais crianças.

Outro ponto discussão é a troca constante de escola das crianças pelos pais. Além da problemática da língua, as dificuldades de adaptação das crianças ao sistema japonês é um dos motivos que levam os pais desistirem de manter seus filhos na instituição. As duas instituições, tanto a brasileira, quanto a japonesa vão formar cidadãos, diferenciado pela cultura. Alguns pais pensam que se os filhos estudarem na escola japonesa aprenderão a língua estrangeira e a mesma situação acontece com a escola brasileira, porém esquecem que na escola não acontece somente a aprendizagem da língua, mas a formação social e cultural do país.

A crise imobiliária dos *Lehman Brothers* que ocorreu nos Estados Unidos em 2008, afetou o mundo e no Japão muitos *dekasseguis* perderam os seus empregos, inúmeros imigrantes deixaram o país e retornaram para o Brasil. Com isso, as escolas brasileiras foram afetadas, com o Japão em crise e pais desempregados, os filhos ficaram fora das escolas.

Crise de 2008 – Lehman Brothers

Com a crise de 2008, a mãe das crianças ficou desempregada. O seu serviço era numa fábrica de peças para celulares. O marido é mantenedor da família, mas o volume de produção da fábrica diminuiu e três horas-extras semanais são poucas, ou seja, estão longe de ser um bom dinheiro extra em cima do salário. O horário de trabalho noturno é melhor remunerado em relação ao diurno, portanto, paga-se um pouco a mais.

P: Foi no período da crise? Mãe: Fui demitida na época. Eu fico em casa cuidando das crianças. O marido prefere que não trabalhe. O marido trabalha em auto-peças (SIC). P: Você disse-me que seu marido subiu de cargo. O que ele faz? Mãe: Ele continua fazendo o mesmo serviço. Tem outros funcionários que faz o que ele fazia. O meu marido trabalha há 14 anos na fábrica. Hoje está fraco. Ele trabalha durante a noite. Ele faz 3 horas semanais de horas-extras. A fábrica quis cortar as horas extras (SIC). (Anexo/Silvia).

Há 14 anos, o *dekassequi* continua exercendo a função de trabalhador braçal na mesma fábrica. Mesmo com o passar do tempo, o *dekassequi* continua sendo *dekassequi*. Provavelmente, os japoneses depositaram confiança no *gaijin* pelos serviços prestados e com isso, ganhou certa estabilidade na fábrica.

Desejo de retorno

P: Pretende voltar para o Brasil? Mãe: Não. Por causa da situação financeira, saúde pública que não tem para cuidar das crianças. A segurança, tenho no Japão. Os índices de violência são baixos. A bolsa, a carteira se agente esquecer eles devolvem para você (SIC). (Anexo/Silvia).

P: O marido não pretende voltar para o Brasil? Mãe: Não pretende. Ele sente segurança no trabalho onde ele está. Estabilidade. Moro no Homi Danchi (SIC). (Anexo/Silvia).

A família não pretende retornar para morar no Brasil, alega a precariedade do sistema de saúde do país e que no Japão, sente segurança na sociedade, pois coloca que o índice de violência é baixo comparado com o do Brasil.

Projeto

P: Desde quando a filha frequenta Kodomo no Kuni? Mãe: Desde abril de 2012. O filho está aqui há 2 anos. Eles entraram aqui, porque o ensino japonês é rigoroso. Não tem como tirar as dúvidas e conviver com o japonês ,tem que falar o idioma (SIC). (Anexo/Silvia).

As dificuldades escolares enfrentadas pelos filhos, fez com a mãe procurasse o projeto para dar suporte ao ensino e aprendizagem das crianças. O filho estava conseguindo acompanhar a classe, escrever e falar o idioma japonês.

Uma mãe no caminho da escola japonesa

A filha nasceu de 38 semanas de parto cesareana. A gravidez não foi planejada, mas os pais ficaram felizes com a notícia. Os pais não conseguiam dar limites à filha, e acabavam sendo permissíveis, fazendo tudo o que ela queria. A insegurança da mãe vinha atrapalhando o desenvolvimento emocional e social dos filhos.

Os alunos japoneses vão caminhando em grupo para a escola, e carregam as suas próprias mochilas. Elas são um tanto pesadas, mas cada um cuida do que é seu.

P: Acaba sempre influenciando. Mãe: Há um ano atrás, nós estávamos aceitando tudo da Lúcia. A gente se igualou a ela. Ela entrega a mochila para eu carregar. Tenho ido buscá-la. Tenho receio que aconteça alguma coisa (SIC). P: Você não disse que é seguro aqui no Japão? Mãe: É seguro até certo ponto. Ela é pequena tem 6 anos. Está no primeiro ano (SIC). P: Parece-me que não está se sentindo segura. Mãe: Não tenho. Vou acompanhando e vendo coisas erradas. Apareceu um garoto e me empurrou (SIC). P: Parece-me que vem carregando tudo e até o que não deveria carregar. Parece-me que está carregando a vida da sua filha nas suas costas. Mãe: Sim. Eu carrego. A sensei disse que a criança não vai dar conta (Emociona-se). Se eu pudesse carregaria a mochila do meu filho, tem 7 quilos. Hoje e amanhã, é o peso da vida. A mochila tem 7 quilos. Não tenho que mudar (SIC). P: Você escolheu escola japonesa. Aqui eles carregam as mochilas, etc. Mãe: Meu filho carrega a mochila dele. Eu acho um absurdo. Ele está crescendo. Não gosto de vê-lo assim. Se eu pudesse, eles não sofreriam nunca, nada. Eu vejo que ela está sofrendo na escola, ela não reclama, não fala nada (SIC). P: Parece-me que o problema maior, é essa proteção exagerada que tem para com os seus filhos. Mãe: Sei disso! As duas coisas péssimas são o abandono e a proteção. É meio confuso (SIC). P: Parece-me que se não tiver vendo com os próprios olhos os seus filhos, fica sentindo que os abandonou. (Anexo/Silvia).

A mãe em sua infância carregou o peso da responsabilidade de cuidar dos irmãos e usa de onipotência e projeção na relação com os filhos, pois suas experiências de sofrimentos não puderam ser emocionalmente elaboradas, complicando ainda mais a sua vida de imigrante.

Mãe: Aí que está o meu problema. De uma família de 10 eu era terceira, eu sempre cuidei dos meus irmãos (SIC). P: Você sempre cuidou dos seus irmãos? Mãe: Eu era muito nova, não tinha carinho de pai e mãe. Tenho tipo um trauma. Tinha 9 anos. Eu tinha que aguentar tudo (SIC). P: Quem lhe disse que tem que aguentar tudo agora? Mãe: Sempre sobrou pouco. É cobrança demais! Daqui, da escola. O mundo inteiro esta me olhando e esta me cobrando. A sociedade cobra. Sempre fui cobrada desde criança. Oh vida! O cão! Tenho que achar o meio termo. Se eu pudesse eu passaria por todas as dores deles. Sei que eu não posso (SIC). P: Passou da hora de cortar o cordão umbilical. Mãe: Passou da hora. Ela me dá trabalho (SIC). (Anexo/Silvia).

Problemas de saúde

A filha Lúcia desde 7 meses de vida começou a sofrer com inflamações recorrentes e dores de ouvido. Aos 4 anos pegou a gripe influenza. De um ouvido, a audição é baixa, escuta menos de 50% e do outro, é normal. Teve dificuldades para falar, além disso, o nariz japonês dificultou o desenvolvimento da sua fala por ser baixo. Talvez vai seguir um tratamento com a fonoaudióloga

Nem língua japonesa e nem língua portuguesa

A filha Lúcia vive limitada em ambas as línguas. Uma parte dos filhos de *dekasseguis* não conseguem fluência nenhuma das duas línguas, nem o português e nem o japonês.

Mãe: A filha não desenvolveu o idioma português e nem o japonês. Eu converso bastante com a filha. Com 2 anos de idade falava pouco, começou a falar aos 3 anos de idade. P: Ela faz fono? Mãe: Se for ao médico eles falam que ela não precisa (SIC). (Anexo/Silvia).

A mãe de Lúcia, por sua vez, disse que a Língua Japonesa é muito difícil e por isso não tem conseguido aprendê-la, mas adquiriu o conhecimento básico da língua, para uma comunicação cotidiana.

Mãe: No último dia de provas ele fala que não sabe. Eu vim pedir ajuda aqui. Não sei o japonês. Mesmo que seja, trinta minutos, tem que vir tirar as dúvidas(SIC). (Anexo/Lúcia).

P: Por que não está aprendendo o japonês?Mãe: Porque é muito difícil. Sei me comunicar o japonês no dia a dia. Já preciso estudar (SIC). (Anexo/Silvia).

Filho Fernando

Fernando nasceu no Brasil. O parto foi cesariana e adiantou 5 dias da data prevista. O batimento cardíaco estava fraco. Engravidou no Japão e aos seis meses de gestação, o casal decidiu voltar para o Brasil. A criança nasceu e retornaram para o Japão.

A falta de informação sobre o custo, o funcionamento e de todo o processo de acompanhamento médico, a gestante no Japão gerou preocupação no marido, não sabia como proceder nessa situação.

No Japão, os médicos optam pelo parto normal e o parto cesárea, somente, é feito em situações de extrema necessidade da gestante. A mulher perde o poder de decidir sobre o tipo

de parto que deseja realizar. Ter filho no Japão não deve ser uma missão fácil para os pais e, principalmente, para a mãe. Geralmente, o pai não poderá acompanhar a esposa ao médico, pois estará na fábrica trabalhando para o sustento da casa e mais do nunca, precisará se manter no serviço. Ademais, a dificuldade de comunicação entre o médico e paciente, torna-se uma grande barreira para quem não domina a Língua japonesa, pois as dúvidas não serão esclarecidas e nem orientações do médico serão bem claras. Nos grandes centros urbanos no Japão, há tradutores em alguns hospitais, porém são pessoas estranhas para o imigrante que participam de sua consulta para falar de algo tão peculiar. Dessa forma, acaba afetando a consulta, gera uma inibição por parte do imigrante e o necessário não vai ser dito.

P: Por que foi para o Brasil? M: Meu marido ficou preocupado, não sabia como fazer aqui no Japão. A gente trabalhava muito. As colegas falavam que aqui no parto o preço é caro, depois devolvem o dinheiro. Ouvi falar muito mal da medicina do Japão e tem que ser parto normal e não cesárea. Eu conheci uma mulher que faleceu no parto por não ter feito cesárea. A minha gravidez não foi planejada. A gente estava namorando há 7 meses e engravidei. Na época casar aqui era meio complicado. Ele me pediu para ir para o Brasil. No ano passado fomos para o Brasil e ficamos só um mês com a família (SIC). (Anexo/Silvia).

Imagem do Brasil

Silvia percebeu um Brasil diferente, destacou a beleza da cidade, o seu desenvolvimento, a segurança da rodovia e o poder aquisitivo da população, porém a educação, a saúde e a segurança no país são consideradas ruins. Alguns *dekasseguis* quando chegam ao Brasil passam a viver ansiedades persecutórias, temem com a falta de segurança no país e com seqüetros, pois na fantasia da maioria dos familiares e dos conhecidos do Brasil é que os descendentes de japoneses voltam ricos do Japão, trazendo volumes de dinheiro em sua bagagem. Portanto, a realidade nos mostra que podemos trazer uma quantidade limitada em dinheiro, que é controlada pela alfândega.

P: Como viu o Brasil? Mãe: Estava melhor. Antes era bem diferente. A cidade é bonita, a gente vê o desenvolvimento. A pista também está bem segura. O povo brasileiro está tendo o poder aquisitivo melhor. As pessoas te atendem mal. A saúde está ruim. O sogro teve que conseguir alguém no hospital. A gente não confia no Brasil, saúde pública e segurança (SIC). (Anexo/Silvia).

O contato com a família tem sido feito por telefone e internet.

Atendimento Psicológico e o tradutor

O intérprete no meio da consulta psicológica, isto é, a falta do domínio da Língua Japonesa, leva o imigrante a procurar ajuda de um tradutor para resolver as suas questões emocionais. Raramente, há consultas psicológicas oferecidas ao imigrante. Falar com um intermediário muda o *setting* do atendimento psicoterapêutico. O tradutor mesmo que seja capacitado para exercer a sua função de ouvir, traduzir e transmitir o significado daquilo que será dito ao profissional, porém, o sentido não poderá chegar inteiro, pois nesse *setting* a palavra ficará reduzida ao campo da tradução de um terceiro e assim levará a fragmentação de sentidos do emocional do imigrante ao receptor.

P: Como fica o atendimento psicológico aqui no Japão? Mãe: Vem uma intérprete. Não é a mesma coisa. Eu estou falando para você. Até estou chorando (SIC). P: Você tem experiência emocional e de vida. Mãe: (Chora). A minha filha também é igual a mim. Ela sempre se coloca para baixo, se sente inferior aos outros (SIC). P: Parece-me que quer ser uma mãe perfeita. Será que existe mãe perfeita? Mãe: Era difícil quando era criança (SIC). Mãe: Eu pensei que no filme “ Mamãe é de morte”, era só mexer com o filho que ela matava. Está tão enraizada dentro de você. A escola japonesa é rígida (SIC). (Anexo/Silvia).

Mãe: Acredito em Deus. Não tenho religião. Sei que estou podando a minha filha. Queria carregá-los no colo (SIC). P: Se carregar seus filhos no colo, o que poderá acontecer? Mãe: Eu percebi que o meu filho quer a vida dele. Eu dei o celular para ele, e quando saiu pela primeira vez, liguei e ele não me atendeu. Quero que o meu filho faça amizades com os japoneses, porque eles conhecem como viver aqui. Os japoneses ficam rebeldes aos 14 anos, porque são reprimidos. Quero que também faça que amizades com os brasileiros. Os filhos falam o português em casa. A menina não fala muito bem o português (SIC). (Anexo/Silvia).

P: Você não pode ficar grudada nos seus filhos. Eles têm que aprender a carregar a própria vida. Mãe: “Sei que não posso. É difícil para mim (SIC). (Anexo/Silvia).

Silvia desde muito cedo, em sua infância, teve uma história muito difícil com a família. Apesar de ter mãe, era Silvia quem cuidava dos irmãos mais novos. Silvia apresenta conflitos emocionais que não puderam ser elaborados e está revivendo na condição de imigrante. A preocupação com os filhos é muito exacerbada, a sua superproteção, a sua onipotência e a sua idealização da função materna não estão deixando os filhos crescerem satisfatoriamente, pois acabam levando uma vida simbiótica com a mãe.

A imigração é uma viagem que nos submerge ao nosso inconsciente, entretanto, é a volta ao passado no mundo das emoções.

8.4.4 Mãe entre dois filhos

1º. Contato em 15/10/2012

Hilda é *sansei* e está morando no Japão há 20 anos. O seu marido é *nissei* e tem 51 anos. Ambos concluíram o Ensino Fundamental II. A família voltou para o Brasil em 2011, mas o filho mais velho não se adaptou ao país. Há dois meses a mãe voltou para o Japão, com seus dois filhos, deixando o marido no Brasil. Hilda é mãe de Felício Hideki, de 15 anos, e de Tércio Sano de 8 anos.

No contato que tivemos, fazia dois meses que havia retornado para o Japão. Conseguiu um trabalho numa fábrica de autopeças, cujo a sua função era inserir selos embaixo das rodas de carros.

Os dois filhos nasceram no Japão de parto normal induzido, com 41 semanas de gestação. Felício, logo que nasceu, precisou ser internado por um mês por causa das narinas estreitas, depois acabou fazendo cirurgia de adenoide no Brasil, aos 4 anos. Felício, também, desenvolveu rinite alérgica. O caçula não teve problemas de saúde.

Escola japonesa

O filho mais velho, Felício, adaptou-se rápido ao sistema de ensino japonês. Ao contrário de seu irmão caçula, Sano de 8 anos, o filho mais novo de Hilda, teve dificuldades de adaptação na escola japonesa e também quando voltou ao Brasil, em 2011, a mãe pensou que fosse preguiça do filho.

A escolha pela escola japonesa foi a facilidade e viabilidade, pois a escola brasileira é particular no Japão e tem o custo elevado para os pais.

P: Como foi a escolha pela escola japonesa? H: Era fácil para gente. A escola brasileira era pesada, cara para gente. Eu achei mais viável para o filho (SIC). (Anexo/Hilda).

H: Eu achava que fosse preguiça de estudar. Agora está tendo muito dificuldade para formar frases, tanto na escola no Brasil e quanto na escola japonesa. Ele por si só, difícil de falar. H: Entrou na creche entre 4 e 5 anos. Fez a 1ª série na escola japonesa. O Sano aprendeu primeiro o português. O Hideki também entrou na escola japonesa desde 0 ano e não teve dificuldades para aprender o japonês(SIC). (Anexo/Hilda).

Escola do Brasil

No Brasil, Sano teve dificuldades de aprendizagem e chegou a receber o diagnóstico de TDAH (Transtorno de déficit atenção e hiperatividade). A mãe resolveu procurar uma psicóloga, que indicou um neurologista, que após a avaliação da criança, disse que desatenção não era hiperatividade, mas que estava vivendo no limite e por isso não receitou medicamento.

H: O filho Sano nunca teve nada.No Brasil entrou na segunda série. Não entendia e não sabia. O nome, ele sabia escrever. A psicóloga disse que poderia ser a língua. P: Questão da língua .H: Ele fala português. Converso com os dois em português. P: Em casa, Sano fica distraído?H: Sim! Fica distraído(SIC). (Anexo/Hilda).

Projeto

P: Como ele está na escola japonesa? H: Ele está conseguindo acompanhar. Está com dificuldades. Eu pedi para ele ficar sozinho no Projeto, para aprender o japonês. Ele já está indo para escola. A escola japonesa não reclamou. Ele entrou no Projeto final de agosto. Nenhum frequentou o Projeto antes de terem ido para o Brasil. Eram ótimos alunos na escola japonesa. O Hideki está na média de 6.0(SIC). (Anexo/Hilda).

Ida para o Brasil

O retorno da família para o Brasil foi determinado por motivo de doença da mãe que sofreu AVC em 2010 e morava no Japão.

P: Sano foi comunicado que ia para o Brasil? H: Sim! Ficou contente. Aqui não pode ter animal de criação. Tinha o cachorro. Ele não queria voltar, iria sentir falta do cachorrinho. Ele chorava bastante quando falava do cachorro. Eu tenho mais saudades do Bidu. Quando retornou para o Japão, ele não queria voltar para o Japão. Eu falei que ia levá-lo para o Japão. Ele queria ficar com o pai (SIC). (Anexo/Hilda).

P: Como resolveu a situação com o marido? H: Ele na verdade está cansado da vida daqui. No final de semana só tem o mercado. Foi desgastando, está sempre trabalhando bastante. Tinha que sair para passear nos finais de semana, por causa das crianças.Talvez, o ano que vem ele volte para cá. No Brasil também serviço não está fácil(SIC). (Anexo/Hilda).

Desejo de retorno

O desejo da mãe era estar no Brasil com o marido e os filhos, além do mais, sua mãe estava doente. Com o novo rumo da história familiar, a intenção seria dar apoio aos estudos dos filhos, até que conseguissem concluir o Ensino Médio na escola japonesa.

P: A sua intenção é voltar um dia para o Brasil? H: Quando o mais velho tiver encaminhado. Quando o maior terminar o ensino médio e o pequeno terá terminado o primário. Tenho que esperar eles andarem sozinhos com as próprias pernas. Não posso falar que vou ficar sempre aqui, a gente envelhece. A gente conhece o sistema do Brasil. H: A minha irmã tem 41 anos e não tem filhos. O cunhado tem 53 anos. Ele tem filhos no Brasil. Estamos provisoriamente no apartamento deles(SIC). (Anexo/Hilda).

H: O filho mais velho Hideki, passou a ser outro menino quando retornou para o Japão. Ele sempre dizia que ele poderia estar lá. Um dia o vi escrevendo para os amigos. O que vocês preferem morrer no lugar onde gosta, do que ficar forçado no Brasil, onde não gosta? Ele ficava muito quieto. Não saía para nada. Tinha que chamar para tomar café. A minha irmã fala que tem mentalidade de japonês. Pensei que fosse fazer alguma besteira. Ele estava desgostoso de ficar lá, no Brasil. Ele só ficava no quarto. Ele ficava lendo manga (revista japonesa) e jogando game. Ficava assistindo programas japoneses. Falava que não tinha nenhuma programa do interesse dele na televisão brasileira. Ele já decidiu e está focado. Eu voltei mais por causa do Hideki. O objetivo é estudar aqui. A escola vai definir qual escola do ensino médio ele deverá entrar. Ainda, o professor falou que não tinha certeza se iria conseguir o diploma do ginásio, porque está atrasado(SIC). (Anexo/Hilda).

A mãe abriu mão de sua vida no Brasil para dar vida ao filho mais velho no Japão. No Brasil, Felício ficou sem estímulo algum, nada lhe interessava, pois não era o mundo que havia escolhido para viver. O filho mais novo não queria ter voltado para o Japão, apesar das suas dificuldades com a língua portuguesa e com a escola. A fase da infância é distinta da adolescência, em que o interesse da criança está voltado a aprendizagem escolar, enquanto na adolescência é posta a questão das identificações sociais, da identidade e do sentimento de pertencimento. Nessa família *dekasegui* podemos ver as três fases de vida, a infância a adolescência e a fase adulta, na experiência imigrante. Todas elas, são vivenciadas num tempo único e peculiar de cada membro da família e nessa saga migratória, a necessidade e o sentido para cada um, vão dando novas formas e direções para a vida.

8.4.5 Criança imigrante e a professora japonesa

1º. Contato em 16/10/2012

Lúcia é filha de Silvia e tem 7 anos. Ela cursa o primeiro ano da escola japonesa. A criança está apresentando dificuldades para se relacionar com os professores japoneses e em casa.

Imagem do Brasil

Para a criança, a imagem do Brasil está vinculada aos familiares que ficaram no país. Ela traz lembranças dos avós e de suas experiências com os animais, de separações e perdas.

P: Você conhece o Brasil? L: Gostei. Porque tem avô e avó . Tem dois vovós e dois vovôs. Tem cachorro no Brasil. Eu tem só um cachorro, mimi. Eu tenho um gato riri. Tinha um hamster e morreu (SIC). (Anexo/Lúcia).

Escola japonesa

A criança gostaria de ter um animal que pudesse lhe fazer companhia à escola, mas tanto no Japão, quanto no Brasil, as instituições têm as suas regras. As escolas japonesas costumam ter pequenos animais (coelhos, tartarugas, peixes, ou algumas espécie de aves, etc...) para que um grupo de aluno possa cuidar e assim desenvolver o senso de responsabilidade.

Alguns professores japoneses usam de agressões físicas e psicológicas para ensinarem a criança. Comumente, esse tipo de ensino ainda faz parte da cultura oriental. O sentimento mobilizado no filho de *dekasegui* é distinto da criança nativa que vê com outros olhos esse modo de ensinar. O sentimento de rejeição é vivida, intensamente, pela criança na relação com a professora, a não aceitação de comportamentos atípicos na classe de alguém que é estrangeiro.

P: Aqui, não pode ter cachorro? L: Não pode levar o cachorro no gakkoo (escola). P: Escola? L: A escola é legal, mas a sensei é chata. Tenho Goro sensei (professora), Karina sensei e Kaita sensei. A Goro sensei é chato. Quando faz coisas erradas ela fica brava. Ela fica brava com outras meninas. Ela era brava comigo. Eu chorava, porque ela ficava brava comigo. A sensei ontem, ficou brava com Dani (brasileiro), eu chamei a sensei Dani e puxou o meu cabelo. Ela falou yamete (parar) (SIC). (Anexo/Lúcia).

P: Você falou para a sua mãe? L: Eu disse que o Dani está puxando o cabelo. Ele falou uma palavra feia. Acho que é damare(calar-se). P: Parece-me que está conseguindo falar que ele está puxando o seu cabelo. L: Ele só puxou uma vez (SIC). (Anexo/Lúcia).

P: Você está aprendendo kanji? L: O hiragana. Não é kanji. Está fácil . P: Você tem amigas brasileiras e japonesas? L: Brasileiras e japonesas. A gente brinca de subir nas costas. P: Com quem vai para a escola? L: Vou com Ran. L: Eu volto com a mamãe. Ela me leva no Menoki (SIC). (Anexo/Lúcia).

P: Quem traz a mochila? L: Eu levo. As crianças são grandes e levam. Eu não dou mais para ela (mãe). Levo sozinha (SIC). (Anexo/Lúcia).

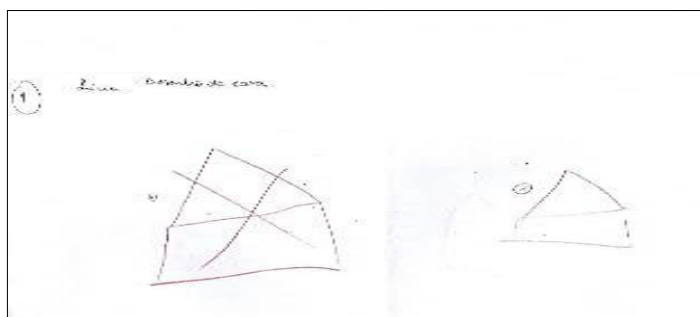
Ao ser pedido o desenho da casa, pegou o lápis vermelho e fez duas casas de frente, na parte superior da folha, sem portas e sem janelas, a primeira escreveu um X em cima do desenho e disse que errou. Não tinha chão e as casas ficaram uma do lado da outra com certo espaço entre elas. Virou a folha e desenhou duas casas com a mesma arquitetura, mas com duas janelas pequenas e com vidraças, e uma porta com a fechadura. Nesse desenho há a figura de um meio sol no canto da folha, do lado superior direito, com contorno vermelho e poucos raios e preenchido com a cor amarela, e também há uma nuvem com contorno em amarelo sem preenchimento. Na casa do lado direito, o teto está preenchido com a cor azul.

Ao se autocriticar e colocar o X no desenho da casa, silenciou e se encolheu na cadeira e inclinou a cabeça, como se não quisesse escutar mais nada. A expressão dos seus olhos era de raiva. O sentimento era de estar sendo ignorada por Lúcia. A criança age dessa forma nas relações, consegue deixar o outro com muita raiva, até que desista dela. Deu a hora do intervalo e não quis sair, começou a chorar, olhava e controlava o horário por um relógio na parede e quando terminou o seu tempo, chorou mais ainda, saiu e encontrou a mãe na porta, que a abraçou e cessou o choro.

As duas casas desenhadas na mesma posição, a primeira com o x é um pouco maior que a segunda, pode ser representada como sendo a figura da mãe vazia, e a casa menor, sendo Lúcia, tentando manter certa distância saudável da mãe para o seu desenvolvimento. O x da questão da casa, podemos pensar na dificuldade que a mãe tem em se separar dessa filha e ter que lidar com o sentimento de rejeição. A criança excluiu a casa mãe do primeiro desenho e do outro lado da folha, com o tamanho menor da figura da casa que representa a mãe, a criança pode ficar com a mãe real e sentir que o azul possa trazer cor a sua vida.

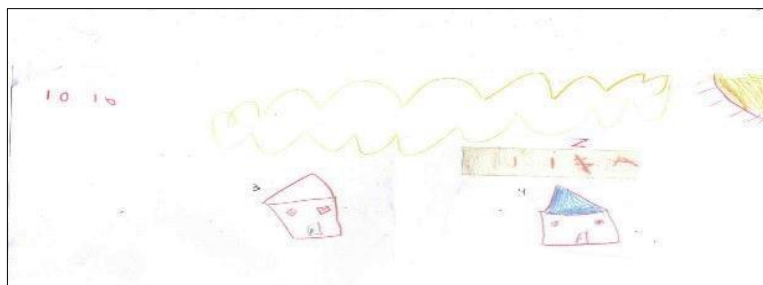
Duas casas, dois mundos a parte, separados por um espaço e por lugares distintos.

Figura 22 - Lúcia: Desenho casa 1



Fonte: Arquivo da Autora.

Figura 23 - Lúcia: Desenho casa 2



Fonte: Arquivo da Autora.

8.4.6 O velho *dekasegui* tecendo a sua história

1º Contato em 15/10/2012

2º Contato em 18/10/2012

3º Contato em 23/10/2012

4º Contato em 25/10/2012

5º Contato em 26/10/2012

Célio é nissei e tem 56 anos de idade. Concluiu o Ensino Fundamental no Brasil. Estava morando no Japão, há 22 anos. Célio é um *dekasegui* funcionário da NPO (Organização sem fins lucrativos). Casado há 30 anos com uma *nissei* de 55 anos. Estava apresentando dificuldades de comunicação em família.

O casal se conheceu no Brasil, onde também se casaram. Tiveram dois filhos, que nasceram no Brasil e posteriormente foram para o Japão e estavam morando lá. Seu filho casou-se com uma japonesa e sua filha com um mestiço brasileiro.

Célio trabalha exercendo a função de motorista na NPO (Organização sem fins lucrativos). Ele transporta crianças até o lugar do projeto e depois, levam-nas em suas residências.

Tsunami

Após trinta dias do *Tsunami* de 11/03/2011, Célio foi em *Miyagi-Ken* (*Sendai*-Capital) para ver o que tinha ocorrido com as pessoas e ajudá-las. Além dessas cidades devastadas pelo *Tsumani*, outras mais foram atingidas, como *Fukushima-Ken* e *Iwate-Ken*.

Partir para o Japão

Os primeiros *dekassequis* partiam do Brasil para o Japão, sozinhos, sem a sua família. Os *nisseis* sabiam falar a Língua Japonesa e por isso não tiveram tantas dificuldades com o idioma, mas teriam que aprender novos vocábulos do *nihongo*, como alguns nomes de mercadorias, de lojas, mercados e etc.

C: Vim sozinho a primeira vez. Não sabia como era. Morava no Paraná/Londrina. Fiquei 1 ano sozinho aqui. A firma era Kakegawa, FuKuroi, no estado de Shizuoka. Uma empreiteira me trouxe para Aichi. Eles pediram para trazer a família. P: Você encontrou dificuldades? C: Não foi difícil, porque sabia falar o japonês. Algumas dificuldades passei. Para fazer compras. Não sabia como pronunciar algumas mercadorias. Para perguntar onde era o mercado, não sabia falar o que era mercado. Que é supá em japonês (SIC). (Anexo/Célio).

Solidão

P: Foi difícil ficar sozinho? C: Foi. Sempre estava junto. Ficou um vazio dentro de mim. Quando consegui trazer a família foi um alívio. Sempre comunicávamos por telefone. Era caro, comprava um cartão de 5.000 ienes, falava duas a três vezes por mês. Hoje a gente fala quase de graça. Temos contato com os pais em Londrina. Uso o telefone (SIC). (Anexo/Célio).

Trabalho com crianças especiais

Hoje trabalho em uma escola japonesa, onde tem uma sala para alunos especiais com deficiências físicas e doenças mentais. Falta de coordenação motora, problema na coluna, atraso no aprendizado. P: Qual é a sua função? C: Na sala especial tem 8 alunos. Sou cuidador de crianças. Ajudo os professores na orientação. Está sendo válido e necessário, no mundo todo é necessário. Desde junho de 2010, trabalho nessa escola. Fiz um curso para ajudar as pessoas de idade. Nunca trabalhei com pessoas de idade. Na época foi difícil, tinha que ter experiência (SIC). (Anexo/Célio).

Desemprego

Para o imigrante, não é nada bom ficar desempregado no Japão. O *dekassequi* desempregado e com poucas reservas financeiras, não consegue se manter por muito tempo no país, devido ao alto custo de vida. A volta para o Brasil é uma saída de emergência, principalmente se tiver família. No caso de Célio, a esposa continuava empregada, mas investiu num curso de cuidador de idosos e fez alguns serviços chamados bicos.

C: Antes trabalhava em uma fábrica de solda e montagens de peças de carro para a Toyota. Em 2009 fiquei 1 ano desempregado. Trabalhei durante três anos e meio nessa fábrica, antes do corte. Todos os estrangeiros foram cortados. P: Como se sentiu? C: Fiquei um pouco desesperado. Procurei ficar um pouco mais calmo e pensar em que fazer. A esposa não perdeu o serviço. Ela trabalha no hospital de tradutora. Eu fiz o curso de help (Cuidador de idosos) quando estava desempregado por três meses. Nos meses de fevereiro e abril consegui um arubaito(Bico). Depois, fiquei parado de novo e surgiu a escola. Nesse momento, comenta que a filha quando veio para a terra do Sol Nascente, havia completado 4 anos de idade logo que chegou ao Japão(SIC). (Anexo/Célio).

A queixa de Célio é a dificuldade de comunicação na família e que é hábito falar pouco, somente costuma conversar o essencial em casa. Além disso, fala que não soube ser firme na educação com os filhos.

Sua história no Brasil

Os pais de Célio estão vivos, o pai tem 83 anos e a mãe 81 anos. Célio é o segundo filho de sete irmãos. Por sequência de nascimentos são dois meninos, duas meninas, um menino, uma menina e por último um menino. A diferença de idade entre os irmãos é de 1 ano e meio para cada nascimento.

Na infância o seu comportamento era retraído, ficava quieto em família, mas na escola brincava de jogar papéis nas meninas. Os pais tinham sítio de café e Célio trabalhou muito na terra para ajudar a família. A geada veio e matou o café, depois disso, passaram a plantar milho e arroz. Fazia o que os pais pediam. Quando completou 18 anos foi para São Paulo e trabalhou com instalações de redes telefônicas.

Escola na infância

As dificuldades de leitura na infância foram sentidas ao longo da vida, tanto para os *dekassequis* aprenderem o japonês no Japão, quanto para os filhos de japoneses no início do século XX aprenderem o português no Brasil. A língua de origem é transgeracional e está intrincada na família e na cultura do país.

As disciplinas História, Português e Geografia, Célio em seu conceito era péssimo aluno. Portanto, essas disciplinas exigem conhecimento aprofundado da língua para que consiga uma boa interpretação e ademais, os descendentes de japoneses não conseguem lidar com a questão de não ser perfeito, pois o erro é a representação da imperfeição e a vergonha é sentida diante da situação vivida.

C: Sim. Não conseguia fazer a leitura. Até hoje, sou ruim de leitura. Não consigo ler uma frase. Paro, depois leio novamente. Fica uma leitura “picada”. Às vezes paro aonde não tem vírgulas. C: Ou passava reto, ou engasgava ou outra coisa assim. Matéria que tem leitura sou péssimo, como história, português, geografia. P: Mesmo assim conseguia ler? C: Às vezes sentia vergonha, e um pouco de medo para não errar. Os colegas ficavam rindo. Tirando o sarro. Na sala de aula conversava pouco (SIC). (Anexo/Célio).

A educação que recebeu dos pais

A criação de Célio foi, extremamente, severa, pois quando um irmão fazia algo de errado, também apanhava dos seus pais, sem ter cometido o erro. Então, ninguém podia errar na família dos seus pais.

P: Seus pais foram rígidos com você? Como era sentido por você essa rigidez? C: Foi. Tipo ofensa. Meu irmão fazia coisa errada e eu apanhava junto. Ele batia com cinta. Muitas vezes apanhei por estar junto com o irmão. Ele nem quis saber, quem fez. Eu achava errado. Aí chegou a minha vez de ser pai e eu não soube expressar esse sentimento (SIC). (Anexo/Célio).

A rigidez e os prejuízos na constituição familiar

Célio vinha se sentindo um estranho na família pelas suas próprias cobranças e pela maneira rígida de ser. Consequentemente, esses conflitos emocionais o afastavam da esposa. Naquela semana era aniversário de sua esposa e Célio convidou a família para comemorar num restaurante. A esposa consegue dar um excelente retorno ao marido, pois ficou muito feliz e complementou dizendo que tinha sido o melhor aniversário, que eles passaram juntos.

P: Você estava ficando longe de todo mundo. C: Eu dava presentinho. Sem presente, mas juntando a família. P: Parece-me que foi o presente maior que ela teve. C: Foi (lacrimejando). A semana passada ficou a semana toda fora. Hoje ela me disse que quer me respeitar mais. Que de hoje em diante, quer que eu decido as coisas. Tocou o meu coração, e senti que ela me ama. P: Você se sentiu amado! C: Senti que preciso transformar (SIC). (Anexo/Célio).

Célio e a esposa não estavam conseguindo ter um diálogo e acabavam fazendo acusações entre eles, o que dificultava a convivência do casal. A sua inibição e a sua formalidade diante da esposa e com seus filhos eram elementos que desencadeavam estado de nervosismo, ataques agressivos, fantasias e medos de errar, sentimento de vergonha e, principalmente, o afastamento com o cônjuge. Nesses contatos, Célio mencionou o sentimento de falta, como se as figuras de pai e de marido estivessem em falta com a família. Célio estava com dificuldades de criar um espaço de aproximação e de intimidade na família,

e de demonstrar o seu afeto. O desejo dele era se fazer presente dentro de casa. Depois de vários anos de trabalho nas fábricas japonesas e com pouca convivência dentro de casa, Célio vivia uma solidão no ninho e tentava resgatar o afeto e viver o tempo na presença da família.

P: Fica no julgamento. C: (Silêncio). P: Parece-me que um fala japonês e o outro português. O diálogo é importante! P: Que língua vocês falam? P: As coisas quando saem do lugar, é motivo de julgamento, acusações e cobranças. C: (Silêncio). Quando fico nervoso, não consigo mais falar(SIC). (Anexo/Célio).

P: Sente tristeza? C: Sinto às vezes. Sinto falta de alguma coisa. Não sei explicar, o que é. P: Que falta que é essa? C: Falta de carinho. [...] P: Parece-me que fica na formalidade com alguém que é de dentro da sua casa! C: Por que tenho negócio da escola para fazer, relatórios. P: Você traz serviço do seu trabalho para fazer em casa? C: Será que é isso? É... P: Você traz serviço para ficar ocupado na sua casa? C: (Silêncio). É isso que está acontecendo em casa. P: Ela também traz serviço para casa? C: Acho que não. Não estou sempre ocupado. Às vezes, na hora da refeição, a gente não conversa. Às vezes, eu comento dos pratos, que hoje estão gostosos. Às vezes, ela responde e daí eu fico sem saber o que falar mais. P: Por que fica sem saber? C: Às vezes saem palavras, expressão errada, sem alterar a voz e a magoa. Para mim, estou falando para agradá-la. Ela pega como uma ofensa. P: Você fica tentando agradar a sua esposa, como se tivesse que acertar e aí acaba não acertando. O que será que gostaria de dizer? [...] P: A dificuldade é manter um diálogo íntimo, sem ser formal. C: Eu só fico nervoso. Não tem resolvido (SIC). (Anexo/Célio).

C: Passei bem! Graças a Deus! Fui falando um pouco mais prolongado mais um pouco. Tive uma experiência boa. P: Como não conhecemos a nós mesmos... C: Importante ter mais sabedoria, ter contato com pessoas que sabem. [...] P: As coisas estão fazendo sentido! C: Eu sei que vai ter os desentendimentos nesses meios, mas vou ver se não fico nervoso. E não alterar a voz. Manter a calma. Agir com sabedoria (SIC). (Anexo/Célio).

A educação e a disciplina rígidas recebidas na infância foram a japonesa, pois os pais de Célio são isseis (japoneses), e a desobediência jamais seria tolerada no meio familiar, consequentemente, o erro era inaceitável e corrigido com surras.

A voz que Célio não consegue liberar em família é a voz do medo, da repressão qual viveu durante toda a sua vida. Na leitura de um texto, a sua voz aparece trêmula e com muitas dificuldades, não consegue perceber os limites e ultrapassa os sinais e as normas de ortografia portuguesa, atropela os parágrafos como se desafiasse a si mesmo. A voz presa de Célio deseja a própria liberdade de expressar em palavras e sentimentos do seu íntimo na linguagem dos afetos, mesmo tropeçando nos engasgos, o que importa é vir de dentro da alma e falar nada mais e nada menos com as emoções.

8.4.7 Desamparo no lar

1º. Contato em 16/10/2012

Térsio Sano tem 8 anos, é filho de Hilda e irmão de Felício. Nasceu no Japão. Frequenta o terceiro ano da escola japonesa. Há pouco tempo, a família retornou do Brasil, devido a não adaptação do irmão mais velho ao país. Térsio teve muitas dificuldades na escola do Brasil, onde permaneceu por um ano e meio. Não queria ter voltado para o Japão.

A criança tem a aparência japonesa e está um pouco acima do peso. A família foi para o Brasil e Térsio passou a frequentar o segundo ano do Ensino Fundamental I. Sano, disse que consegue escrever e falar, tanto a Língua Japonesa, quanto a Portuguesa, porém sua nota foi zero na escrita em *Kanji*. Na disciplina matemática tirou dez na avaliação.

P: Foi difícil à escola brasileira? S: Nada de difícil, mais ou menos. Não pensei em nada. Não fiquei com medo. Fiz amigos na escola brasileira. P: Você gostaria de morar no Brasil? S: Eu gostaria de morar no Brasil, porque tenho um cachorro. P: Você queria ir para o Brasil? S: Queria ir para Brasil, porque tinha galo. Eu gosto de animal. Minha mãe não gosta. Eu não gosto do Japão. Não sei. (SIC). (Anexo/Térsio Sano).

P: Você está conseguindo se concentrar? S: Não muito. Faz pouco tempo. No Brasil eu conseguia prestar atenção. P: Quando a professora está ensinando, você está pensando em que? S: Nada. P: Você quer fazer o Kookoo (ensino médio) e daigako (Faculdade) aqui? S: Não. Em nenhum lugar. (SIC). (Anexo/Térsio Sano).

Desejo de retorno

O desejo de Sano, é morar no Brasil, apesar de negar as dificuldades que vivenciou na escola do país. No Brasil, a criança pode ter animais para brincar. Não pensa em fazer o Ensino Médio no Japão e nem uma universidade. As lembranças do Brasil são poucas, mas o bastante para Sano desejar voltar ao país para morar.

P: Se a mãe falasse que iria para Brasil? S: Legal. Tem o meu cachorrinho. Fica muito pouco tempo na escola. Lá fica pouco tempo na escola. Aqui, a sensei briga, porque não faço a lição direito. Eu faço. Eu não sabia fazer. (SIC). (Anexo/Térsio Sano).

Ao pedir para desenhar qualquer coisa do Brasil, ficou pensativo e não desenhou. Quando foi pedido o desenho da casa, desenhou duas, a da tia e a dele. Fez uso constante utilizou da borracha.

S: A porta da cozinha e está fechada. Quando vai comer fica fechada. Quando fica aberta é porque deixa aberta. Porque não abre muito janela do quarto. Só do Brasil. A casa é do meu

pai. P: - Quem mora? S: Meus pais , eu e meu irmão. A outra casa é da tia, mora com avó. Não sabe qual o motivo que o fez a desenhar. A casa fica no Brasil em Mogi. (SIC). (Anexo/Térsio Sano).

Sano disse que a árvore era velha, porque já existia quando chegaram ao Japão. Não sabe a idade da árvore, mas ela não vai morrer fácil. Ela está sozinha, mas tem a do vizinho. Deve ser menino. Não tem certeza se está viva ou morta, mas no Brasil estava morta.

Lar e desamparo

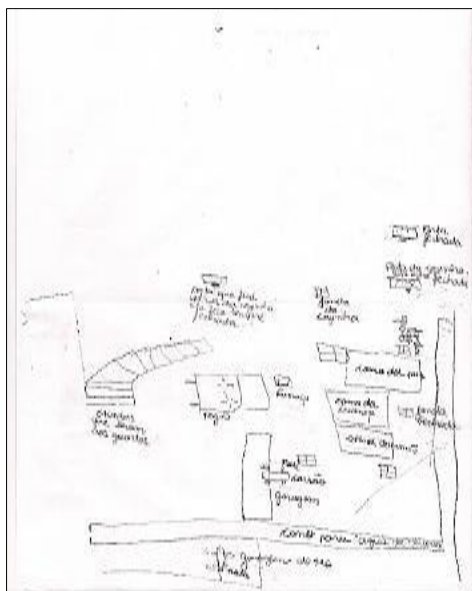
P: Você está sentindo sozinho no Japão? S: Sim. Eu fico sozinho em casa. Minha mãe trabalha, meu irmão estuda e a tia trabalha. (SIC) P: O que precisaria melhorar? S: Atenção. P: O que fica fazendo na sua casa? S: Não posso fazer nada até alguém chegar. Depois, que elas chegam do trabalho eu tomo banho, brinca, game, escovar os dentes, muita coisa. P: Você sai com amigos? S: Minha mãe não deixa. Nos finais de semana, não vou lá embaixo brinca. (SIC). (Anexo/Térsio Sano).

O processo de readaptação ao Japão não é fácil para a criança, mesmo ela já tendo morado no país, assim vinha se sentindo desfocado como Térsio havia dito. As mudanças de país e de escolas são impactantes para o mundo infantil. Os pais devem pensar no sofrimento emocional e nas dificuldades dos seus filhos, no trânsito migratório. O apoio da família e dos professores ajudariam amenizar os sofrimentos, diante da experiência de separação, perdas, lutos e na elaboração dessa vivência.

Na análise do desenho da casa pode ser percebido o grande terremoto que chacoalhava a sua vida da criança. A casa não havia o chão, a estrutura física rudimentar e tudo estava solto no ar. A representação da desorganização emocional, do mundo interno da criança expressava no desenho.

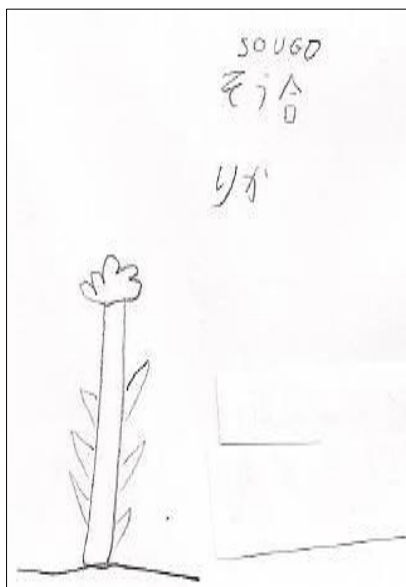
O desenho da árvore é pequeno em relação à folha. Portanto, é como se a criança estivesse nascendo emocionalmente, mas muito fragilizada, sem a força do ego. Além de tentar lidar com as perdas e separações, vivia uma ambivalência, como se não pudesse escolher e/ou opinar em sua vida. De forma regredida, a sua voz aparece na expressão do idioma japonês, e quase nunca no idioma português. Realmente, teria que nascer do outro lado, no Japão, mesmo contra a sua vontade.

Figura 24 - Tércio Sano: Desenho da casa



Fonte: Arquivo da Autora.

Figura 25 - Tércio Sano: Desenho da árvore



Fonte: Arquivo da Autora.

8.4.8 Estrangeira no lar

1º. Contato em 22/10/2012

2º. Contato em 25/10/2012

Marilda tem 13 anos de idade e a aparência é nipônica. Está acima do peso. A adolescente nasceu na cidade de São Paulo-Brasil. Aos 2 anos foi para o Japão com a

família. A sua mãe está com 49 anos. Nesse período sua mãe havia pedido demissão da fábrica, porque estava sofrendo maus-tratos. A fábrica que sua mãe trabalhava era de estofados de carros. O seu pai fazia serviço de limpeza nas ruas. A família de Marilda é composta de 6 membros: os pais, a irmã de 18 anos (cursa o segundo ano do Ensino Médio na escola japonesa), o irmão de 17 anos (cursa o segundo ano do Ensino Técnico japonês), mais uma irmã de 15 anos (cursa o nono ano do ensino japonês) e Marilda – a caçula. Marilda, que estava cursando o sétimo ano da escola japonesa, mas raramente ia à escola.

Desde que Marilda chegou ao Japão, somente frequentou escola japonesa. Nessas entrevistas, o tradutor esteve presente, pois novamente nos deparamos com a barreira da língua, Marilda conseguia entender o Português, mas não sabia falar a língua.

Escola japonesa

P: Qual foi o ano que entrou na escola? M: Entrou com 3 anos de idade no jardim. Não lembra(SIC). (Anexo/Marilda Yama).

P: O que está acontecendo? M: Também não sei direito. P: Quantas vezes na semana vai à escola? M: Uma ou duas vezes por semana. P: E os demais dias o que você faz? M: Fico em casa. Dormindo. Computador. P: O que faz no computador? M: Imagens, anime, desenhos animados. (SIC). (Anexo/Marilda Yama).

P: Como você estava na escola Marilda? M: Na escola, não ia para sala de aula. Tinha sala de aula. Meio difícil entrar na sala de aula. P: O que sente? M: Sentimento ruim. P: Explique melhor? M: Quando tem muita gente, não se sente a vontade. P: O que você pensa nesse momento? M: Não estou pensando muito. P: Você tem medo, receio ou sente alguma coisa em seu corpo? M: Antes tinha. Agora, não está tendo mais. Entrar na sala se sente meio diferente (SIC). (Anexo/Marilda Yama).

Ser diferente

P: Como é ser diferente na sala de aula? M: Não sei muito bem. P: Fala português? M: A mãe é brasileira e o pai nikkey. Eles falam português em casa. P: Você está escrevendo bem o japonês? M: É difícil, tirando a parte da educação artística, tudo é difícil. P: Desde quando sente dificuldades nas disciplinas? M: Desde a primeira série era difícil, e agora está bem mais difícil. P: O que está difícil? M: Acho que está fazendo coisa ruim. Não é coisa boa. Causa preocupação com os outros. P: Se sente desanimada? M: Sim! O ambiente do primário deu para ir normalmente. No 7º ano ficou diferente (SIC). (Anexo/Marilda Yama).

A adolescente não sabia o que estava ocorrendo com ela, mas percebia que não era algo muito bom, pois não se sentia a vontade na escola. Portanto, era na escola que percebia o seu mal-estar, apesar das dificuldades que vinha enfrentando todos esses anos. Marilda não era aluna assídua, faltava, constantemente, a escola, ou seja, parecia mais uma visitante do

que uma estudante. As faltas de Marilda já vinham acontecendo desde do sexto ano e no sétimo ano, diminuiu, drasticamente, a sua frequência à escola e para a adolescente esse novo movimento se tornou costumeiro, às vezes conseguia ir duas vezes semanais ou, simplesmente, não ia à instituição. Marilda vivia desanimada e se sentia diferente dos demais alunos. Além do mais, estava sendo o alvo de conversa entre os alunos da escola e não tinha comentado com ninguém de sua casa.

P: Está ocorrendo alguma coisa dentro da escola? M: Ouvi falando mal de mim. Não sabe o que era, mas tinha alguém falando mal de mim. P: Repetiu? M: A professora ficou sabendo, e pediu para parar de fazer. Na sexta série do primário, e primeira do ginásio. P: São as mesmas pessoas? M: Diferentes. São homens. P: Como que se sente diante da situação? M: Fico triste. Decepcionada humilhada. P: Tem falado para a sua mãe, o que está ocorrendo? M: Não. Nunca falou esse tipo de coisa. Não se sente bem para falar. P: O que fala? M: A mãe não pergunta mais. P: Fica muitas coisas no coração dela? M: É difícil. Desde pequena é assim. Está acostumada. (SIC). (Anexo/Marilda Yama).

Amizades

A adolescente dizia ter amigos, mas não se lembrava a última vez que saíram juntos. Os passeios no Japão, são considerados as idas aos supermercados com a família.

Família

P: Você se dá bem com as suas irmãs? M: Não conversa. Mas conversa com a irmã mais velha(SIC). (Anexo/Marilda Yama).

Futuro

P: Pensa no futuro? O que quer para o futuro? M: Por enquanto não tem. Mesmo que tivesse alguma coisa, não tem segurança que vai fazer. P: Por que não tem segurança Marilda? M: Não se sente segura (SIC). (Anexo/Marilda Yama).

Uma adolescente sem vida no presente e sem sonhos, sem projetos para o futuro. O sentimento de insegurança assolava o seu emocional, deixando-a ainda mais fragilizada e sem forças para a vida.

Desejo de retorno

P: Já voltou para o Brasil? Tem vontade? M: Não. Não quer sair daqui(SIC). (Anexo/Marilda Yama).

Sono

A adolescente vai dormir de madrugada e costuma acordar depois das 10 horas da manhã. A alimentação é preparada pela sua mãe e geralmente deixa o *gohan* (arroz) e o peixe prontos para Marilda almoçar.

Se ela está tendo uma alimentação saudável, o que justificaria a adolescente estar acima do peso? Ademais, a noite e o dia parecem não ter muita diferença para Marilda, que fica sem ter o que fazer na escola e na sua casa.

Desejo de transformação

P: Você está insatisfeita? M: Quero melhorar, mas não sabe o que fazer para sair dessa. P: O que quer melhorar? M: Tudo. P: Começar por onde Marilda. O que gostaria de estar começando? M: Relação pessoal com as pessoas (Pensativa). Queria poder ir à escola normalmente. P: Tem mais alguma coisa? M: Depois eu gostaria de ter vontade de estudar(SIC). (Anexo/Marilda Yama).

P: Você se sente triste? M: Não. P: Sente cansada e desmotivada? M: Sim! Não ajuda a mãe em casa. P: A semana passada. Quantas vezes a Marilda foi para a escola? M: Parece que não fui. P: Você se lembra da outra vez que foi à escola? M: A semana retrasada. Duas vezes. P: Como foram as duas vezes? M: Não estudou. Ficou ajudando a professora a parte. P: Como é a sala a parte que fica na escola? M: Ajuda a professora fazer. M: Desde quando está nessa sala a parte e não está frequentando a sala de aula com os demais alunos? M: Entrou logo 7º ano (SIC). (Anexo/Marilda Yama).

Identidade

De forma racional, a adolescente se define brasileira, mas às vezes surgem os dois sentimentos identitários – o biculturalismo, brasileira e japonesa.

P: Você se sente brasileira ou japonesa? M: Sabe que é brasileira. De vez em quando, acho que é japonesa e às vezes brasileira (SIC). (Anexo/Marilda Yama).

Desenhos

O primeiro desenho livre pedido à Marilda não conseguiu fazer, disse-me que não veio nada em sua cabeça e o deixou em branco. Nesse interím, fomos interrompidas na sala, entrou uma pessoa para pegar algum material de estudos. O desenho da casa, Marilda disse que era dela, e somente ela morava na casa. A casa não tinha quartos e nem separação dos cômodos, tudo ficava junto. Faltava a família e todo mundo na casa.

P: De quem esta casa Marilda? M: Minha casa. P: Quem mora nela? M: Só eu. Não sei. P: Aonde fica a sua casa? M: No lugar escuro. [...] M: Tudo num lugar só. A casa está tudo junto sem separação dentro. Não sei a parte de dentro, o que é. A janela está fechada, não sei". P: Está faltando alguém aí? M: A família, todo mundo (SIC). (Anexo/Marilda Yama).

A copa da figura da árvore tinha pouca expressão e se concentrava na parte inferior da folha. Era uma árvore de 100 anos, disse ser comum e estar viva, mas não tinha certeza se realmente estava viva.

P: Quantos anos tem a árvore? M: Cem anos de idade. P: Quantos anos faltam para a árvore morrer? M: "Não sei. Quando eu morrer a árvore deve morrer junto. M: A árvore é macho. Está sozinha. Não sei. P: Desenha para mim a sua família (SIC). (Anexo/Marilda Yama).

No desenho da família, a figura de Marilda não estava presente e justificou que estaria atrás. A adolescente demonstrou insatisfação com o estado de sua família, pois falou que cada um estava num canto, gerando sentimentos de distanciamento, de impotência e de solidão no meio familiar.

P: Todos estão aí? M: Sim! P: Onde está você Marilda? M: Deve estar atrás. Atrás de todo mundo. P: O que a sua família está fazendo? M: Só está em pé. P: Como gostaria que fosse a sua família? M: Nunca pensei isso. P: Você está contente com a família? M: Pouco, talvez. Não está muito contente. Está cada um para um lado. Não sei. Não lembra. P: Parece –me que sente bem distante deles. M: Sim! Porque só eu, não consigo fazer nada. P: Seus pais pretendem voltar para o Brasil? M: Provavelmente, vai ficar sempre no Japão. Os irmãos só falam japonês. P: Marilda parece-me que vive muito sozinha. M: Sim! P: Parece que é difícil ficar sozinha. M: Sim! (SIC). (Anexo/Marilda Yama).

Em meios as dores de cabeça e diarreias, Marilda cursou o Ensino Fundamental I da escola japonesa, pois o seu medicamento era o repouso. Marilda estava com a voz, extremamente, baixa e somente falava na Língua Japonesa, pois a Língua Portuguesa tinha pouca compreensão.

Na escola japonesa foi deslocada para a sala especial, onde frequentavam alunos com algum tipo de deficiência mental. Durante o período de aula, os professores pediam desenhos. Os esforços dos professores japoneses perante a Marilda foram em vão.

Os professores japoneses não são especialistas em psicologia, isto é, no intuito de querer ajudar a aluna, acabaram desencadeando mais problemas. No nosso contato, Marilda apresentava sintomas de rebaixamento de humor, ou seja, melancolia. Entretanto, era um quadro sintomático que estava instalado na família, pois no Brasil, a mãe de Marilda havia recebido o diagnóstico de depressão e nesses últimos meses, também a irmã mais velha, que conseguiu um tratamento psiquiátrico de quatro meses.

Novamente a língua sendo posta como uma enorme barreira para retornar ao Brasil, pois seria inviável essa possibilidade para a família, já que ela e os irmãos só falam o idioma do país estrangeiro.

Ideação suicida

Mais uma vez, nós voltamos a nos encontrar. Nesse segundo contato, Marilda ultrapassou a lei do silêncio e resolveu falar sobre a sua idealização suicida que guardava a sete chaves em seu mundo interno.

P: Marilda como é que você está? M: Não sei. P: Como você está se sentindo? M: Pensou em muitas coisas. É a sensação que tem. P: Então, vamos falar um pouco desse tudo? Como é esse tudo que você tem? M: (Silêncio). Eu penso em suicídio. P: Explica melhor isso? M: (Silêncio). Não sabe como explicar. P: Qual é o pensamento que surge? M: De pular do prédio, onde mora(SIC). (Anexo/Marilda Yama).

P: Desde quando? M: Começou nas férias do verão (Agosto). P: Por que está pensando nisso?M: Não sei. P: Você tem conversado com alguém sobre isso? M: Não. P: Aconteceu alguma coisa nesse período para você pensar em suicídio? M: Não (SIC). (Anexo/Marilda Yama).

P: Você tem conversado Paruko (apoio assistencial para a criança da prefeitura)? O que conversa com ela? M: Quando tem alguma coisa difícil, conversa. P: Tem falado para ela, que tem pensado em suicídio? M: Não. P: Por que não pode falar? M: Não ficou com vontade de falar. P: Desde quando está sendo atendida por essa pessoa no paruko? M: Desde o sétimo ano.

P: Tem gostado? M: Mais ou menos e melhora um pouco. P: Você sente que é bom conversar com alguém que possa estar lhe ouvindo? M: Não sei (SIC). (Anexo/ Marilda Yama).

P: O que aconteceu o ano passado que ficou desmotivada a não frequentar as aulas? M: Como ficou no meio dos outros começou a sentir mal. P: Como que é sentir estar no meio dos outros? M: A sensação, vontade de tirar para a fora. P: O que você quer tirar para fora, Marilda? M: Tudo o que aconteceu na escola, quero tirar para fora. P: O que ocorreu na escola? M: Não aconteceu nada. Está no grupo de amigos e se sente isolada e vai se sentindo mal. P: Você já tentou fazer parte desse grupo de amigos? M: Não. O pessoal sabia do meu problema e sentia uma coisa ruim P: Que problema você tem? Nesse exato momento fomos interrompidos, entrou a coordenadora na sala para pegar alguns materiais. De forma agradável nos pediu desculpas (SIC). (Anexo/Marilda Yama).

M: Na sétima série, o professor na frente de todo mundo, explicou para o pessoal me ajudar. Não sei se aconteceu de verdade. P: Você viu o professor falando? M: Eu estava em casa nesse dia. Os alunos da classe escreveram uma carta. Eu não li a carta. P: O que você pensa sobre isso? M: Por que o professor contou? P: Foi a partir disso que não foi mais para escola, ou já não estava indo? M: Não sabe dizer desde quando, mas ultimamente, não tem vontade de ir para escola. P: O que imagina que possa ter nessa carta? M: Eu li. Não pensei em nada. P: O que estava escrito? M: Gambate! (Esforça-se!) Tinha gente que estudou no primário, e palavras de força para não desistir. P: O que você pensa disso hoje? M: Não dá para falar nada.P: Alguém fez algum comentário além da carta? M: A menina que estava no primário, veio um email. Recebi no celular uma mensagem dessa menina. Ela dizia que

escutou a conversa do professor e que chorou, que iria ajudar. P: O que sentiu nesse momento? M: Não pensei em nada. Não senti nada. P: Quais são as coisas que você andou pensando? M: Não sei(Com as mãos na boca) (SIC). (Anexo/Marilda Yama).

Estrangeira no lar

P: A sua mãe fala o português ou o japonês com você? M: O português. Eu respondo em japonês. P: Você consegue entender bem o português? M: Não consigo entender o sentido. P: Como faz? M: Às vezes deixo quieto e não fala nada. Pergunto para mãe. Às vezes deixo quieto.

P: É difícil não ser compreendida!M: (Silêncio). P: Você gostou de ter conversado comigo? M: Pontos bons e pontos de dúvidas? P: Quais foram?M: O ponto que achou bom, acha que é depressão. O ponto ruim, fez lembrar das coisas que fizeram a sofrer. P: A gente tem que mexer naquilo que está ruim, para poder transformá-lo. P: Por que achou um ponto bom ter depressão? M: Fiquei sabendo o que estava acontecendo comigo e isso me acalmou (SIC). (Anexo/Marilda Yama).

A pouca compreensão oral da Língua Portuguesa pelos filhos de *dekassegus* na família, tem engendrado déficits na comunicação e expressão de suas palavras e de seus sentimentos, reduzindo a capacidade de dialogar entre os seus. A maioria dos pais *nisseis* aprenderam a Língua Japonesa com os pais japoneses – *isseis*, mas os pais de terceira geração nipo-brasileiro – os *sanseis*, não foram educados nos moldes dos seus avós e a grande parte não domina a língua dos seus ancestrais. No entanto, as dificuldades de comunicação na família aparecem no dia a dia em casa, pais e filhos estão vivendo o sentimento de estrangeiridade, dentro do próprio lar.

Em muitas situações podemos ver que os pais não estão compreendendo os seus filhos, por esses falarem a Língua Japonesa e serem educados nos padrões japoneses e de forma contrária, os filhos não estão conseguindo se expressar na Língua Portuguesa os seus próprios sentimentos, por não terem aprendido a língua da família.

Tomada pelo sentimento de desistência, Marilda prefere não prosseguir mais com o assunto, dando por encerrado o diálogo com a mãe. As dificuldades dos pais imigrantes com a criação de seus filhos, no estrangeiro, revelam-nos uma geração com inúmeros problemas, como: linguísticos (limitação em ambas as línguas), familiares (falta de convívio familiar), escolares e emocionais.

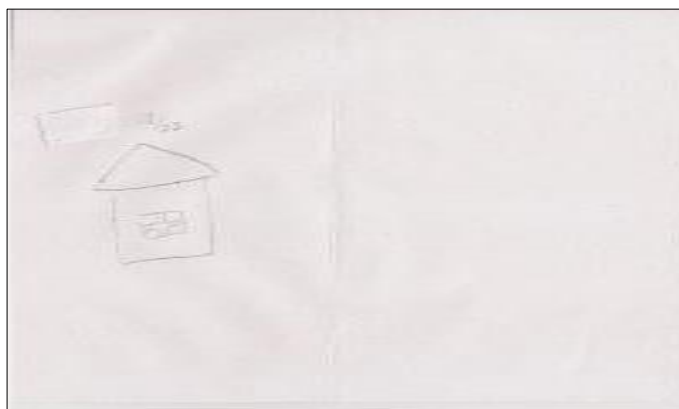
Apesar de ter uma tradutora dentro do espaço que seria somente de Marilda, ela pode nos ajudar a transmitir o sentido de seus sentimentos e levar o bem-estar e a compreensão à adolescente de alguns conflitos emocionais. O suporte psicológico foi espaço em que Marilda pôde dar evasão aos seus sentimentos e com isso, o alívio de suas fantasias e suas ansiedades.

Figura 26 - Marilda: Desenho livre



Fonte: Arquivo da Autora.

Figura 27 - Marilda: Desenho da casa



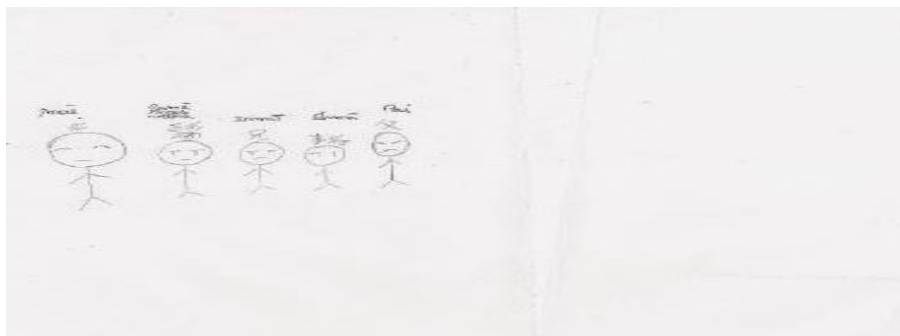
Fonte: Arquivo da Autora.

Figura 28 - Marilda: Desenho da árvore



Fonte: Arquivo da Autora.

Figura 29 - Marilda: Desenho da família



Fonte: Arquivo da Autora.

8.4.9 Quase em silêncio

1º. Contato em 23/10/2012

2º. Contato em 26/10/2012

A senhora Suzana foi conversar sobre seus filhos, mas especificamente sobre a Marilda.

História da família

Em 2012, a senhora Suzana tinha com 49 anos de idade. Nasceu na cidade de São Roque no estado de São Paulo e concluiu o Ensino Fundamental II. O seu esposo tem 59 anos de idade e concluiu Ensino Técnico Agrícola. O seu esposo queria ter continuado com os estudos em agronomia, mas não teve condições financeiras para fazer a universidade.

Os traços físicos e o comportamento da senhora Suzana parecem ser de uma autêntica nipônica, mas é de uma brasileira morando há 12 anos no Japão.

No contato com ela, apresentou-se meio confusa com relação as datas dizendo que a sua cabeça estava ruim. Desde que chegou do Brasil, tem morado na cidade de *Toyota* na província de *Aichi*. No Brasil teve quatro filhos.

A filha mais velha (18 anos) conseguiu passar no exame do Ensino Médio - *Kookoo*, mas ao ingressar na escola passou a ter dores de cabeça e depressão. Ela precisou fazer cinco meses de tratamento psiquiátrico. A escola obrigou que a adolescente frequentasse o Ensino Noturno, sabendo que a maioria dos cursos são diurnos e são raras as escolas que oferecem cursos noturnos. Na província de *Aichi* havia uma escola de Ensino Médio noturno. O horário de funcionamento do ensino noturno é das 17h e 40min até às 21h. Ela estava no segundo ano do *Kookoo*.

O segundo filho (17 anos) estudava no Ensino Técnico Agrícola e Reflorestamento. Ele queria o curso de agrícola, mas o professor lhe disse que não havia terra suficiente no Japão e por isso, não precisaria fazer esse curso e argumentou que não tinha nota favorável para a realização do curso.

Os professores japoneses são como avaliadores de todo o processo de desenvolvimento escolar e de aspectos comportamentais dos alunos, desde o início da vida de estudante, e dessa maneira, acabam tendo um peso maior sob a escolha profissional e o futuro do aluno.

Nesse todo, ele não conseguiu alcançar as notas. O professor disse que meu filho não é muito inteligente. Eles consideram tudo, se a pessoa falta, se vai com uniforme para a escola. Suzana diz que a escola é bem kibishi (severa). Não pode esquecer o material escolar, se não cai a nota do aluno. Tem que estar perfeito para conseguir uma boa nota para passar (SIC). (Anexo/Senhora Suzana).

A mãe considerava o filho um pouco relaxado, porque às vezes esquecia o material escolar. O esquecimento do filho era como se fosse uma falha imperdoável no âmbito escolar, pois assim para o filhos de *dekassequis* seria mais uma barreira a ser enfrentada no caminho imigrante. Como conseguir um desempenho escolar, suficientemente, bom na condição de imigrante? O filho de imigrante estaria condenado ao fracasso escolar e ao futuro promissor no Japão?

Língua portuguesa

S: Não conversa o português. Ele entende o português, mas não fala. Na escola é proibido usar o português, mas em casa, os professores pediram para os pais conversarem em português com os filhos, para não esquecer a língua materna (SIC). (Anexo/Senhora Suzana).

A terceira filha (15 anos) cursava o nono ano do Ensino Fundamental II e conseguia falar bem a Língua Portuguesa, pois na escola japonesa que estudava havia aumentado o número de alunos de nacionalidade brasileira e a adolescente passou a se interagir com esses novos alunos. Esse convívio com essas crianças, deu condições de praticar a conversação e a melhorar a compreensão da Língua Portuguesa.

Nessa escola foram contratados três tradutores dar apoio aos alunos estrangeiros, a família e aos professores. Nem sempre os tradutores são bem-vindos pelos *dekassequis*, pois alguns assuntos de família preferem não expor a terceiros e buscam tratar direto com os professores, mas devido à falta de compreensão da Língua Japonesa, acabam voltando para casa sem soluções.

A filha caçula (13 anos), Marilda estava no sétimo ano do Ensino Fundamental II-*chuugakko*. Quem acompanhava o seu desenvolvimento escolar e participava das reuniões, era a avó materna, pois a mãe estava trabalhando na fábrica. A avó sempre voltava da escola falando que a neta dava muito trabalho.

Ijime

A filha Marilda sofria *ijime* na escola e vivia separada do grupo, porém a mãe não sabia o que ocorria com a sua filha.

S: Foi assim, shookkagoo inteiro. Ela não queria ir para a escola. Ela é alta. Ela tinha um complexo de ser alta. Fazia ijime com ela. Ela ia sozinha e separada do grupo. Ela se sentia uma adulta, como se tivesse que cuidar da escola. Ela também tem dificuldades para acompanhar os estudos. A matemática não conseguia aprender rápido. Ela não conseguia entender. Quando nasceu o teste do pezinho era 13,6. Se passasse do número 14 era considerada excepcional. Como não passou do número 14 o médico disse que era normal. Os demais filhos tiveram os números 6, 7, 8. O dela deu guiri guiri. Vi na internet, o problema. Pelo que eu vi na internet, afeta o cérebro. Como o cromossomo está defeituoso e acaba afetando o cérebro. Eu acho que é isso. Ela não chega ficar excepciona(SIC). (Anexo/Senhora Suzana).

Amizades

P: Ela tem saído de casa? S: Ela fica direto dentro de casa. Só vai quando ela quer. O ano passado, uma amiga da escola a chamou para sair e não vai. Como se fala em português, vagamama, no sentido de mimada, não é bem mimada. Como que fala? Já esqueci o português(SIC). (Anexo/Senhora Suzana).

Gestação de Marilda

A gravidez não foi planejada e não se prevenia. A mãe da senhora Suzana havia pedido para filha não ter outra gravidez. Depois o marido fez a cirurgia de vasectomia. No primeiro contato que teve com a filha, logo no nascimento, não conseguiu se lembrar do rosto da criança. Na época da gestação de Marilda tiveram problemas financeiros.

Marilda nasceu aos 9 meses e de parto normal. O seu pré-natal foi acompanhado no hospital no Brasil. Durante o nascimento, não teve nenhum tipo de intercorrência. O seu peso era 2.700 kg e comprimento, 49 centímetros. No sétimo mês de gestação, a senhora Suzana começou a pensar se o bebê estava vivo ou morto e imaginava um possível problema com o feto.

A senhora Suzana é católica, antes budista, mas ela e os seus irmãos mudaram de religião. No Japão, muitas famílias brasileiras, antes católicas passaram a praticar o protestantismo. As igrejas protestantes abriram de forma considerável no país e com isso vieram a facilitar a prática religiosa dos *dekassequis*.

Na época, Marilda aos 13 anos de idade estava com 90kg e media 1.72 de altura. Ela sempre foi uma criança acima do peso. A sua estrutura física era distinta das crianças japonesas .

P: Ela se sente muito diferente aqui? S: Ela sente e é diferente. Ela se sente mal. Se for à escola se sente mal na frente dos outros, talvez (SIC). (Anexo/Senhora Suzana).

Amamentação no Brasil

A amamentação ao seio de Marilda foi até um ano e meio de idade, pois o leite da mãe estava empedrando durante o trabalho, possivelmente por não poder amamentar a criança, já que não estava em casa. Marilda costumava indagar a sua avó sobre a ausência da mãe e que a deixava sozinha. A alimentação na mamadeira foi até aos 2 anos e meio de idade. Ela foi deixando a mamadeira por conta própria. A mãe passou a oferecer o leite na canequinha, mas comia muito bem comida sólida. Não esquecendo que todo esse período, a mãe estava no Brasil e recorria ao Sistema Único de Saúde (SUS) para receber orientação médica, sobre a alimentação da criança e de exames.

S: Dos 3 filhos a metade da colher entrava na boca. Ela entrava a colher toda. Desde de pequena já comia bastante. Andou com a idade normal. A gente ia pesar a criança no SUS (Sistema Único de Saúde) e tomavam as vacinas e tudo. Eles falavam que estava normal (SIC). (Anexo/Senhora Suzana).

Nascimento da senhora Suzana no Brasil

A mãe de Marilda disse ter o mesmo problema da filha e que tudo começou no oitavo ano escolar, pois tinha dificuldades com gráficos e dava um branco em sua mente. Começou a ficar com medo de sair de casa, de espaço aberto e também não tirou carta de motorista. A mãe da senhora Suzana a levou ao psicólogo, mas não prosseguiu com o tratamento.

O nascimento da senhora Suzana foi complicado, logo ao nascer estava roxeada e não foi levada ao médico. Na hora do parto, não tinha ninguém para realizá-lo. A criança nasceu, mas tinha passado muito tempo da hora do seu nascimento.

A mãe da senhora Suzana estava fazendo os preparativos do casamento e o noivo morreu aos 23 anos, por um rompimento de um vaso sanguíneo do pescoço. Impactada pela notícia, ficou uma semana desacordada em estado de choque. A senhora Suzana estava com 3 meses de gestação. Às vezes se deparava com pensamentos de morte.

Casamento por *miai*

A senhora Suzana estava casada há 19 anos. O casamento foi arranjado, ou seja, feito por *miai*. Esse tipo de casamento acostumava ocorrer entre os descendentes de japoneses, onde os familiares escolhiam o futuro cônjuge.

Escola japonesa

A escolha pela escola japonesa foi por não ter um projeto futuro de retornar ao Brasil e a condição financeira da família, não esquecendo que a senhora Suzana tinha quatro filhos e a escola brasileira no Japão, é particular.

P: Por que a escolheu a escola japonesa? S: A escola japonesa por causa da situação e não tinha plano de voltar para o Brasil. P: Qual foi o motivo de ter vindo para o Japão? S: Deixo pensar. Minha família estava toda aqui. Ele perdeu o serviço no Brasil. E resolvemos vir para cá. P: Quantos anos tinha a Marilda? S: Um ano e meio de idade (SIC). (Anexo/Senhora Suzana).

O motivo da imigração para a terra dos seus avós foi porque a família estava no Japão e o marido havia perdido o emprego no Brasil.

S: Nós viemos e ficamos na casa da minha mãe. Fiquei 9 meses parada aqui. Eu entrei no lugar da minha mãe na fábrica. A minha mãe costurava carpete de carro na fábrica. O marido, assim que chegamos aqui, começou a trabalhar na fábrica de escapamento de carros pela empreiteira. P: Quanto está o salário? S: Para homem 1.300 ienes por hora. A mulher 900 ienes a hora. P Tem tido Zangyoo (hora-extra)? S: Não está tendo muito. Tem gente que folga um dia na semana. O marido está tendo serviço. O que o marido faz é para todas as fábricas e não chega afetar. É para caminhão (SIC). (Anexo/Senhora Suzana).

Uma carta fora do baralho: estragou não serve mais

Dispensada por problemas de saúde, a senhora Suzana passou a ficar em casa. A maioria das vezes o *tantosha* que significa tradutor é contratado pela empreiteira e nem sempre o que o *tantosha* traduz para os chefes da fábrica condiz com a realidade do imigrante.

A língua estrangeira novamente estava sendo posta como barreira e sem nenhuma explicação, à imigrante recebeu a demissão do emprego.

P: Você está trabalhando? S: Eu trabalhei quase 12 anos. Eu mudei de dois empregos. Estou parada há 5 meses. Entrei como seguro desemprego. A firma falou que eu tinha pedido a conta. Não foi isso. Começou a me dá tremedeira quando estava trabalhando, e a tesoura foi para frente. Ele disse que era perigoso. Queria ir ao médico. Fui ao médico e me deu calmante. Na segunda-feira ligou para o tantosha (tradutor), ele disse não precisava vir mais. P: O que sentiu? S: Para mim foi bom. Nas duas fábricas que trabalhei com máquina de costura. Fazia carpete de carros. Para mim foi bom, os meus filhos gostaram que fico direto em casa. Eu fazia zangyo quando tinha. Ultimamente estava saindo teijii (às 17 horas) (SIC). (Anexo/Senhora Suzana).

No Japão, encontramos muitos imigrantes de origem asiática, como os chineses, filipinos, indonésios, indianos, iranianos e etc., contratados para trabalharem em serviços temporários nas fábricas japonesas.

S: Eu tive que treinar Kenshuusei (estagiário). Elas vieram do Vietnã, acho que é por causa disso. As japonesas ganham 800 ienes por hora. A empreiteira recebe 1.600 ienes por hora. Elas do Vietnã só recebem 80.000 (aproximadamente 800 dólares) ienes mensais, faz zangyoo (horas-extras) e continua pagando 80.000, não recebe mais. Paga apaato (apartamento) e comida. Só pode ficar 3 anos. Elas não tem descendência japonesa e não pode retornar mais para o Japão. Elas conversam o japonês. Eu não sabia japonês no Brasil. Para conversar o japonês não consigo. Só as conversas do dia-a-dia(SIC). (Anexo/Senhora Suzana).

Saúde no Japão

A saúde dos imigrantes no Japão é uma questão preocupante, pois poucos possuem convênio médico, devido ao alto custo, chegando a consumir metade do salário feminino e aproximadamente 1/3 do dinheiro de que recebe o homem, sem horas-extras. Se o imigrante pagar o plano de saúde, vai ser difícil poupar dinheiro no Japão. Em algum momento no Japão, o imigrante vai precisar de ir ao médico e nem sempre estará com condições financeiras para arcar com as próprias despesas. A volta para o Brasil pode ser a opção de alguns para o tratamento médico.

Num contato com uma enfermeira japonesa, do hospital da cidade de Toyota, pode demonstrar a sua preocupação com a saúde dos nipo-brasileiros, pois de vinte e oito atendimentos aos imigrantes, dois estavam com diabetes e vinte e seis com doenças cardíacas. Todos eles, estavam com menos de 30 anos de idade e hipertenso. Além disso, tinha aumentado o registro de internações entre os imigrantes brasileiros no hospital da cidade.

Quem pensa que no Japão o *dekassegui* leva uma vida tranquila, engana-se, o estresse está no corpo e na alma desses imigrantes. O esforço de adaptação do imigrante ao ritmo acelerado da fábrica, as longas jornadas de trabalho, em pé ou sentados e os mais variados serviços de pouca qualificação que ocupam como operários, as suas experiências traumáticas, a sua condição no país, pode levar a exaustão física e emocional, podendo afetar, gravemente, à saúde do *dekassegui* e desse modo poderá ficar sem saúde e sem emprego.

O tempo passou! E agora? Sem a força da juventude do imigrante, muitas restrições de contratação de trabalho vão sendo postas. Alguns postos de trabalho como *obentooya* (*fábrica de marmita*), ainda contratam *obaasan* – senhoras com mais idade para a montagem de marmitas, mas a destreza é um requisito fundamental para a garantia do emprego.

P: Você está fazendo algum tipo de tratamento? S: Não. Medicamento: Antes sim. P: O que o médico falou para você? S: Estava nervoso a tremia a mão. Não sei o que era. Acho que é calmante. A minha mãe vai junto comigo para fazer Tsuyako (tradução). Ele falou que era estresse. Parei com o medicamento e porque havia parado a tremedeira. Ele deu o medicamento para uma semana. Tomei 3 vezes ao dia. Pela manhã, almoço e a tarde. P: Você tomava e como se sentia? S: Eu me sentia bem. Comecei a perceber que não estava tremendo as minhas mãos. Fiquei em casa e descansei bastante. P: Você sentia antes o tremor? S: Antes já tremia. Já estava chegando os sintomas da menopausa. A minha mãe sentia. O estresse do serviço e a menopausa(SIC). (Anexo/Senhora Suzana).

Obentoo

O *obentoo* é uma espécie de marmita japonesa. As fábricas pequenas oferecem *obentoo* terceirizado aos funcionários, assim o valor das refeições na fábrica é de custo baixo, compensando o operário adquirir a comida para a sua alimentação. De forma contrária, a maioria das grandes indústrias têm seu próprio refeitório e oferecem opções de pratos diários e quentes, distinto das fábricas pequenas, em que o almoço chega frio. O *gohan* é o arroz que está em maior proporção na marmita. Tudo é bem feito e detalhado, mas nem sempre é muito saboroso, há muita mistura de agridoce. O visual é distinto do nosso, podemos ver frutos do mar, como lula inteira, pedaços de polvo e outras coisas, dentro da marmita. O *dekassegui*, também, pode fazer a sua própria marmita e levar para almoçar na fábrica ou indústrias.

P: O que você faz na sua casa? S: Faço obentoo (marmita) do meu marido. O meu filho faz o Kookoo e não tem obentoo. Levanto às 05:00 horas da manhã para cozinhar. O meu filho vai de bicicleta e tem que ser no estilo japonês. A comida do meu marido tanto faz. Quebro a cabeça. Fico lavando roupa o dia inteiro, tenho que montar uma lavanderia. Tenho que lavar as roupas dos seis. Tem os uniformes. Tenho que fazer a janta e às vezes fazer banco. O filho machucou o pé na educação física, e tive que levá-lo ao médico. Depois a menina torceu o tornozelo. Ainda, está com bengala (SIC). (Anexo/Senhora Suzana).

Sigilo no Japão

Entramos em contato com a mãe de Marilda através da NPO para darmos algumas orientações. Um ponto de discussão é o sigilo do psicólogo, pois antes de tudo, todos (professores, alunos, coordenadores e voluntários das NPOs e etc.) já sabiam sobre o caso de Marilda e estavam tentando encontrar há anos alguma solução para a adolescente. As tentativas da escola foram frustradas. Não havia nenhum psicólogo atendendo a adolescente.

Psicólogo e conselheiros

Marilda havia sido encaminhada pelos professores da escola para o *Paruku*, refere-se ao lugar na prefeitura que dá algum tipo de assistência às crianças e adolescentes. Antes, a hierarquia japonesa esteve à frente, tudo teria que passar pelo professor para autorizar a aluna à visita na clínica que seria o *Paruku*. Nem a mãe e nem as pessoas da NPO não conheciam o seu funcionamento, porém sabiam que eram professores aposentados, que opinavam sobre as condições de saúde da criança e do adolescente e dependiam deles para realizar a consulta médica. Além do mais, se a adolescente não passar pelo o *Paruku*, nenhum médico de hospital público iria atendê-la. Procuramos na internet e vimos que o *Paruku* é uma clínica para alunos especiais.

No contato de Marilda com a conselheira do *Paruku*, de forma simplista disse a adolescente:

Conselheira: Como estrangeira, sabendo ler e escrever, já estava bom. S: Eu senti em outro sentido. Devido ao problema dela, eu entendi o que tinha e já não precisava mais estudar, já sabia ler e escrever, era suficiente. (Anexo/Senhora Suzana).

Para os japoneses a conselheira e o psicólogo são sinônimos. Sempre estávamos separando esses dois termos para os *nihonjins*. No Japão, os conselheiros são pessoas comuns (às vezes sem o Ensino Fundamental), sem formação na área da psicologia e sem conhecimento no campo das emoções e da mente humana. Sabemos que, são tentativas de remediar a situação dos imigrantes, mas que muitas vezes não funcionam e dessa maneira, pode ser mais um dispositivo complicador na área de saúde mental dos filhos *dekasseguis*.

A senhora Suzana vivia entre a fronteira da normalidade e da anormalidade, pois a dúvida sobre um possível transtorno intelectual da filha, consumia a sua vida. No Brasil, a

criança não foi diagnosticada com deficiência mental, mas a mãe e a própria Marilda carregam o peso da incerteza e para piorar, na condição de imigrante no Japão em que as dificuldades escolares acometem os filhos de nipo-brasileiros e acabam forçando um diagnóstico de deficiência em filhos de *dekassequis* pelo próprio senso comum, pela inabilidade dos professores e da escola (do sistema educacional e cultural), e pelas dificuldades de compreensão da língua e cultura brasileira por parte de avaliadores japoneses. Com isso, acaba gerando diagnósticos que não são fidedignos a realidade dos filhos de *dekassequis*.

S: Eles (filhos) não entendem bem o português. Eu não entendo bem o nihongo. Quando é uma coisa mais séria, eu peço para a minha mãe. É difícil conversar com a Marilda, por causa da linguagem. P: Você não entende a sua filha? S: “Eu entendo. O que ela está passando. Se for para conversar é difícil”. P: Até com seus filhos? S: É difícil. Até explicar o que é. A filha mais velha fica nervosa. Acontece bastante aqui. O maior problema é a comunicação. P: Como que é isso? S: A filha mais velha ficava nervosa com depressão. A Marilda dorme o dia inteiro. A escola pediu para vigiar Marilda na internet, ela fica até altas horas. Fica difícil para vigiar também. Eu pergunto e fala que não viu o relógio. Eu sinto que ela tem problema(SIC). (Anexo/Senhora Suzana).

P: O que a coordenadora sensei falou para você? S: Lá vai decidir se vá ou não vai. Eles decidem tudo. Não perguntam para mim. Eles controlam tudo. Tem que ser do jeito que eles querem. Em certo ponto é bom, porque parecem que estão se preocupando, eles correm com a Marilda, mas tem que ser do jeito que eles querem. Eles nem perguntam. P: Tem momentos que se sentem que passaram por cima de você. S: Sim! Ela não está ligando a NPO. Ela vem desde a primeira série(SIC). (Anexo/Senhora Suzana).

S: Não quero ir. S: Tudo tem que ser controlado pela escola. Na escola tem mais outro menino. Marilda fica isolada na classe. Eu ofereci a escola brasileira com o Paulo Freire e foi só uma vez. O professor disse que Marilda vai receber um certificado que frequentou a escola. Tem 4 tradutores na escola. Coisa simples, falo direto com os professores. Fica mais difícil, tem que chamar os tradutores. P: Alerto a mãe sobre os cuidados com a filha, devido ao transtorno de humor. S: Antes, a gente se alimentava bem. Agora, não estou trabalhando e tenho economizado um pouco(SIC). (Anexo/Senhora Suzana).

A mãe foi orientada a procurar com urgência ajuda médica para sua filha, pois sua filha estava com ideação suicida, pensava em saltar do prédio em que morava. A mãe por não estar trabalhando fora, o salário do marido ficava reduzido ao sustento da casa. A família com poucos recursos financeiros nem cogitou procurar um médico particular, que também iria pedir a autorização dos professores para realizar a consulta da adolescente. Ademais, o estado emocional fragilizado da senhora, Suzana, era de impotência e também necessitava de suporte psicológico e médico.

Naquele momento, ficamos sabendo que pouco tempo atrás, um garoto japonês de 13 anos, havia cometido suicídio e pulado da janela do prédio do conjunto habitacional.

Logo após a conversa com a senhora Suzana, a coordenadora informou à escola que iríamos conversar com o professor. Sem saber o que estava acontecendo chegamos à escola. Após a minha apresentação, a coordenadora falou, rapidamente, com o professor, da necessidade de Marilda procurar o médico. Pelos gestos e algumas palavras do professor e da coordenadora, ficou subentendido que a permissão havia sido concedida para a aluna passar por uma consulta no *Paruku*.

Durante alguns dias, continuamos mantendo contato por e-mail com a senhora Suzana, porém não tinha conseguido uma consulta para sua filha. O *Paruku* não autorizou a consulta médica e muito menos uma consulta com um profissional de psicologia para a adolescente. Além do mais, disse à mãe de Marilda, se a adolescente quisesse cometer suicídio, eles saberiam e quando houvesse tentativa real, que elas voltassem no *Paruku* que daria uma carta de encaminhamento autorizando a consulta médica. Contudo, a mãe estava com receio de sofrer retaliação por parte da escola.

São tantas experiências de sofrimentos na condição de imigrantes, que em cada contato nos revela o descaso, a vida enclausurada, sem sentido, sem muitas escolhas, ou seja, uma vida impotente, de submissão dos *dekassequis*, a sociedade estrangeira.

8.5 *Manabya* (NPO)

8.5.1 Perseverança estrangeira

1º. Contato em setembro de 2012

A Organização sem fins lucrativos (NPO) – *Manabya* foi fundada em 16/10/2008, na cidade de *Nagoya* pela coordenadora *Amuro San*.

A coordenadora do *Manabya* é japonesa, mas aprendeu a falar a Língua Portuguesa, após ter conhecido o Brasil. A sua compreensão da língua era boa, porém expressava com dificuldades. Ela morava sozinha na cidade de *Nagoya* e aparentava ter, aproximadamente, 45 anos de idade. No período matutino, era funcionária de uma instituição para deficientes.

A palavra “*manabya*” significa casa de aprendizado. A Organização sem fins lucrativos *Manabya*, foi fundada em 16/10/ 2008 *Nagoya* – *Aichi ken*, pela coordenadora e professora *Amuro San*. Há três anos, precisamente, em 2005, juntamente com um grupo num sistema de de voluntariado dava suporte pedagógico dentro da escola japonesa às crianças estrangeiras, e também, estendia o atendimento às crianças japonesas.

No contato com as dificuldades de aprendizagem das crianças estrangeiras, a coordenadora *Amuro San* já formada em Educação Física, voltou aos bancos da universidade e obteve outra graduação, agora em educação.

Ideação suicida

P: Como foi o início no projeto? A: Queria fazer alguma coisa semelhante aqui. Como não sabia nada daqui, Morava na cidade de Toyota. A ideia foi ser voluntária de escola, sabia que tinha bastante velhinho. Queria pesquisar. Qual é o problema? O que poderia fazer? Em 2008 ficávamos até meia-noite com as crianças na rua. Naquela época os pais e parentes ficaram desempregados e tinham muitas crianças. Os dekassegus faziam arubaitos (bicos) e as crianças vendiam bolos. Naquela ocasião estava em dúvida o que fazer. Aí conheci um menino do 2º ano (do ensino fundamental I) de 8 anos. Na escola ele pensava em suicidar-se, “eu quero morrer, porque ninguém precisa de mim”. Os pais desapareceram e ele estava na casa da amiga da mãe. Ele estava na janela da escola e no intervalo, aí eu decidi o que fazer no dia seguinte. Hoje tem 12 anos (SIC). (Anexo/Manabya).

Aonde montar o projeto? O lugar escolhido para o funcionamento do projeto foi próximo a um mercado brasileiro. Inicialmente, as pessoas viram o espaço e pensaram que fosse uma igreja. Antes o projeto dava suporte à criança estrangeira e as crianças japonesas ficavam paradas e olhando pelo lado de fora, esperando a professora vir para dar tarefa. Dessa forma, passaram a dar assistência, também, para as crianças japonesas.

A: Japonês ensina japonês para brasileiros. Outros ensinam outras línguas. Os brasileiros ajudam o pessoal mais novo. Japonês parece que não ajuda depois que é maior. Deixava a panela de arroz e ficava comendo aqui (SIC). (Anexo/Manabya).

O número de crianças havia aumentado no projeto. Elas levam as tarefas escolares para fazer no projeto. As crianças saem da escola às 15h e costumam permanecer no projeto até às 19h. No projeto frequentava sessenta crianças, dos quais quarenta eram brasileiras e as demais peruanas e filipinas. Além disso, havia algumas crianças japonesas, que participavam do projeto e dessa forma, iam se vinculando a criança estrangeira. Em época de provas escolares, dez universitários japoneses vão ao projeto três vezes na semana, para dar apoio pedagógico às crianças.

P: Quais as dificuldades encontradas aqui? K: A mãe traz a criança: - Meu filho não quer fazer nada. Dá um jeito. A: É uma questão de casa e não pode resolver aqui (SIC). (Anexo/Manabya).

Reuniões de pais

As reuniões de pais aconteciam, trimestralmente, porém as mães costumavam comparecer somente na primeira reunião para obter informações sobre o projeto e após isso, não participavam das reuniões, mas deixavam seus filhos no *Manabya*.

A: Aí criança fica na casa com a mãe. Sensei quer auxiliar a criança e a mãe, não manda a criança para cá. Apoio da família é pouco. As crianças apoiam uns aos outros. A mãe fica estressada e não entende as coisas da escola. Às vezes não têm amigos, talvez por causa disso não conseguem pensar mais nas crianças (SIC). (Anexo/Manabya).

Distintos pensamentos: Escola brasileira e escola japonesa

P: O que são os estrangeiros para você? A: Eu não gostava de entrar em contato com pessoas. Eu era sozinha em escolas brasileiras (Trabalhou 10 anos nas instituições escolares brasileiras realizando serviço burocrático). Vi que a maneira de pensar de escola brasileira e japonesa são diferentes. A maneira de resolver o problema é diferente. O carinho dos brasileiros e dos japoneses são diferentes. Aprendi o significado do carinho com brasileiros. Se está com japoneses, esquece o que é carinho. Por isso dá para continuar. O japonês não mostra afeto. O japonês preocupa com a criança, mas não mostra. Se não demonstra, não sabe. Sensei senti o carinho dos brasileiros (SIC). (Anexo/Manabya).

P: Como é sentir o carinho dos brasileiros? A: A criança vem e precisa de ajuda. Vem bastante criança, mas não briga. Tem gente carente também. Aí comecei a entender esse tipo de coisa e perceber a necessidade da criança (SIC). (Anexo/Manabya).

8.5.2 Moradores estrangeiros no *Kiban Danchi*

1º. Contato em 14/09/2012

A entrevista teve a participação de uma tradutora e foi realizada no mês de setembro de 2012 com um senhor japonês, responsável pela administração do *Kiban Danchi* da cidade de Nagoya. O *Kiban Danchi* é um conjunto de prédios, cujo os valores de aluguéis são mais populares (são calculados pela renda familiar), devido às construções pertencerem a província de Aichi. Nesse conjunto habitacional, havia 20% de moradores estrangeiros, cujo 10% eram brasileiros.

O *Kiban Danchi* é formado por oito blocos de apartamentos com 1.475 unidades, somando um total de 3.000 moradores.

Nesse conjunto habitacional, as principais queixas dos moradores japoneses em relação aos estrangeiros são: marido *urusai* (que incomoda), os estrangeiros conversam alto,

barulhos, não é permitido ter animal: gato e cachorro no condomínio, dificuldades de seguirem as regras e a separação de lixo, os estrangeiros não respeitam as normas, pois os japoneses 80% cumprem o sistema de reciclagem, enquanto 80% dos brasileiros não seguem as regras.

Uma vez por ano é realizada a reunião do condomínio e o novo morador é informado sobre o seu funcionamento e as suas normas.

Os japoneses queixam dos brasileiros a respeito das regras do condomínio e que não as seguem, e continuam fazendo a mesma coisa. Entre os moradores japoneses e brasileiros a forma de tratamento é a mesma para ambos, ninguém tem mais vantagem no condomínio por nativo ou estrangeiro. A prefeitura coloca à disposição um tradutor para o estrangeiro, em caso de necessidade.

Lingua japonesa

Apesar de ser um lugar bom para morar no Japão, o administrador do *Kiban Danchi* argumentou a importância do estrangeiro aprender a Língua Japonesa, a cultura e a falta de compreensão têm levado as desavenças entre os moradores.

As pessoas que estão vindo para o Japão devem estudar o nihongo (língua japonesa), a cultura, antes de qualquer coisa, ou país que seja, tem que estudar. No conjunto habitacional não conhece as regras e é motivo de desavenças. Como país receptor, as pessoas devem estudar para melhorar a convivência mútua (SIC). (Anexo/Administração Kiban Danchi)

P: Os brasileiros conseguem seguir as normas? A: Demora bastante tempo, mas no fim, sim. É impossível 30 anos de vivência no Brasil e esquecer tudo aqui no Japão. Em 1 ano e dois meses podem aguentar o sistema, mas chega uma hora que vaza. Os brasileiros têm que ir se adaptando ao país. A forma de pensar é: “Eu sou brasileiro, posso fazer o que eu quiser”. Eu acho que quem vem, tem que obedecer as regras do país. Eu acho que é difícil para quem vem juntar o dinheiro, diferente o comportamento de quem vem estudar. A idade dos estrangeiros quem moram aqui fica entre 20 e 40 anos. Geralmente o homem vem sozinho e depois vem a família (SIC). (Anexo/Administração Kiban Danchi).

A experiência de desadaptação e adaptação do imigrante ao sistema sócio-cultural japonês tem engendrado conflitos entre as duas comunidades, e ademais, a língua estrangeira – a japonesa é posta como uma das principais causas da falta de compreensão e de um bom convívio no país.

8.5.3 Os tiques

1º Contato em 19/09/2012

Silvana é casada com descendente de japonês. Em 2012, está com 36 anos e seu companheiro com 39 anos. Estão casados há 16 anos. Foram para o Japão em 1996. Eles tiveram duas filhas, uma de 10 anos e a outra de 18 meses de vida. Em 2001 engravidou da filha mais velha e aos seis meses de gestação voltou para o Brasil para realização do parto. A criança nasceu aos 9 meses de gestação e o parto foi cesárea, tendo intercorrência durante o nascimento, pois o cordão umbilical estava apertando o seu pescoço. No Brasil ficou morando com a mãe e assim permaneceu por 4 anos. O negócio da família foi montado em sociedade com parentes e acabou não dando certo. O marido retornou no terceiro ano para o Japão e Silvana ficou mais um ano no Brasil. Com tudo isso acontecendo, gerou várias crises entre o casal. A esposa queria a separação, mas resolveram dar uma chance e voltaram a viver juntos. Os motivos das discussões eram financeiras. A filha, antes era apegada ao pai e depois do afastamento, demorou mais de dois anos para ficar com ele. Aos 7 anos, a criança e o pai passaram a se desentender.

Naquele momento da entrevista, somente o marido era mantenedor da família, pois a sua esposa não estava trabalhando fora. Silvana havia levado a filha Luciana para a entrevista.

O brincar

A necessidade do brincar da criança não era algo visto pelo adulto. Esse espaço do brincar, ainda era um lugar de luta, constante e de muitas desvanças com o pai, porém ainda precisava ser conquistado na vida da criança. Os pequenos parques dentro dos supermercados são atrativos para as crianças. Dessa forma, a mãe tentou amenizar o sofrimento emocional da filha.

P: Por que a filha e vocês desentendiam? Filha: Ele ia no lugar que não gosto. Chama-me para sair e me levava para ver eletrônicos. Depois, fiquei brigando. P: Onde você queria ir? Filha: No parque de piscina. P: Você não falava para o seu pai, onde queria ir? Filha: Já disso! S: Aí eu passei a levá-la no parque dentro do supermercado (SIC). (Anexo/ Silvana).

Desejo de retorno

A criança deseja retornar para o Brasil, porque tem os parentes e o animal de estimação e ademais, no Japão só fica em casa. Percebemos aqui os sentimentos de aprisionamento e de solidão da criança. O mundo infantil estava trancafiado em quatro paredes.

P: Luciana, qual o sonho? Filha: Ver a minha bisavó. Ficar com toda a minha família perto da praia. Quero ter um encontro com a professora da creche do Brasil (SIC). (Anexo/Silvana).

Para a mãe, o retorno será muito difícil, porém não há nenhuma perspectiva de vida futura no Japão. No Brasil, a sua intenção será cursar uma universidade de nutrição.

Duas realidades e dois tempos distintos vivem os *dekasseguis*: o antes e o depois da imigração para o Japão. Para muitos *dekasseguis*, o antes da imigração para Japão pode significar as realizações de desejos e de sonhos no âmbito mais concreto, e a esperança de várias possibilidades de crescimento financeiro implicado ao poder aquisitivo do país ou levar esse recurso ao país de origem, não esquecendo que a convivência cultural é o maior bem que carregamos em nossa experiência como imigrantes. Um tempo depois da experiência migratória, o *dekassegu* no Japão, dificilmente conseguirá as suas realizações pessoais a nível subjetivo (estudar, realizar-se profissionalmente, etc.). Portanto, no Japão o *dekassegu* será sempre um *dekassegu*.

Diante disso, a esperança do imigrante nipo-brasileiro voltará para o país de origem e com isso, novos desejos e sonhos surgirão nesse caminho para a terra natal.

P: Você (filha) pensa em retornar para o Brasil? Filha: Eu quero. Lá tem a minha família, cachorro, prima e minha avó. Quero divertir bastante. Aqui só fico em casa. Os pais pretendem retornar para o Brasil. S: Eu fui passear no Brasil, quando a minha filha fez 6 anos de idade. P: Você, como vê o seu retorno para o Brasil? S: Vai ser bem difícil. Não tenho mais perspectiva de alguma coisa aqui. Quero fazer faculdade de nutrição no Brasil (SIC). (Anexo/Silvana).

O motivo da ida ao Japão

P: Qual foi o motivo de ter vindo para o Japão? S: Era de comprar uma casa. Agora, construímos. A gente veio para cá e tínhamos até o 2º ano do ensino médio. Fizemos supletivo aqui. A gente precisa ter o ensino médio (SIC). (Anexo/Silvana).

Futuro

P: Qual é o seu sonho? S: De fazer cardápios dos pacientes. Quero estudar e ficar perto da minha família (SIC). (Anexo/Silvana).

Creche japonesa

O ambiente escolar japonês e o sistema de ensino eram desconhecidos para a filha de *dekassequi*. A figura do professor japonês é autoritária e algumas vezes chegamos a ouvir de *dekassequis* que agem com extremo rigor em sala de aula. A postura da professora japonesa, fez com que a criança ficasse com medo e se retrairse – quieta. Assim, posteriormente vindo apresentar sintomas ansiosos e psicossomáticos – como os tiques - se não fala pela boca, fala pelo corpo.

P: Como foi a sua entrada na creche? Filha: Foi difícil. A professora japonesa era muito brava. Gritava, judiava das crianças, não ensinava e eu chorava. Ficava quieta. (SIC). (Anexo/Silvana).

P: O que está acontecendo com a Luciana? S: Aos 6 anos de idade fomos passear no Brasil, uma semana antes ficou ansiosa, piscava e movimentava o nariz. A psicóloga daqui fez 10 sessões e disse-me que tinha baixo auto estima. Agora, voltou novamente, depois que o menino passou a provocá-la. Silvana lembra que foi medicada com ansiolítico quando era adolescente no Brasil, por alguns anos (SIC). (Anexo/Silvana).

P: Qual foi o motivo da escolha por uma escola japonesa? S: Não tinha escola brasileira aqui. Tinha em outra cidade e era caro. A minha filha faz duas vezes por semana aulas particulares de português (SIC). (Anexo/Silvana).

O custo elevado e a distância da escola brasileira em relação a casa da família impossibilitaram os pais a opinar pela instituição.

Língua japonesa e portuguesa

As divergências linguísticas em sala de aula e as diferenças culturais produziram um estado ansioso na criança, desencadeando situações provocativas e agressivas por parte das crianças japonesas à filha *dekassequi*.

P: Como é a língua japonesa para você? Filha: Tem palavras que eu falo e eu erro, os japoneses falam que não têm. Quando estou nervosa falo em português. Os meninos judiam de mim. P: Como eles judiam de você? Filha: A professora pede para eu ser mais educada. Ele me provocou o tempo todo, ele me chama e fala para a professora. Eu tive que pedir

desculpas. S: A mãe fala que a professora disse que a menina não pode ser grossa. Que a criança tinha que andar só com menina. O menino bateu com cabo de vassoura na filha e ela só respondeu (SIC). (Anexo/Silavna).

P: Luciana, qual é a língua mais fácil? Filha: Nenhuma língua é fácil. Eles não entendem a palavra. S: A professora disse que ela fala o japonês bem, mas não polido. Eu acho que ela fala melhor o português. O Kanji é difícil (SIC). (Anexo/Silavna).

A criança imigrante não era bem-vinda na sala de aula da escola japonesa, pois o ser diferente numa classe homogênea mobilizava nas crianças japonesas e na professora o sentimento de não aceitação do estranho, assim Luciana vivia o sentimento de rejeição, não tendo oportunidade de fazer vínculos com o grupo. O chão da escola deveria ser o espaço modelo para abraçar, de forma integral, a criança estrangeira, mas era a causa de tantos desafetos e de exclusão.

Identidade

Nem brasileira, nem japonesa, assim que as outras crianças viam a nipo-brasileira Luciana, identificavam-na como uma italiana ou uma francesa.

P: Luciana, você é brasileira ou japonesa? Filha: Eu pergunto para os meus amigos se pareço japonesa ou brasileira. A minha mãe fala que eu tenho cara de brasileira. Os meus amigos falam que sou italianajin ou françajin. P: O que você acha? Filha: Eu fico confusa. Os meus pais falam que sou brasileira (SIC). (Anexo/Silvana).

Ela é uma criança mestiça e possui poucos traços japoneses. Com várias misturas, acaba dando margem a outras nacionalidades. A nacionalidade brasileira, não foi posta na discussão das demais crianças, mas é a que Luciana mais se identifica.

Projeto

O projeto de apoio a aprendizagem da Língua Japonesa e a atenção voltada às crianças estrangeiras, talvez seja o único lugar que elas possam ser ajudadas em suas necessidades escolares e compreendidas em suas dificuldades.

P: Você gosta do projeto? Filha: Aqui ajuda a fazer a tarefa (SIC). (Anexo/Silvana).

A falta de concentração e as dificuldades de fazer vínculos na sala de aula, da escola japonesa, despertou na mãe de Luciana preocupações intensas. Além disso, está surgindo com

certa frequência manifestações de tiques no nariz da criança. Uma forma de falar com o corpo, o sentimento proibido – o que não está podendo colocar em palavras, expressa-se pelo nariz.

A família estava de malas prontas para o Brasil. Algumas orientações foram dadas à mãe a respeito de procurar atendimento psicológico para a filha. Ao terminamos a conversa, a criança expressou um sorriso de felicidade pelo acolhimento.

Após duas semanas desse contato, Luciana disse que se sentia melhor depois da nossa conversa na *Manabya*.

8.5.4 Saudades de um nipo-peruano-brasileiro

Luan é um adolescente nipo-peruano-brasileiro de 15 anos de idade. Ele estava frequentando o nono ano na escola japonesa. O pai é nipo-peruano e a mãe *nissei* brasileira. O adolescente nasceu no Japão na cidade de *Nagoya*. Aos 6 anos de idade foi, pela primeira vez, conhecer o país do seu registro. Na cidade de Lima, frequentou os dois primeiros anos escolares. O adolescente esqueceu um pouco o idioma espanhol, mas na família usava a Língua Portuguesa.

Língua

L: Espanhol esqueceu um pouco. Fala mais Português, porque fui com a família. P: Quando os seus amigos falam o japonês? L: Voltei no 3º ano. Achei difícil. Tinha kanji, não entendia. Ficava quieto (SIC). (Anexo/Luan).

Futuro

P: O que sonha para a sua vida? L: Ter um trabalho bom. Talvez, fazer um curso técnico, ainda não sei. Sinto saudades do amigo (peruano). Ter serviço, algo que eu gosto (SIC). (Anexo/Luan).

O adolescente menciona as saudades que sente do amigo peruano. O sentimento saudade está imbricado a lembranças de ausências, muitas vezes com conotações de tristeza, por não poder estar vivendo no tempo presente ao lado dos familiares, dos amigos e no chão da nossa terra natal. Saudade é uma palavra triste, que nos remete a voltar e a sentir o passado no presente, e que nos levam as recordações de momentos da presença de outros em nossa vida, e para atenuar esse sentimento, recorremos a meios como fotos, contatos telefônicos,

cartas e correios eletrônicos e até algumas conversas com amigos do Japão, para matar a dor que nos mata, diariamente, no espírito imigrante.

8.5.5 Não tenho sonho

O adolescente *Takashi* com 14 anos e nasceu no Japão. Aos 5 anos de idade foi conhecer o Brasil, onde morou durante um ano no país e depois retornou para o Japão. Aos 10 anos, voltou para o Brasil e permaneceu 7 meses numa cidade próxima a Manaus. Nesse período no Brasil, frequentou um mês a escola. Os avós paternos e maternos de *Takashi* por serem professores, incentivaram-no estudar a Língua Japonesa na escola *Kumon* e deram apoio na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Língua

T: Com a avó materna só falo o português, com os amigos falo o nihongo. T: No Brasil não saía muito, que era perigoso, só ficava assistindo TV. A minha irmã vai fazer 18 anos. T: Eu sei escrever a língua portuguesa, mas demoro mais. Eu gostei do Brasil. Eu gosto mais do Japão, porque tem mais liberdade e é fácil de ganhar as coisas (SIC). (Anexo/Takashi).

Desejo de retorno

P: Você pensa em retornar para o Brasil? T: Penso só para passear. O pai quer retornar para o Brasil e não sabe (SIC). (Anexo/Takashi).

O adolescente filho de *dekassegui* não tem intenção de retornar para morar no Brasil, mas o pai mantém o desejo de retorno para a sua terra natal.

Futuro

P: O que pensa para o seu futuro? T: Trabalho bom. Não para sofrer (SIC). (Anexo/Takashi).

P: Qual é o seu sonho? T: Não tenho sonho. Eu quero entrar em negócio de conta. Pretendo fazer o kookoo (Ensino médio na escola japonesa) (SIC). (Anexo/Takashi).

Os pais de *Takashi* são operários na linha de montagem e fazem dez horas de carga horária diária na fábrica. A irmã trabalha em “bicos” conhecido como “*arubaitos*”.

Takashi deseja para o seu futuro um trabalho sem sofrimento, um modelo diferente do trabalho operário dos pais *dekasseguis*. Dificilmente de ser alcançado na condição de filho de

imigrante, porém pode ser um desejante, mas não um sonhador, isto é, não pode sonhar com um futuro diferente dos seus pais operários em fábricas japonesas, pois o imigrante não tem espaço para outro caminho, a não ser operário.

8.5.6 *Ijime*: luta e sobrevivência

O adolescente Tales é mestiço - *yonseï*, ou seja, quarta geração de descendente de japonês. Está com 17 anos de idade. Nasceu na cidade de São Paulo, Brasil. Tales chegou ao Japão, pela primeira vez, em 05/03/2006, havia concluído o quarto ano do ensino fundamental no Brasil. Os pais haviam se separado antes do seu nascimento do filho. A sua mãe foi antes para o Japão. O adolescente apresenta uma boa pronúncia da Língua Portuguesa.

A mãe cuidou da criança até 2 anos de idade e depois desse período, a avó materna ficou incumbida da criação de Tales. Não tem lembranças da partida da sua mãe para o Japão. Conheceu o pai quando tinha 8 anos de idade. O pai de Tales era dependente de álcool, tabaco e jogos, mas nunca o viu compulsivo e nem alcoolizado. O pai do adolescente formou uma nova família e desse relacionamento, Tales ganhou dois irmãos que não mantêm contato. Quando Tales tinha 10 anos de idade, foi para o Japão, para morar com sua mãe, seu padrasto e seu irmão de 20 anos.

A chegada ao Japão

O que motivou Tales ir para o Japão foi o desejo de viver com sua mãe e conseguir melhores condições financeiras. Os vínculos familiares e o fator econômico são postos como fundamentais no trânsito migratório, ou seja, a maioria das vezes, os filhos de *dekasseguis* partem para o país de destino para encontrar os pais, parentes e trabalhar para ganhar dinheiro e quando voltam para o país de origem, desejam ver os familiares que ficaram no Brasil e para fazer investimento com o dinheiro que conseguiram poupar. Uma grande parte dos filhos de *dekasseguis* tem demonstrado interesse em permanecer no Japão e o desejo de ir para o Brasil, seria somente a passeio para a terra dos pais.

A aparência física do japonês é confundível, não se sabe quem é quem. Eles são, demasiadamente, parecidos, características de uma sociedade de iguais –homogênea. O choque cultural é vivido, intensamente, logo na chegada ao Japão. Não esquecendo do fuso horário que são 12 horas de diferença em relação ao fuso horário do Brasil. O nosso relógio biológico está atrasado, enquanto os japoneses estão 12 horas a nossa frente.

As dificuldades culturais e a falta de conhecimento da Língua Japonesa ocasionam muitas barreiras para o imigrante. Diante de tantas dificuldades, o adolescente aprendeu a cultura do país e passou a ter admiração e respeito pelo povo japonês.

T: Vim porque a minha mãe estava aqui, e também para melhorar a condição de vida. P: Como foi a sua chegada ao Japão? T: Estranhei! Vi todo mundo igual na rua. Dá um trabalho para achar o pessoal. O fuso horário. Demorei para acostumar, de 3 a 4 semanas para acostumar. A língua que não dominava, a dificuldade era grande. A cultura tinha dificuldades. Achei interessante a escola japonesa, aprendi o passado deles. Aprendi a ter respeito. Eles se cumprimentavam de manhã, à tarde e à noite (SIC). (Anexo/Tales).

Escola Japonesa

O custo elevado das mensalidades da escola brasileira foi o motivo de não ter estudado na instituição e ter optado pela escola japonesa.

Os professores japoneses organizam as crianças em grupo para fazer o percurso de casa até a chegada à escola e a volta, acontece da mesma maneira. O aluno mais velho do grupo vai a frente e ele assume o comando, assim, todas as crianças devem obediência e respeito. Além dos alunos, alguns pais ficam em trechos do percurso, onde há travessia movimentada ou que possa produzir algum tipo de risco para as crianças. Tudo bem sincronizado, isto é, tudo funcionando muito bem e com segurança.

No começo era ruim, mas aos poucos foi aprendendo a conviver. Os primeiros vínculos de Tales foram com os alunos brasileiros dentro da escola japonesa, pois no meio dos japoneses e sem saber falar a língua se sentia um estranho. Entretanto, os alunos brasileiros seriam um espaço conforto e seguro para o emocional do adolescente e ademais, falam a mesma língua.

P: Como foi o seu primeiro dia de aula na escola japonesa? T: Na época a escola brasileira era muito cara. A escola japonesa era mais barata e aprendi muito. Fiquei 1 ano e dois meses. Uma coisa que eles fazem aqui é organizar grupos, por questão de segurança e fui conhecendo brasileiros e japoneses. Eu comecei andar primeiro com os brasileiros, porque não sabia falar a língua japonesa. Eu me senti um estranho no meio. No começo era ruim, eu não conhecia ninguém. Deu para conhecer. Eu aprendi um pouco (SIC). (Anexo/Tales).

Crise de 2008: Lehman Brothers

A crise de 2008 assolou o mundo e afetou, demasiadamente o Japão e os brasileiros que ali estavam vivendo. Muitos imigrantes perderam os seus empregos nas fábricas e assim

o seu sustento. Nesse período, muitos nipo-brasileiros deixaram o Japão e retornaram para o Brasil, mas outros não tiveram condições financeiras para os custos da viagem. Com isso, o governo japonês ofereceu ajuda financeira para o retorno dos *dekasseguis* a terra natal.

P: Como ficou sabendo que viria para o Japão? T: No começo eu fui contra vir para o Japão. No começo não quis vir. Me acostumei e estou levando. P: Parece que esse estar levando, está difícil? T : Por enquanto é por causa da crise de 2009, a minha mãe e o meu padrasto perderam o emprego (SIC). (Anexo/Tales).

Ijime

O adolescente Tales foi vítima de *ijime* na escola japonesa. Ele vinha sofrendo várias agressões físicas. A violência sofrida por Tales fez com que reagisse e revidasse as agressões. Com tudo isso, a solução tomada pela família, foi mudá-lo para a escola brasileira. Esses sofrimentos físico e emocional, despertaram em Tales o interesse por artes marciais, especificamente o judô, ou seja, lutar para se proteger e sobreviver ao meio a violência.

P: Por que passou para escola brasileira? T: Teve ijime. Eles me batiam e saiam correndo. Eu não devolvia. Depois eu explodia. Eles me batiam nas costas. Não batiam na minha cara, porque os professores ligariam para os pais. E dariam suspensão. Eu falei para avó e a minha mãe. Elas ficaram juntas. Na reunião chegava falar. Eu explodi e devolvi as pancadas e eles voltaram para casa roxo. Eu voltei do meu jeito que era. Tinha pavio curto. Mudei o meu jeito de ser. Fui para o colégio brasileiro aqui e também iniciei o judô. Fui aprendendo com o tempo. P: Você procurou ajuda com alguma psicóloga? T: Não cheguei a esse ponto. O esporte fortaleceu o corpo e a mente (SIC). (Anexo/Tales).

Escola brasileira

Na escola brasileira, o adolescente fala a língua materna - a portuguesa. Ao mudar de instituição da japonesa para brasileira, depara-se com o começar de novo e volta para trás – no quarto ano escolar.

P: Como foi na escola brasileira? T: Entendia a língua melhor. Pude conversar com o pessoal. Voltei para a 4 série. Comecei de novo. Estou estudando em outra escola agora, porque faliu. Estou na 8 série. Hoje sou mais calmo e tenho mais humor (SIC). (Anexo/Tales).

P: Você pretende retornar para o Brasil? T: Sim! Para continuar os estudos. Vou morar com a minha tia durante um tempo. Depois que eu terminar o ensino médio, quero fazer universidade de educação física. Quero voltar para o Japão e trabalhar como professor de judô. Ter a minha academia (SIC). (Anexo/ Tales).

O adolescente quer retornar ao Brasil para terminar o Ensino Médio e cursar Educação Física e depois retornar para o Japão, em outra condição.

Identidade

A identidade bicultural dos filhos de *dekassegui* estão em seus sentimentos, às vezes consideram mais um país, do que o outro, mas ao mesmo tempo, pelos dois países manifestam-se um vínculo afetivo.

P: Você é brasileiro ou japonês? T: Sou os dois, um pouco dos dois. Porque eu nasci no Brasil, e morei lá 10 anos. Não lembro de nada mais. Depois de ter vindo para cá, me considero um pouco japonês (SIC). (Anexo/Tales).

Língua *dekassegui*

Que língua é essa?

Os nipo-japoneses ao chegarem no Japão, no meio de brasileiros, começam a falar de uma maneira peculiar, misturam as duas línguas - a Portuguesa e a Japonesa, isto é, parte da frase é pronunciada em Português, enquanto a outra parte, é falada em Japonês. São tentativas e formas de adaptação da língua que passam a ser usadas no vocabulário dos *dekassegui*.

P: Qual a língua falada na sua casa? T: A língua falada em casa é o português. A gente mistura um pouco. A gente mistura com o japonês. Bom dia, obrigado, onegai (Por favor). Escrevo o japonês (SIC). (Anexo/Tales).

O desejo da mãe é voltar para o Brasil e abrir algum negócio. O adolescente pretende vir para o Brasil, mas voltar para o Japão depois da universidade concluída e dá entrada no visto permanente, para facilitar a estada no país, assim, prolonga o tempo para a renovação do passaporte. O sonho do adolescente é conseguir ser dono de uma academia de judô no Japão.

8.6 Torcida (NPO)

8.6.1 Lugar de acolhimento

1º. Contato em setembro de 2012

A Organização Sem Fins Lucrativos denominada *Torcida*, foi fundada no ano de 2.000, mas em 1999 o projeto de trabalho já estava sendo planejado em prol da comunidade estrangeira. O objetivo do projeto era acompanhar as crianças estrangeiras que frequentassem as escolas japonesas.

Antes de tudo isso, em 1994, a coordenadora colocava em prática o ensino da Língua Japonesa nas escolas, dessa maneira, auxiliava as crianças estrangeiras nas tarefas escolares. Com o passar dos anos, a demanda foi aumentando e com isso havia necessidade de ter um espaço próprio e uma localização que pudesse favorecer a participação efetiva das crianças. O *Homi Danchi de Toyota* (Conjunto habitacional) havia uma grande concentração de estrangeiros. Esse foi o local escolhido para atender as crianças filhas de imigrantes.

A mensagem da *Ito San* é que as crianças possam aprender bastante e viver bem no Japão e “*se a escola não for legal, vai ficar difícil viver no Japão*” (Entrevista nº. 01)

Naquela ocasião, as crianças estrangeiras eram 14 brasileiras, 03 peruanas, 01 chinesa e 01 paquistanesa.

Podemos perceber que o número de crianças brasileiras é bem maior do que qualquer outra nacionalidade nessas organizações.

A senhora *Ito* era uma japonesa distinta, com o olhar para o estrangeiro. Ela falava a Língua Espanhola e nós nos comunicávamos através do Espanhol e do Japonês.

8.6.2 Alimentação escolar é mais uma barreira a ser enfrentada pela criança filha de imigrante no Japão

1º. Contato em 01/10/2012

O pai de Fábiana tem 36 anos de idade e mora há 20 anos no Japão, enquanto a sua mãe está com 33 anos e há 16 anos estava morando na terra do sol nascente. Os pais são *sanseis*. O pai cursou o Ensino Fundamental no Brasil e a mãe concluiu o Ensino Médio e o Curso Técnico em Estética, do qual tira a sua renda trabalhando em casa. A mãe consegue escrever as duas formas de escrita da Língua Japonesa, o *hiragana* e *katakana*, considera o *nihongo* do esposo melhor que o dela. Fábiana é a caçula de duas irmãs. As duas filhas nasceram na cidade de *Toyota*.

A criança Fábiana está com 7 anos e frequenta o segundo ano da escola japonesa (abril-2012). O primeiro ano escolar fez na instituição brasileira, estava com 5 anos. A mãe fala que sua filha é pequena para estar no terceiro ano, mas ao mudar da escola japonesa para a brasileira ingressa no segundo ano.

A criança fala da sua magreza e da falta de abraço. A magreza, simbolicamente, pode estar associada a falta de alimento que dá sustento a vida. Ao mesmo tempo, a criança sentia a necessidade de receber um abraço – acolhimento, mas em seguida o rejeitava. Qual era o alimento bom que faltava diariamente no prato da vida de Fábria?

F: Por isso sou magra, porque você não me abraça. Mãe: Não quero mais você. Fábria: A sua calça é gostosa, mas a sua perna não (SIC). (Anexo/Fábria e sua mãe).

Mudança de escolas

A insegurança dos *dekasseguis* de ficar desempregados em plena crise imobiliária e financeira de 2008, e a dúvida dos pais a respeito de qual escola deveria matricular o seu filho era vivida mais intensamente, por causa de todas as ameaças provocadas pela afetação da economia japonesa, isto é, acontecia demissões em massa de mão de obra imigrante por falta de produção nas fábricas e indústrias.

Por outro lado, muitos pais *dekasseguis* de forma simplista não conseguem olhar para a escola como formadora de cidadãos, mas como formadoras de idiomas da Língua Portuguesa e da Japonesa. Sabendo que, cada mudança vai acontecer de forma distinta e peculiar na vida da criança, podendo ocasionar graves conflitos emocionais, como a perda de interesse pelos estudos e a desistência precoce da vida escolar. A dúvida conflituosa dos “ses” aparece nas atitudes dos pais e nas várias mudanças escolares das crianças: - Se for para o Brasil e não souber a Língua Portuguesa? Se ficar no Japão e não souber a língua japonesa? A escola é muito mais do que o ensino de idiomas, portanto, podemos dizer que é o meio de formação pelo qual o ensino-aprendizagem será constituintes social e cultural do país de quem nela estuda.

P: Qual foi o motivo dessas mudanças de escolas? Mãe: Deu a crise na época. A gente queria ir para o Brasil. A gente ficou com medo da escrita do português. Se tivesse que voltar para o Brasil, elas não teriam dificuldades no português. O português já treinava em casa. Aí veio outro medo, delas não saberem o japonês e terminar em fábrica. Resolvemos mudar para a escola japonesa (SIC). (Anexo/ Fábria e sua mãe).

As várias mudanças de escola, acabam sempre trazendo consequências para a adaptação e a aprendizagem da criança. Algumas mudanças, também, acontecem de escola brasileira para outra escola brasileira, devido à insatisfação dos pais com a instituição. A corrida da criança é para alcançar o tempo que não vivenciou nas escolas. O atraso escolar ocorrido pelas mudanças, vai deixando marcas de calos nas mãos e no emocional do infante.

P: A Fábria teve dificuldades na escola brasileira? Mãe: Sim. Ela era pequena. Eles disseram que iam analisar. Não acompanhava a sala de aula. O dedo dela ficou com calo de tanto fazer a escrita. No final do primeiro ano, achei melhor mudar para outra escola brasileira. Mudei para “S”. Senti que ainda tinha um pouco de dificuldades. Era na parte de acompanhar o raciocínio. P: As outras crianças eram mais velhas? Mãe: Eram mais velhas (SIC). (Anexo/Fábria e sua mãe).

Escola japonesa

O registro da dor emocional se mantém vivo na memória de Fábria, pois a mãe pode perceber as dificuldades da sua filha e com isso, a própria criança começou a relatar esse fato, do não saber, do não falar e do não entender, ademais, de não ser vista pela professora como criança. Ela teria que carregar o peso pesado de sua bagagem escolar. A caminhada diária de sua casa até chegar à escola era de quinze minutos.

P: Quando transferiu para a escola japonesa, como foi? Mãe: Foi difícil. Ela entrou no segundo ano e não entendia nada. Fábria: Era difícil o kanji. Eu falei para a minha mãe comprar um livro. P: Você Fábria entendia o japonês? Fábria: Não conseguia falar, que não estava entendendo (SIC). (Anexo/Fábria e sua mãe).

F: A professora japonesa falava que tinha que acompanhar os outros, se não você não vai entender. P: O que você sentiu? F: Ela não tem dó de mim. Ainda sou pequena. P: Você chorava? F: Não. Só uma vez, na escola brasileira. A mochila japonesa é muito pesada (SIC). (Anexo/Fábria e sua mãe).

A exigência da professora japonesa era que a criança acompanhasse a classe para aprender. Sem compreender a Língua Japonesa e sem falar, como poderia seguir de igual com as demais crianças? Fábria era uma criança se sentindo cobrada como uma adulta.

P: Você conversou com as suas filhas sobre a mudança de escola? Mãe: Conversei com as duas. A filha mais velha queria muito aprender a língua japonesa. A Fábria estava tendo dificuldades para acompanhar a escola brasileira. A Fábria viu que a escola japonesa era grande e que tem intervalos de aula para passear (SIC). (Anexo/Fábria e sua mãe).

A estrutura física da escola japonesa é considerada espaçosa e de ótima qualidade, pois fornece pátios e áreas para de práticas jogos, artesanatos, artes marciais, estudos de música, laboratórios e outros.

Desejo de retorno

P: Você tem vontade de voltar para o Brasil? F: Só vejo as imagens. Tem piscinas e gosto. Gostaria de morar, porque tem piscinas (SIC). (Anexo/Fábria e sua mãe).

Projeto

O mundo de Fábria estava atrapalhado, em sua casa e na escola vivia uma desorganização, e assim se via numa imensurável bagunça. A criança se sentia “pequeninha” para lidar com tantas coisas tão grandes e difíceis de processos de desadaptação e adaptação no país. Anualmente, a criança estava sendo uma recém-chegada na escola e novas regras eram impostas, o que a deixava confusa, pois mal havia se adaptado a escola quando era trocada de instituição.

No projeto *Torcida*, Fábria pode ser amparada em suas dificuldades escolares, com isso teve melhoras nos seus estudos. Aos poucos, o projeto foi dando o suporte pedagógico e incentivando a aprendizagem da Língua Japonesa para os filhos de *dekassequis*. Com esse novo olhar, podia ver a criança imigrante por inteira em suas plenas dificuldades e necessidades. Ser vista, pela equipe significaria uma aproximação dos coordenadores e voluntários com a realidade da criança. Diante de tantas experiências de sofrimentos físico e emocional, um espaço para o acolhimento e sem saber, além do apoio escolar, o projeto, automaticamente, estava dando condições à criança de resgatar a sua autoestima e com isso a oportunidade de vivenciar a capacidade de aprender que estava sendo expirada e subestimada pelo meio e até pela própria criança.

P: Mãe, qual é a queixa, o motivo de estar aqui? Fábria: Eu sou atrapalhada. Deixo as coisas no chão. Quem arruma as coisas é a minha irmã. Ela só olha. P: Ela olha, ou arruma as suas coisas? Fábria: Eu também ajudo a minha irmã. P: A sua irmã lhe ajuda, como também você a ajuda? Mãe: A Fábria é muito espertinha. Quando a coloquei na escola. Fábria: Eu sou tão pequeninha. Eu vou ter que estudar bastante. Mãe: Ela não gosta de regras. A outra irmã Laura estuda. Eu pergunto para Fábria se tem prova e ela responde que não sabe. Ela chora muito para estudar. No início da escola japonesa estava igual. Depois que entrou no Projeto Torcida está fazendo mais as coisas (SIC). (Anexo/Fábria e sua mãe).

Alimentação na escola japonesa

A alimentação na instituição escolar japonesa é terceirizada e entregue pelas empresas contratadas. Na cozinha da escola, um grupo de crianças fica responsável para distribuir a alimentação em cada sala. A quantidade de alimento em cada prato é igual para todos. Na maioria das escolas a criança é forçada a limpar (comer tudo) seu prato, pois a sobra de comida não é permitida, já que é a única refeição – *hirogohan* (almoço) feita na escola. Além do mais, junto com a comida, costuma vir um vidro de 200 ml de leite, diferentemente de nossos hábitos, que tomamos leite no café da manhã.

Nada de levar lanches de casa para a escola, isso é proibido, porque todos têm que comer o mesmo alimento. As crianças almoçam juntas, dentro da própria sala de aula. Diferentemente das escolas do Brasil, nas escolas japonesas não existem cantinas.

As crianças japonesas, no período da manhã, fazem o *asagohan* em suas casas, isto é, uma alimentação parecida com o almoço, então, eles vão à escola, bem alimentados.

A Fábia não conseguia comer alguns pratos da comida japonesa na escola e sofria de vômitos, ela tinha que engolir, mesmo não tendo aceitação do alimento, é como o ditado, tinha que enfiar goela abaixo, ou seja, a contragosto o alimento teria que ser engolido. Em outras situações, a criança vem falando pelo estômago, aquilo, que não está podendo ser processado pelo seu emocional.

Mãe: Na escola tem coisas na comida que não gosta e vai ao banheiro vomitar. A abóbora não gosta. Mãe: Ela sempre teve resistência para estudar. P: Em casa, ela vomita? Mãe: Ela vomita. P: Quando ela vomita? Mãe: Quando ela não quer arrumar as coisas. Chora e vomita. P: Quando iniciou esse vômito? Mãe: Há seis meses que está assim. Levei ao médico clínico geral e disse-me que não tem nada e isso é normal. P: Qual é o seu peso e altura? Mãe: A altura é 1.20 m e peso é 19 quilos. Eu vejo na tabela, está no nível do gráfico, no limite (SIC). (Anexo/Fábia e sua mãe).

Gestação de Fábia

A gravidez de Fábia foi desejada. A criança nasceu de parto cesárea, aos 9 meses de gestação. Não teve intercorrências na gestação e nem no parto. O seu peso era 3.372 kg e o seu tamanho, 50cm. O pai estava no hospital e ficou feliz ao ver sua filha.

Alimentação da criança nos primeiros meses de vida

A amamentação da criança ao seio foi até aos 9 meses. O processo de desmame começou ao sétimo mês e meio com a introdução da mamadeira. A mamadeira permaneceu até 1 ano e meio de idade. Ela não deu trabalho. Antes a criança bebia muito leite e ultimamente estava rejeitando.

Quando estava no Brasil, aos 7 meses de vida, Fábia todos os dias chorava muito para tomar a mamadeira, tinha que segurar as pernas da criança e colocar a mamadeira em sua boca, assim conseguia fazer a criança parar de chorar.

Os problemas alimentares da criança iniciaram com o seu ingresso na escola, entre 5 e 6 anos de idade. Os vômitos recorrentes começaram há um mês atrás. A criança não está se alimentando bem, tem comido pouco.

Os *dekasseguis* quando retornam ao Brasil, nem sempre vão conseguir o descanso necessário, antes de usar o tempo para a recuperação das suas energias, terão mais um dispêndio de suas forças com os parentes próximos, que estão sofrendo por doenças.

P: Nessa época, ocorreu alguma situação anormal? Mãe: Sempre tive os pais e sogros perto de mim. A minha sogra teve uma paralisia de um lado do corpo, por causa de uma bactéria. A minha mãe estava com derrame. O meu sogro morou comigo e também estava com derrame. Eu cuidei dele, depois foi para uma clínica, aonde veio a falecer. Eu estava de cesárea da Fábria, o sogro caiu e eu me assustei e as filhas começaram a chorar. Eu fiquei em choque (SIC). (Anexo/Fábria e sua mãe).

P: Quando iniciou com alimentação para Fábria? Mãe: Aos 6 meses, dava frutinhas. Ela comia “papinha” e nunca rejeitou. Aos 3 e 4 anos de idade comia de tudo. Ela começou a rejeitar a comida de 5 para 6 anos de idade (SIC). (Anexo/Fábria e sua mãe).

P: A alimentação atual? Mãe: Ela acorda e bebe um copo de leite com chocolate. Come uma banana e às vezes, um pão com presunto. Algumas vezes toma missô (pasta de soja) (SIC). (Anexo/Fábria e sua mãe).

P: E a comida na escola? Mãe: A comida na escola, fala que tem dia que está gostosa e dia que não gosta. A sensei não força a Fábria. Teve um dia que Fábria repetiu 5 vezes uma sopinha. Na última sopa, veio um pedaço de abóbora e vomitou. Não sei se ela não quis falar para a professora, que não gosta de abóbora (SIC). (Anexo/Fábria e sua mãe).

Nessa citação acima, surgiu algo inusitado, a repetição desenfreada do prato de sopa pela criança. De certo modo, a professora japonesa vai expressar satisfação e insatisfação para os cumprimentos de regras das refeições das crianças na escola. Dessa forma, a criança que rejeita a comida japonesa ou que deixa sobras em seus pratos, não conseguirá agradar a professora e perceberá que a refeição rejeitada poderá significar mais que um prato de comida, ou seja, a não aceitação do outro e de forma contrária, a professora poderá sentir que o alimento japonês, ou o seu alimento, não é, suficientemente, bom para alimentar a criança filha de imigrante. O sentimento de rejeição acaba sendo sentido pela criança e, também, pela sua professora.

Anteriormente, a mãe batia na filha por copiar do livro escolar as respostas das tarefas e por dizer que havia feito os deveres escolares e saía para brincar. Essa atitude da criança era vista pela sua mãe, como não ter aceitação de regras.

Durante a nossa entrevista, a criança permaneceu por certo tempo na sala e saiu para brincar e depois retornou para fazer os desenhos. Nesse momento, a mãe se retirou e ficamos nós duas para a aplicação dos desenhos projetivos.

Desenho da casa

No desenho da casa, a família tem mais um membro, o gato que Fábria considera como um irmão, pois o animal é o seu companheiro e está presente em sua vida. A criança gostaria de ter a mãe do gato morando na casa, ou seja, ter a família no lar. O nome do gato é de um doce japonês chamado *mochi* (massa de arroz e feijão), conhecido e saboreado pela culinária japonesa, pois era o par arroz com feijão e o açúcar do doce que faltavam em sua vida. O gato trazia várias simbolizações para a criança, como o sentimento de presença que fazia sair do estado de solidão. A banha do gato é representada por um acúmulo de gorduras, ou seja, um estado de excesso das coisas ou exagero, mas o gato engordou e a Fábria continuava com o seu peso no limite da magreza.

P: De quem é a casa? F: É uma casa, que quero quando crescer. P: Quem mora aí? F: Minha mãe, pai, irmã, eu e o gato que chamo de irmão. P: Por que chama o gato de irmão? F: Ele imita tudo o que faço. Ele gosta de correr e eu também gosto. P: Você gostaria que morasse mais alguém na casa? F: Eu gostaria que morasse a mãe do meu gato. Ele tem banha. Pesa 6 quilos. O nome dele é mochi (nome de um doce japonês). P: Está faltando alguém na casa? F: Não. P: Onde fica o seu quarto? F: É em cima, junto com a família inteira. O gato fica embaixo. Vou dormir no quarto junto com a irmã (SIC). (Anexo/Fábria e sua mãe).

A instituição japonesa oferece outras atividades que não consta na grade da escola brasileira.

P: Você gosta da escola japonesa? F: Eu gosto. Gosto mais do que a escola brasileira, porque aprende mais. E ainda a gente aprende inglês. P: Por que não arruma suas coisas? F: Ela pede para arrumar à noite. Estou cansada. P: Teria que arrumar mais cedo? F: É! (SIC). (Anexo/Fábria e sua mãe).

Na escola japonesa, além das dificuldades enfrentadas pela criança ao ensino e aprendizagem, de outra grade curricular e do novo idioma, os filhos de imigrantes na chegada à escola, vão se deparar com a nova alimentação e terão que submeter as exigências culturais nipônicas e se esforçarem para que o alimento sem sal e adocicado possa se tornar aos poucos agradável ao seu paladar, da criança estrangeira.

P: Você gosta de comida japonesa? F: Não gosto das saladas. Eu como gohan (arroz). Peixe e pão não como. P: Por que não come? F: Carne não consigo morder direito. Estou sem os dentes (A criança abriu a boca e mostrou que estava sem os dentes caninos). P: Que carne você gosta? F: Carne de porco. P: Então, pode comer carne de porco! P: O que acontece na escola que passa mal? F: Eu não estou acostumada com a comida da escola, mas estou acostumada com a escola. Gosto de hambúrguer, gohan, leite e saladas. Eu não gosto de sopa de abóbora. Tem que tomar, se não a professora fica brava. A minha mãe me dá bolachinhas

para levar. Eu gosto de comer um monte de coisas em casa. Tudo o que tem, eu gosto (SIC). (Anexo/Fábia e sua mãe).

Para os japoneses, a sociedade é pensada e vivida de forma coletiva, assim acaba esquecendo o lado individual da pessoa. A alimentação oferecida nas escolas japonesas é um ponto de discussão, pois nem todos os filhos de imigrantes aceitam bem todos os tipos de alimentos e nem todos comem, exatamente, a mesma quantidade. A alimentação das crianças não é uma ciência exata, pois o peso, a estatura e as medidas estão em constante desenvolvimento, além do mais, vai também depender do estado emocional que cada um está vivendo, principalmente, nesse processo de desadaptação e adaptação escolar.

Desenho da árvore

No desenho da árvore, a criança fala sobre as coisas que faziam parte de sua casa. A árvore é velha, mas dá frutos. Faltam 8 anos para árvore morrer. A árvore está no meio de outras, porém não muito perto.

F: A minha barriguinha fica cheia e passo mal. A professora tem medo que vou ficar pequena. Eu sou a primeira da fila. P: Você pensa que vai ficar pequena? F: Eu acho que vou ficar pequena. O médico disse que eu tenho que tomar suco de salada. P: Você está com medo de crescer, ou medo de não crescer? F: Eu estou confusa. Tenho medo de ficar pequena e grande. Penso se eu vou crescer ou não. P: Por que tem dúvidas, se vai ou não crescer? F: Por causa que, desde pequena eu era pequena. P: Fábia, quando você era bebê, você era desse tamanho (Mostrei com as mãos). E agora, qual é o seu tamanho? Você hoje cresceu! F: Cresci! Sorriu (SIC). (Anexo/Fábia e sua mãe).

No contato com a criança, ela se expressou muito bem na Língua Portuguesa. O seu tipo físico era magro e a estatura baixa, como sua mãe. A nossa orientação dada a mãe, que ela e a filha pudessem preparar a comida juntas para abrir espaço, para a construção de sentimentos bons. Não forçar a criança comer, no entanto, não poderá ficar sem se alimentar. Tudo isso, deverá acontecer naturalmente, pois desde bebê as coisas na vida da criança têm sido empurradas, como se tivesse que forçá-la a engolir o que não gosta.

Mãe: Nossa! Não havia pensado nisso! É bem isso!. P: Procura verificar com a professora alimentação da criança na escola. Afirmando que têm coisas, que não gostamos mesmo! A Fábia precisa ser observada (SIC). (Anexo/Fábia e sua mãe).

A escola japonesa costuma forçar as crianças comerem toda a comida que é servida no prato. Uma experiência que não podemos deixar de escrever foi o almoço em uma creche

japonesa. Nesse contexto, prefiro escrever em primeira pessoa por ser a minha experiência e sentida na minha própria pele.

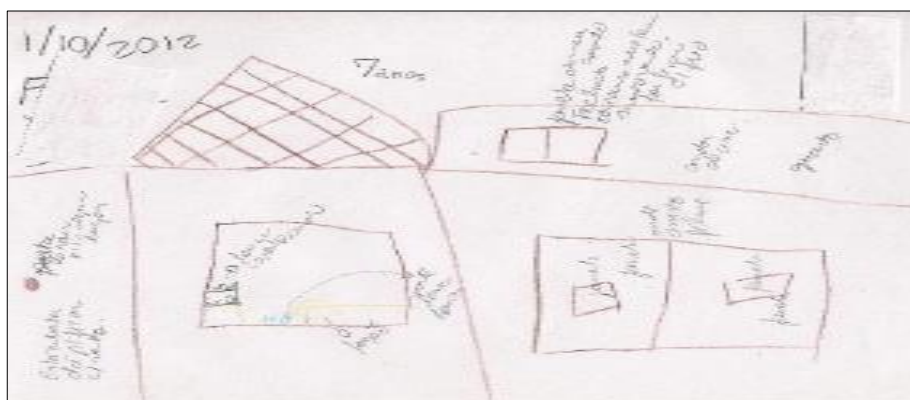
Eu pedi à diretora que colocasse pouca comida nas tigelas e que tirasse a garrafinha de leite de 200 ml e os três de quatro pães. A diretora trouxe-me uma tigela de sopa de 350 ml, dois pães, uma xícara de chá e a garrafinha de leite branco. Eu não consegui beber o leite com a comida e nem comi os pães. A moça japonesa que me acompanhava, limpou o prato, como se tivesse que engolir aquilo que não estava cabendo em seu organismo. A diretora viu as minhas sobras e disse:

D: Que aqui as crianças aprendem a comer tudo e que não podem deixar sobras no prato (SIC). (Anexo/Fábia e sua mãe).

Numa outra escola, o diretor disse que “o alimento é o mediador para saber se a criança está bem. Se sobra comida no prato, eles vão verificar o que está acontecendo . Temos que comer tudo! (SIC)”. (Anexo/Fábia e sua mãe).

Num contato com outra mãe e seus dois filhos pré-púberes, que a poucos meses haviam chegado do Brasil, um irmão estava acima do peso e o outro emagrecendo. Eles ingressaram num espaço multicultural para a alfabetização de crianças estrangeiras, onde passavam a maior parte do dia estudando nesse lugar, antes de serem levados dentro da sala de aula. Recentemente, começaram a participar do projeto *Torcida* . Ninguém sabia o que estava acontecendo com o aumento e diminuição de peso dos irmãos. No nosso contato, a criança que estava engordando nos revelou que comia a refeição do seu irmão para a professora não ficar brava com ele, porque ele não conseguia comer as refeições. Portanto, um irmão almoçava duas refeições, enquanto o outro, ficava sem se alimentar.

Figura 30 - Fábia: Desenho da casa



Fonte: Arquivo da Autora.

Figura 31 - Fábria: Desenho da árvore



Fonte: Arquivo da Autora.

8.6.3 Aceleração de fluxo

A criança nasceu na cidade pequena chamada *Mioshi*, próxima a *Toyota*. Laura é a irmã mais velha de Fábria, tinha 10 anos de idade. Os seus traços físicos são idênticos ao japonês nativo. Esse contato aconteceu na escola japonesa de *Toyota* em que Laura estudava. Ela havia avisada do contato pelos professores e autorizada pela sua mãe.

Histórico escolar

Aos 4 anos de idade entrou na creche japonesa, onde permaneceu até a metade do segundo ano do Ensino Fundamental I. Na sequência, os pais a colocaram na escola brasileira. Em um ano, cursou o primeiro e segundo ano. Laura foi aprovada para frequentar o terceiro ano, mas fez uma avaliação e saltou para o quinto ano, permanecendo 4 meses na instituição. No mês de abril, Laura estava iniciando o ano letivo na escola japonesa. O ano escolar japonês se inicia no mês de abril.

P: Por que de tantas mudanças? L: A minha mãe quis a “aceleração” na escola brasileira, aí poderia pular do primeiro ano para o terceiro ano e depois, para o 5º ano. P: Como foi entrar na escola brasileira? L: Foi difícil, porque estava aprendendo a escrever as letras e sílabas e demorou um pouquinho. Aí fiz uma prova e fui para o terceiro ano da escola brasileira. Fiz

uma avaliação, fui para o quinto ano da escola brasileira e fiquei 4 meses, agora estou na escola japonesa no quinto ano (SIC). (Anexo/Laura, irmã de Fábila).

P: Está sendo difícil? L: Aí está sendo difícil. As palavras de matemática têm coisas que não dá para entender. Peço ajuda para os professores e colegas. Difícil também são os kanjis. P: Por que? L: Porque pulei várias séries. Eu fiz o 1º e 2º ano juntos e por isso ficou pesado. P: O por que de tantas mudanças? L: Eu ia para o Brasil. No Brasil também iria ser difícil (SIC). (Anexo/Laura, irmã de Fábila).

Língua falada em casa

A Língua Portuguesa é utilizada pela família, porém a Língua Japonesa não é permitida o seu uso em casa. Se falar o idioma japonês com os pais, eles não a ouvem e a criança acaba em silêncio e sendo forçada a se comunicar com a Língua Portuguesa.

Podemos fazer dois apontamentos, não utilizando a Língua Japonesa em casa, as crianças ficam com o espaço reduzido para a aprendizagem da língua e da cultura nipônica, mas por outro lado, é na família que a Língua Portuguesa deve ser aprendida e estimulada.

P: Na sua casa, qual é o idioma que vocês falam? L: O português. Se eu falo em japonês, eles fingem que não entendem. E a gente parou de fazer (SIC). (Anexo/Laura, irmã de Fábila).

Desejo de retorno

A Laura deseja voltar ao Brasil para passear e não para morar. Algumas lembranças do Brasil ainda permanecem em sua memória. Essa é mais uma criança nipo-brasileira, nascida no Japão, com o registro da cidade japonesa e da nacionalidade brasileira.

P: Você quer morar no Brasil? L: Morar no Brasil, não digo, mas passear para conhecer. P: Você conhece o Brasil? L: Eu fui a primeira vez quando tinha 3 anos de idade e conheci o Brasil. P: O que você se lembra do Brasil? L: Eu não sei. Eu fui a várias cidades (SIC). (Anexo/Laura, irmã de Fábila).

Creche japonesa

Laura não sabia falar e muito menos se defender na Língua Japonesa. Tão pequena e sem possuir conhecimento da língua estrangeira passa a ser alvo de ataques agressivos das crianças nativas.

P: Quando entrou na creche japonesa, teve dificuldades? L: Sim. Não sabia o japonês. A minha colega puxava o meu cabelo e eu não sabia como falar para a professora em japonês.

[...] *P: Você acelerou e anda acelerando L: Mesmo acelerando, eu era umas das melhores da classe. P: Você não está acelerando demais? L: Eu fiz tudo correndo. Eu só sei correr. Uma hora ser a melhor da classe e depois ser uma das piores! (SIC). (Anexo/Laura, irmã de Fábria).*

A mudança de escolas pode desencadear vários prejuízos à criança, pois é como se tirássemos a criança de uma escola nacional e a colocássemos numa estrangeira e vice-versa. A criança vivia nos extremos opostos, ou seja, numa fração segundos viu a sua vida virar dos avessos, passou de uma condição de excelente aluna à péssima. Contudo, para alcançar novamente o valor do equilíbrio custaria um dispêndio alto de energia, isto é, trabalharia, constantemente, na bandeira vermelha.

P: Como estão as suas notas? L: A maioria eu estou conseguindo. Sou igual ao meu pai, se ninguém falar nada vou mais devagar. P: Quem fala para você acelerar? L: O professor da escola brasileira. P: Parece-me que você também é brava consigo mesmo. L: (Silêncio). Eu não sabia escrever história. Estou tentando tirar notas boas para fazer o ensino médio (SIC). (Anexo/Laura, irmã de Fábria).

P: Quais são as suas notas? L: A mais baixa é 4 em kanji. A mais alta é em história 9,4. P: O que ocorre? L: Eu consigo ler os kanjis, só não consigo escrever P: Será que você não pode ir aprendendo todo dia um pouquinho? L: (Silêncio). P: O que pode fazer? L: Não posso perder as aulas. P: Tem como fazer as aulas de japonês na escola ou na Torcida? L: Tenho aulas aqui. Não posso perder essas aulas (SIC). (Anexo/Laura, irmã de Fábria).

Escola brasileira

A aceleração de fluxo é uma avaliação aplicada à criança filha de imigrante que estava estudando na escola japonesa para adiantar os anos escolares (ver entrevista com a escola brasileira).

P: De quem foi a ideia de acelerar o aprendizado? L: O acelerar foi da minha professora brasileira e da minha mãe. Elas falaram que se dá, então vamos (SIC). (Anexo/Laura, irmã de Fábria).

Filhos de segunda família

No Japão, encontramos muitas crianças com mães de segundo relacionamento. Uma parte dessas crianças vem sofrendo agressões físicas e emocionais em casa, às vezes por parte do padrasto e outras pela mãe biológica.

O segredo de família era a existência de um lado oculto paterno, a irmã mais velha que Laura não conhecia.

P: Você tem mais irmãos? L: Tenho uma irmã de 7 anos. Ouvi dizer que tenho uma irmã mais velha por parte de pai. Ela tem 18 anos. P: Você gostaria de conhecê-la? L: Acho que não. Porque ela não procura. P: O que faz quando tem férias? L: Vou para Torcida (SIC). (Anexo/Laura, irmã de Fábia).

A criança que conversa com seu gato

O gato é bem significativo para a criança, pois representa a única presença física na ausência da mãe, mas ele não pode responder em palavras, a não ser, ficar do seu lado até dormir. Essas revelações de Laura que eram somente faladas ao gato, passaram a ser colocada em nossa conversa. Apesar da presença do gato na vida de Laura, ele dormia, porém, naquela uma hora, a psicóloga pode permanecer acordada ouvindo suas angústias e seus sofrimentos emocionais.

L: Essas coisas só falei para você. Falo essas coisas para o meu gato, mas ele dorme. P: Quando fala essas coisas para o seu gato? L: Quando eu chego da escola. Eu converso com o gato quando a mamãe não está. Eles estão trabalhando. O papai está nervoso por que parou de fumar. P: Qual é o nome do seu gato? L: Mochi Boyoyon Belengudengu Durminhoco Pangaré Ito Bombom de Côco Chocolate Branco Bululun Bololon. P: Mas esse nome é enorme! L: Sim. A gente chama ele assim (SIC). (Anexo/Laura, irmã de Fábia).

Desenhos

O desenho pedido à Laura foi a sua chegada na creche japonesa. Ela desenha duas figuras de mulheres adultas, e uma era Laura que estava com 4 anos e a outra a professora, representando a figura menor, que a segurava para não ir embora. Havia preocupação de Laura com a chamada na escola e de não ter a presença registrada por estar na sala.

L: Lembro que chorei bastante. No segundo dia, queria ir todos os dias, porque vi que era só brincar. Coitadinha da minha professora! Acho que eu era bagunceira. P: Por que estava chorando? L: Porque queria ficar com a mamãe. Nunca tinha ido para uma creche. A professora está me segurando para não sair correndo da entrada da escola. Na entrada da creche tem que dar um cartão e não sabia. É para saber se os alunos vão à escola (SIC). (Anexo/Laura, irmã de Fábia).

Os desenhos de Laura estavam com ausência dos dedos, como se estivessem sem garras. O segundo desenho de Laura traz a escola brasileira, e a figura masculinizada sorrindo.

As datas de seus aniversários não podem ser comemoradas, porque a religião da família é testemunha de Jeová, pois as datas de aniversários que foram comemoradas na

história bíblica aconteceram grandes tragédias e além do mais, uma professora brasileira comentou para Laura que não iria conseguir realizar nada por ser dessa religião.

L: (Silêncio). P: Você gostaria de estudar em escola brasileira? L: Qualquer uma. Tenho que estudar. Seria um castigo se não tivesse escola. Meu apelido na escola brasileira era capacete. Por causa do meu cabelo. Sinto falta da escola brasileira. A escola brasileira é para estudar. Na escola japonesa gosto mais de brincar (SIC). (Anexo/Laura, irmã de Fábila).

Marcamos um horário no mês de novembro para conversar com a mãe de Laura e ela desmarcou sem justificar. Seria mais um espaço para a mãe ser acolhida e receber algumas orientações.

A criança Laura sentia sua vida muito acelerada e sem garras para enfrentar tantas dificuldades, principalmente, nas escolas. O seu mundo é, extremamente, rígido, exigente e solitário. Dificilmente compartilhava os seus sentimentos com alguém, mas acostumava conversar com o seu gato. Laura ficava nas mãos dos outros, segurada para não sair do sistema rígido e nem voltar atrás para um ritmo desacelerado ou no ritmo que pudesse dar conta.

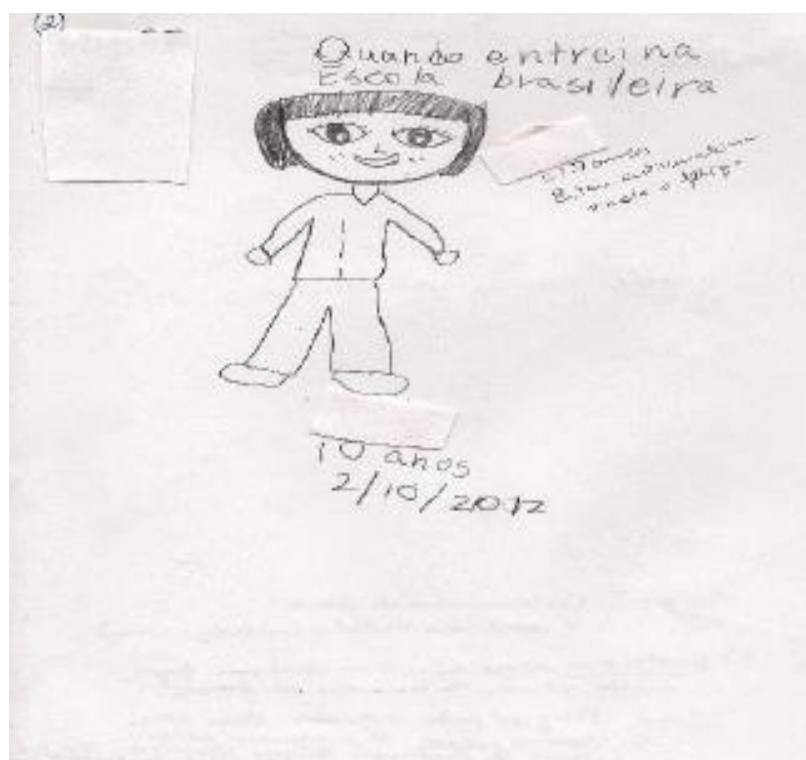
Os pais tinham optado voltar para o Brasil, mas desistiram da ideia e continuaram no Japão. A criança ficava sem se alimentar para estudar com intuito de correr atrás ou resgatar um tempo perdido, ou seja, que não pode vivenciar. O sentimento de Laura, era de não se permitir viver o bom, e o sofrimento seria uma eterna punição por não alcançar o ideal das notas escolares.

Figura 32 - Laura: Desenho da creche japonesa



Fonte: Arquivo da Autora.

Figura 33 - Laura: Desenho da escola brasileira



Fonte: Arquivo da Autora.

8.6.4 Matando as saudades

1º. Contato em 01/10/2012

Matilde tem 29 anos de idade e mora no Japão há 19 anos. Havia se separado do primeiro companheiro com que teve duas filhas, a mais velha está com 12 e a mais nova com 8 anos. Posteriormente em 2011, casou-se, oficialmente, com um japonês nato e há cinco anos estavam morando juntos. O marido era chefe de um setor de uma fábrica de peças para carro e foi trabalhando nesse lugar que os dois se conheceram. Ele sempre a escutava.

Matilde cursou escola japonesa e concluiu o Ensino Médio. Ela ensina a Língua Japonesa para as crianças filhas de imigrantes, na *Torcida*.

Matilde teve que ajudar pais e irmãos que estavam com problemas no Japão. Ademais, a sua filha caçula passou a ter enurese noturna. Nessa época, Matilde estava cuidando dos filhos da sua irmã mais velha e a sobrinha de 8 anos costumava depreciar a sua filha caçula. A filha caçula apresentava dificuldades em dormir sozinha, não fazia as tarefas escolares e não conseguia comunicar a sua mãe o que estava ocorrendo com ela.

Gestação da filha caçula

A gestação foi de 40 semanas e amamentou ao seio até 2 anos e meio. Não teve nenhuma intercorrência com seu desenvolvimento e é ótima aluna. Apesar de ter a média nove, a mãe quer que sua filha alcance a nota dez.

Durante a gestação da filha, Matilde não parou de trabalhar, porque a gestação foi tranquila. O pai da criança foi participativo. A avó materna não deu apoio às duas gestações. A criança ficou com a babá- professora de história, que ensinava a Língua Portuguesa, antes da criança entrar na escola japonesa, aos 5 anos de idade. Também Matilde foi ensinando sua filha a escrever e ler a Língua Japonesa.

Nossas orientações foram dadas à mãe, que a filha temia ser julgada por intermédio da prima que ficava de olho nela e a que a criticava, pois se sentia perseguida pela prima.

P: Mãe tome cuidado com a questão da sua exigência com relação ao desenvolvimento escolar de sua filha! Matilde: Mas é a escola que pede a nota 9. P: Ninguém é perfeito. Procure saber o que sua filha não está entendendo. E assim, ajudará naquilo que for necessário (SIC). (Anexo/Matilde).

Gestação da primeira filha

Na gestação da filha mais velha passou muito mal, tinha vômitos. Matilde estava na província de *Nagano* (Região Centro-Oeste do Japão). A gravidez foi desejada por ambos os pais, mas os avôs maternos não aceitaram a sua gravidez.

A criança nasceu e chorava muito. O casal foi morar com os avós maternos. Matilde chegou a ter ideação suicida. O camponheiro saía e a deixava sozinha em casa. Perdeu a privacidade e queria a separação. Com todo esse conflito, Matilde desejava ter mais uma filha com o mesmo companheiro. Posteriormente, a filha mais velha a culpou pela sua separação.

A coordenação motora, a fala e aprendizagem da filha, sempre foram atrasadas. A mãe somente percebeu que tinha algo de errado com o desenvolvimento da filha mais velha, depois com o nascimento da filha caçula. E quando tinha 8 anos de idade a levou ao médico, onde foi avaliada com o QI 76. Eles não autorizaram em colocá-la em sala especial, pois a criança não sabia ler e nem escrever. Quando a criança estava no quarto ano, a mãe conseguiu inserí-la na sala especial.

Na ocasião, a pré-púbere de 12 anos frequentava o sexto ano e acompanhava a sala. Ela não conseguia falar as sílabas: “ba” e “pa”, troca o “re” pelo “de”, porém, estava escrevendo, corretamente, o idioma japonês.

P: O que o médico lhe disse? M: Que ela tem um problema de “LE”. Não sei. P: Ela teve febres altas, fez cirurgias? M: Aos 3 anos de idade teve uma febre de 39 graus e teve convulsões. Ela sente muitas dores. Às vezes não pode tocá-la que fala que está doendo. Uma vez, o médico deu remédio para reumatismo. Agora, levo no massagista (SIC). (Anexo/Matilde).

Apesar de Matilde falar, fluentemente, a Língua Japonesa, não sabia dizer qual foi o diagnóstico médico dado a sua filha. Entretanto, algumas mães *dekassequis* brasileiras e peruanas nos procuraram para falar de suas dúvidas a respeito de diagnósticos médicos dados a seus filhos. Elas não tinham condições financeiras de retornarem ao país de origem e conviviam com a angústia do não saber dos problemas de saúde de seus filhos.

As duas filhas de Matilde, falavam somente a Língua Japonesa, então o nosso contato foi com a mãe e o padrasto japônês.

Como a sua filha teve febre alta, quando pequena, seria necessário passar por uma avaliação neurológica e as dores físicas deveriam ser observadas, quanto à intensidade, à sua frequência, ao clima do Japão e discutir com o médico.

O desejo de Matilde é visitar o avô paterno de 90 anos, que está no Brasil. No ano anterior, perdeu a avó paterna. O sonho de encontrar o avô já perdurava anos, mas a

coordenadora, somente, autorizava a estada de uma semana no Brasil, o que gerou muitas dúvidas e até desistência da viagem.

P: O tempo é seu. Quem sabe o que é melhor para si mesma é você. A necessidade é sua. O seu avô já está doente, não saberá até quando ele estará fazendo anos (SIC). (Anexo/Matilde).

Quando deixamos o Japão, Matilde partiu para o Brasil, após 19 anos sem pisar em terras brasileiras para um reencontro com o avô japonês, que tinha tanto afeto e boas lembranças do tempo de infância. Posteriormente, no Brasil, entrou em contato e demonstrou a sua alegria por estar desfrutando os inesquecíveis trintas dias de sua vida e matando a dor da saudade. No ano seguinte, Matilde deu a luz a um menino.

8.6.5 As dificuldades de uma pré-pubere adotiva não-descendente de japonês

1º. Contato em 03/10/2012 (Mãe)

2º. Contato em outubro (Mãe)

3º. Contato em outubro (Filha)

4º. Contato em novembro (Filha)

Maria tem 43 anos e não é descendente de japonês, mas era viúva do primeiro marido nipo-brasileiro-*nissei*, que faleceu, rapidamente, no Brasil em 2004, por uma doença bacteriana. Ficaram no Japão por 12 anos e retornaram para o Brasil. Tiveram um casamento de 22 anos, duas filhas e em 2002 havia adotado uma criança afro-brasileira que estava com 11 anos. Em 2011, Maria se casou com outro nipo-brasileiro.

No Brasil eram feirantes. Quando oficializou a adoção de Marília, na mesma semana, o marido veio a falecer aos 43 anos de idade. Ele era 6 anos mais velho que Maria.

Maria tinha cinco meses de visto para permanecer no Japão e a criança não era descendente de japonês e por isso, não conseguia o visto para a filha Marília. Nessa época, partiu para o Japão e deixou a criança com a tia materna. Em 2011, Marília entrou no Japão com visto de turista. No Japão, a mãe tentou entrar com pedido de visto, mas a imigração pediu para ir embora.

Antes da adoção, Maria tinha contato com a mãe da criança, era a sua faxineira. Ela foi deixando a criança para Maria cuidar e chegou um momento que não voltou para o trabalho. A criança tinha 1 ano e 8 meses de idade, quando o fórum deu a guarda de Marília. Nesses

anos todos, Maria fez várias viagens para o Brasil para visitar a filha Marília. Também enviava, mensalmente, dinheiro para o sustento da filha.

P: Por que a escolha por matriculá-la em escola japonesa? M: Foi por causa do visto dela. Está há 3 meses na escola e está gostando. Está no sexto ano. Está conseguindo acompanhar. P: Quais são as dificuldades de Maria? M: Tem um pouco de dificuldades em se relacionar com os amigos. As ideias não batem. Ela tem mais amigas japonesas, do que amigas brasileiras. Ela tem três amigas peruanas e brasileiras não tem (SIC). (Anexo/Marília e sua mãe adotiva, Maria).

O pai biológico é desconhecido de Marília, mas tinha alguns contatos com sua mãe biológica. Marília conhecia a história de sua adoção. Na casa dos pais adotivos no Japão, a criança não estava se sentindo à vontade.

Na *Torcida*, foi observado que a criança não está se relacionando com ninguém e demonstra não se importar com isso.

Essa criança passou por várias situações de abandono, com sua mãe biológica e com a mãe adotiva. Todas as vezes que sua mãe vinha do Japão para visitar Marília era reencontro e um abandono no momento de partida. A criança adotiva vive ameaçada de ser, novamente, abandonada e acaba apresentando dificuldades de fazer vínculos bons. Nesse momento, a criança estava vivendo, novamente a ameaça de ser deportada para o Brasil.

Marcamos mais um horário, mas a mãe não trouxe a criança e autorizou o nosso contato com a Marília na escola japonesa.

A mãe Maria era uma senhora comunicativa e expressava tranquilidade e afeto pela sua filha, mas negava que sua filha esteja vivendo quaisquer dificuldades de adaptação escolar. O seu segundo marido mantinha um bom relacionamento com Marília.

Na escola, Marília estava sozinha no intervalo, simplesmente, vivia numa ilha. Ela ficava fazendo as atividades escolares. A criança mencionou que estava tendo dificuldades para se alfabetizar, mas também negava o seu não saber. Marília não faz os horários de descanso para correr atrás de aprender e fazer as atividades da escola.

A criança costumava falar algumas palavras em japonês, como festa, cultura, porém, eram palavras soltas, sem nenhuma formação que desse um sentido. Ela desejava ter o mesmo nível de conhecimento de uma criança japonesa, vivia uma idealização, uma onipotência emocional que afastava ainda mais da realidade.

Num segundo contato na escola, novamente, nós a encontramos, sozinha na sala fazendo as atividades escolares, enquanto as demais crianças estavam no salão da escola ensaiando para as apresentações festivas. Ela nos desprezou. O desprezo e a rejeição eram sentimentos que traziam sofrimentos constantes para a vida de Marília. A escola, também a

deixava de lado, no intuito que ela, o mais rapidamente, pudesse desenvolver na aprendizagem.

8.6.6 Evasão escolar

1º. Contato em 06/10/2012

2º. Contato em outubro de 2012

3º. Contato em novembro de 2012

Isabel é uma nipo-brasileira *nissei* de 49 anos de idade. Mora há 22 anos no Japão. Formada em Ciências Contábeis no Brasil, trabalha na prefeitura japonesa como tradutora. O seu esposo é nipo-brasileiro, *sansei*, e está com 40 anos. Ele concluiu o Ensino Médio no Brasil e estava trabalhando de operário numa fábrica de reciclagem japonesa. O casal teve dois filhos, o mais velho de 13 anos e o menor de 11 anos. Os dois filhos nasceram no Japão.

O motivo da procura pelo nosso atendimento é a preocupação de Isabel com seu filho mais velho, por ele ter desistido de frequentar a escola. A mãe não sabe mais o que fazer para reverter essa situação.

Pensei que fosse 'ijime'. Ele parou de estudar no final do sexto ano. Hoje era para estar no oitavo ano do ensino fundamental (SIC). (Anexo/Isabel).

O adolescente nasceu na cidade de *Chiryu* na província de *Aichi*. Com 1 ano de idade passou a frequentar a creche japonesa e permaneceu até aos 6 anos. A mudança de escola aconteceu, fez o primeiro e segundo na escola brasileira. Nesse interím, a mãe sugestionou ao filho que fizesse aulas na escola japonesa durante as férias da escola, brasileira. Ele aceitou a sugestão e ficou um mês na instituição japonesa. Com isso, seu filho parou de frequentar a escola brasileira e ingressou no terceiro ano da instituição japonesa.

P: Por que dessas trocas de escolas? Antes o marido pensava em ir para o Brasil, porque estava cansado. Só que as coisas foram acontecendo e resolvemos comprar uma casa, e não era tão fácil(SIC). (Anexo/Isabel).

Escola japonesa

Quando ingressou na creche japonesa, o filho chorava muito e demorou algum tempo para se adaptar a nova realidade.

I: Ele corria atrás de mim. Queria a mãe. I: Hoje quando eu sento ao seu lado, ele se levanta e saíde perto(SIC). (Anexo/Isabel).

P: O seu filho teve dificuldades na escola? I: Ele falava que não entendia nada o que a professora falava. Ele fazia o Kumon. P: Ele conseguiu amenizar essas dificuldades? I: Sim! Com o tempo foi melhorando. Tirava notas 5, 6 e em matemática tirou 10(SIC). (Anexo/Isabel).

P: O que ocorreu para não ir mais à escola? I: Ele falava que passava mal. Sentia tontura, vista, dor no coração. Ele falava que era físico. No quinto ano falava que não queria ir à escola. Uma vez me contou que um amiguinho pedia a mistura (refeição escolar: carnes) para o meu filho e ele dava. Eu fui conversar com a professora e ela comentou com a classe. Não adianta falar para professor, piorou a situação(SIC). (Anexo/Isabel).

Gestação da criança

O filho nasceu aos 9 meses de parto cesárea. Não teve nenhuma intercorrência.

Centro Interacional de Nagoya (NIC)

O Centro Internacional de Nagoya (NIC), oferece cinco atendimentos anuais com profissionais de psicologia japoneses e uma brasileira, sob supervisão do psicólogo japonês. O adolescente passou pelos cinco atendimentos e com isso, estava com o desejo de retornar à escola.

Desde de setembro de 2012, vem frequentando o projeto *Torcida* para aprender a Língua Japonesa e ser inserido, novamente, à escola. Há um ano faz aulas de canto.

O adolescente estava apresentando sintomas psicossomáticos, como as tonturas e dores no corpo. Ele passou por várias consultas médicas, até chegar ao psiquiatra, que receitou medicamentos. Nas consultas com os médicos clínicos, eles perguntavam a mesma coisa nos retornos, se o adolescente estava melhor e mais nada. Eles não davam nem explicação e nem orientação a respeito do diagnóstico do filho e por isso procurou o psiquiatra.

Além das psicossomatizações do adolescente, também estava sofrendo de transtorno de humor, pois não saía de casa, não tinha vínculos de amizade e nem se alimentava direito. Ele vivia isolado, mas assistia televisão e se conectava ao celular. O filho diante de qualquer frustração costumava falar, que tinha vontade de morrer e com isso, a mãe acabava voltando atrás de qualquer decisão, que não lhe agradasse. Ademais, a mãe ao perceber a falta de motivação do seu filho para fazer algum tipo de atividade, dizia para não prosseguir.

Língua

O adolescente compreende a Língua Portuguesa, mas costumava responder a sua mãe, na Língua Japonesa. Em casa é usada a língua portuguesa para se comunicar em família.

Nesse contato, demos algumas orientações a mãe.

*P: Por que o seu filho não veio? I: Eu não sabia que era para ele vir. O que o meu filho tem?
P: Percebo que você busca respostas e até agora não conseguiu essas respostas (SIC).
(Anexo/Isabel).*

A mãe, extremamente, angustiada começou a chorar e as lágrimas começaram a rolar pelo seu rosto. Toda delicada, retirou de sua bolsa um lenço de papel e enxugou as suas lágrimas. Ela estava com o emocional muito fragilizado e não sabia como lidar com a situação em que vivia seu filho.

*P: Isabel, pelo o que você me trouxe o seu filho “Leandro” apresenta uma desistência que precisa ser trabalhada. Procure fazer com que Leandro continue em psicoterapia para que possa ter o suporte psicológico e assim voltar a frequentar a escola. Isabel chora.
I: Aqui é difícil psicólogo. Lá são cinco consultas (SIC). (Anexo/Isabel).*

*P: O seu filho paralisa e você paralisa com ele Isabel: É bem isso que acontece. (Chora).
Agora, sei o que fazer. Muito obrigada! Você me ajudou muito! (SIC). (Anexo/Isabel).*

O sentimento de culpa da mãe era muito intenso e a tornava, extremamente, permissível na criação do filho, provavelmente pelas suas escolhas. A sua preocupação era que o adolescente viesse a cometer suicídio, já que cada vez mais se trancava em seu mundo.

8.6.7 Separação de pais: silêncio no lar

1º. Contato em 06/10/2012

Yuri tem 7 anos e meio. Nasceu na província de Nagano/ Japão em 2005. Sua mãe Stella é nipo-brasileira- sansei de 36 anos. Mora no Japão há 19 anos. Não chegou a concluir o ensino médio. Stella se casou no Japão . Quando a criança nasceu, o avô paterno de Stella no Brasil veio a falecer e a família voltou para o Brasil, onde permaneceu por dois meses.

P: Qual foi o motivo da separação? S: Foi a crise de 2008 e o ex-marido ficou no seguro desemprego. Não arrumou serviço e foi para Nagoya. A gente morava em Nagano. Ficou de 2009 até 2010 separados. Eu fiquei em Nagano com o meu filho e ele em Nagoya. Eu havia perguntado quando iria voltar. Ele disse-me que para o casamento não. Ele queria

saber se sentia falta dele. Eu disse que ia ficar com a guarda do meu filho e ele aceitou. Yuri estava com 4 anos de idade. P: Como foi para você essa separação? S: Para mim foi um choque. Para mim, casamento é por toda a vida. Ele não quis saber de conversar. Fomos morar juntos em 2000 e ficamos então até 2010 (SIC). (Anexo/Yuri e sua mãe, Stella).

Mudanças de escolas japonesa/brasileira

Desde muito cedo, a criança foi posta na creche japonesa. Nessa época, estava com 1 ano e três meses de idade. Quando completou 3 anos, passou para a creche brasileira e permaneceu até aos 6 anos e ultimamente estava frequentando a escola japonesa.

P: Por que essas trocas de escolas, brasileira e japonesa? S: Na creche japonesa, coloquei porque a minha amiga tinha um filho que estava frequentando. Na creche japonesa havia perdido a vaga, por mudanças e tive que colocá-lo na escola brasileira. P: Ele está tendo dificuldades na escola? S: Não. Ele não gosta de andar até à escola. Agora, o pai está vindo visitá-lo. O pai tem uma namorada (SIC). (Anexo/Yuri e sua mãe, Stella).

Gestação da criança

O nascimento de Yuri foi parto normal. Dois meses antes do nascimento, Stella teve intercorrências gestacionais e com isso, precisou ser hospitalizada para segurar o feto, pois estava com dilatações e o bebê poderia nascer a qualquer momento. A criança nasceu com 40 semanas. Após o nascimento do filho, a criança teve icterícia e precisou permanecer internado no hospital, mas Stella teve alta.

Era uma criança que facilmente gripava. Antes de Yuri, em 2002, teve um aborto espontâneo.

Projeto

Em 2012, o filho passou a frequentar o projeto *Torcida*, porque Yuri estava atrasado com a aprendizagem em relação à sala de aula.

O *Projeto Torcida* havia pedido para conversar com a criança, porque ainda não conseguia ler as sílabas do alfabeto japonês. As dificuldades de Yuri eram com a leitura.

Yuri era uma criança dinâmica, participativa e interagiu com as demais crianças do projeto, mas aos estranhos apresentava certa timidez e se escondia quando era visto.

Língua

P: Na sua casa, você fala o português? S: Eu estava falando só o japonês. O pai dele me chamou atenção, porque a namorada não estava entendendo Yuri. Agora, uso o português(SIC). (Anexo/Yuri e sua mãe, Stella).

Desejo de retorno

P: Você pensa em voltar para o Brasil? S: Penso em não voltar, porque os meus pais estão morando aqui. Também estou namorando desde 2011. Faz um ano e meio que a gente já estava junto (SIC). (Anexo/Yuri e sua mãe, Stella)

O namorado de Stella está com 35 anos. Ele não havia concluído o ensino médio.

A mãe de Yuri se queixava que a criança não respondia, quando ela o questionava e que parecia ter receio de falar e escolher as coisas.

Discutimos a importância de se comunicarem numa única língua, para a compreensão e desenvolvimento da comunicação em família. Além disso, também, seria bom incluir as brincadeiras na família para se interagirem de forma adequada sem tantas cobranças.

S: Em casa não dá para falar alto, porque o companheiro trabalha à noite e dorme durante o dia. A criança e o padrasto se relacionam bem (SIC). (Anexo/Yuri e sua mãe, Stella).

A criança vivia sem espaço para falar, era contida e dessa forma não podia expressar o que sentia e queria, e nem fazer suas escolhas. Viver com um mínimo de liberdade em casa, era difícil para Yuri. Diferentemente, do espaço que tinha no projeto, onde o espaço gerava confiança e podia ficar mais à vontade.

No Japão, os apartamentos são muito pequenos e qualquer barulho é possível ouvir diante dessas dimensões estruturais. Essa situação, é uma triste realidade que acontece com as crianças filhas *dekasseguis*, pois além de sentirem estrangeiras no lar, também não estão podendo existir dentro em sua casa.

9 DISCUSSÃO

A imigração é carregada de perdas e lutos com a separação do país de origem. Freud (1914-1916/1996b) define o luto como sendo uma reação à perda, ou de uma pessoa querida ou de alguma abstração que ocupou esse lugar, como o país, a liberdade ou ideal de alguém. Dessa forma, o sofrimento psíquico passa a fazer parte desse trânsito migratório, pois perdemos a convivência com os familiares e o mundo que conhecemos, repleto de sentimentos e significados, que foram sendo constituídos no decorrer de nossas vidas.

Consequentemente no estrangeiro, Hashimoto (1995) diz que temos que lidar com a imagem idealizada do ausente e com o passar do tempo, substituí-la por outros ideais. A mudança para Grinberg e Grinberg (1976), significa perda de vínculos anteriores, ou seja, luto pelo objeto e pelo *self*. Nessa transição migratória, estão presentes os sentimentos de angústia e os sentimentos depressivos que são desagradáveis, pois são sentidos de forma subjetiva e peculiar, em que se manifestam como estado de apreensão, difuso, vago, incertezas e desamparo e além disso, surgem sintomas físicos desencadeados pela angústia nessa mudança.

As dificuldades vão surgindo no contato com o outro, o estrangeiro, principalmente, com o idioma japonês, porque nada se entende e nada se sabe de seus significados. Os sons das palavras japonesas, não são aquelas que estamos habituadas a ouvir, simplesmente as palavras estrangeiras não significam nada para nós, isto é, não fazem sentido algum. Uma grande parte dos filhos de *dekasseguis* é matriculado nas escolas japonesas, eles vivem a perda da língua ao chegarem ao país estrangeiro e ao ingressarem à instituição japonesa. Também, há aqueles que nascem no Japão e vivem mudando de escolas (japonesa/brasileira), deparam-se com a problemática da língua.

A linguagem é entendida por Grinberg e Grinberg (1984, p. 121), como “[...] *un producto continuo, uniforme, de signos y significados que desempeñan una función real en la habla humana*”⁴³, ou seja, é a forma como percebemos e apreendemos a realidade, pois é a linguagem que cria a imagem que fazemos da realidade e por isso é muito resistente à mudanças por fazer parte da raiz cultural, particularmente, de cada povo.

Apesar de Freud (1929 -1939/2000, p. 19-21) ser poliglota, coloca que a experiência de perda da língua materna é o único ponto que o imigrante sente, particularmente, de forma dolorosa, pois é a língua das nossas percepções, que vivemos e pensamos, porém no

⁴³ “[...] um produto contínuo, uniforme, de signos e significados que desempenham uma função real na fala humana” (tradução nossa).

estrangeiro aquilo que se torna sabido deve “ser traduzido de volta para a língua das nossas percepções”. Kacelnik (2008) afirma que ao migrar, a língua atravessa muitas gerações e muitos países na constituição da identidade do indivíduo, assim a figura da mãe ocupa um lugar valioso no imaginário das pessoas.

Alguns fragmentos das entrevistas nos mostram a preocupação da coordenadora da NPO, com a aprendizagem da Língua Japonesa, dos filhos de imigrantes. A coordenadora e professora *I. San*, justifica-nos a importância de adquirir a fluência da língua do país, pois as crianças estrangeiras estudam nas escolas japonesas e, futuramente, vão trabalhar no Japão. Ademais, ela coloca que o domínio da Língua Japonesa é uma questão de sobrevivência no país e saber usá-la seria o caminho para poder expressar os seus próprios sentimentos, até para se defender da polícia.

P: Por que tem que estudar japonês? I: São crianças vêm estudar e trabalhar no Japão. [...] A força de aprender o japonês é para sobreviver no país e expressar os sentimentos. As crianças não têm respostas e a polícia acabava pegando-as. É por isso, faz aulas de japonês. Para estudar japonês precisa de um nível elevado de conhecimento. Escutar e compreender. Processar o que aprender. Precisa de um nível grande de japonês. Trabalho há 17 anos e o nível está pior. Coisas simples, a criança não fala em japonês. Portanto, 60% dos brasileiros não conseguem sobreviver. A vida deles é em português. Pensando na população brasileira, seria bom o português. Existe muita gente isolada e não entende. Quero que a Cizina entenda, a necessidade de falar o japonês. Em casa se esforça para aprender o português direito. Para não misturar e trabalhar direitinho. Queria que as crianças não ficassem só com o japonês na escola, assistisse o japonês nas casas (SIC). Antes escolhiam as crianças para vir estudar. Agora, a situação está grave, porque têm muitas crianças. As crianças têm muitas dúvidas. A palavra árvore se aprende, para depois aprender a palavra floresta. I: As crianças ficam abandonadas. Não conseguem nem diferenciar uma palavra de outra. Como céu ou mar. A palavra tem que estar ligada com a experiência. Se os pais não ligam a palavra com a experiência, a criança não aprende. [...] (SIC). (Kodomo no Kuni – I. San).

Outro exemplo é Gabriel de 14 anos. Seus pais são de nacionalidades distintas, pai iraniano e a mãe nipo-brasileira. O adolescente fala das dificuldades encontradas na aprendizagem da Língua Portuguesa na escola brasileira, anteriormente havia frequentado a creche japonesa.

P: Teve dificuldades na escola brasileira? G: Eu tive. Eu não sabia falar o português. Mas a minha adaptação foi fácil. P: Como foi essa dificuldade? G: A dificuldade era que chegava um colega e falava comigo, eu ficava com cara de paisagem. A minha mãe e o meu pai falavam só o japonês em casa e passaram a falar o português. P: Como vocês estão na língua portuguesa? G e L: O idioma português é bom, mas a gramática não. G: Eu fico desmotivado a estudar o português, por causa das regras. Eu não gosto de português e inglês. (Anexo/ Gabriel).

O administrador japonês do conjunto habitacional fala da importância do estrangeiro aprender a língua do país, pois argumenta que o conhecimento da língua possa ser o meio que venha facilitar à convivência e o entendimento mútuo entre as culturas.

As pessoas que estão vindo para o Japão devem estudar o nihongo (língua japonesa), a cultura, antes de qualquer coisa, ou país que seja, tem que estudar. No conjunto habitacional não conhece as regras e é motivo de desavenças. Como país receptor, as pessoas devem estudar para melhorar a convivência mútua (SIC). (Anexo/Administração – Kiban Danchi).

A experiência de invisível dos imigrantes, perante a sociedade estrangeira nos remete a pensar sobre os filhos de *dekasseguis* no Japão, precipuamente, com relação a escola japonesa e na convivência em seus lares. Ambos lugares nos revelam o esforço das crianças para poder existir em meios a tantas dificuldades, com que se deparam no dia a dia. Para que elas possam crescer no país de seus bisavôs, constantemente terão que lidar com muitos desafios.

Um exemplo de silêncio é o caso de Gislene de 11 anos da escola brasileira. O mundo da pré-púbere é fechado, como vivesse no próprio casulo. Ela não sorri e se vê uma tristeza em seu olhar. Portanto, tem uma vida solitária no silêncio e na invisibilidade.

P: Parece-me trancada em seu próprio mundo. G: (Silêncio). Lacrimou. Os seus desenhos são pequenos e o traçados com o lápis preto que quase não se vê. P: Por fora, aparenta ser forte, mas por dentro parece-me muito frágil. G: (Silêncio). Lacrimou. P: Você precisa conversar com alguém. Ter amigas. (Anexo/Gislene).

Yuri de quase 8 anos, vive num espaço onde a sua fala é controlada pela mãe, por causa do padrasto que dorme durante o dia para trabalhar à noite. Então, a criança fica na condição de um sujeito não falante e reprimido em seu lar. Yuri começou a frequentar a NPO, por causa de dificuldades de leitura e de comunicação. Contudo, a palavra de ordem é o silêncio em sua casa, isto é, fica sem liberdade para se expressar e brincar, porém no projeto, sente-se mais à vontade para ser criança e conversar com os demais colegas.

S: Em casa não dá para falar alto, porque o companheiro trabalha à noite e dorme durante o dia. A criança e o padrasto se relacionam bem (SIC). (Anexo/ Yuri e sua mãe, Stella).

Para Winnicott (1982) o brincar é visto como uma extensão do uso dos fenômenos transicionais, pertencente ao espaço potencial entre o eu individual e o ambiente. Através do brincar, a criança desenvolve a sua capacidade peculiar de vir a ser um humano desejado e aceito na sociedade. Dessa maneira, a criança pela capacidade criativa ao se envolver numa ação espontânea poderá alcançar a sua independência. A experiência do brincar leva a

percepção criativa juntamente, com o desenvolvimento cognitivo chegando ao autoenriquecimento e ao significado no mundo das coisas vistas. Somente no brincar, que o indivíduo pode ser capaz de ser criativo e de fazer uso de toda sua personalidade. No entanto, é a criatividade que promove a descoberta do eu e onde a comunicação é possível.

Se a criança não brinca, como poderá se desenvolver de forma satisfatória, como cidadão na sociedade estrangeira?

No Japão é comum encontrarmos com pessoas que trabalham como “cuidadoras de crianças” em seus pequenos apartamentos, dispondo de uma pequena sala para atender mais de uma criança. Além de não ser um ambiente adequado para esse tipo de serviço com crianças filhos de imigrantes, são chamadas de creches. Esses tipos de creches são ilegais no Japão. Essas “cuidadoras” são pessoas comuns, senhoras imigrantes e/ou mulheres com filhos pequenos, sem nenhuma formação ou preparo para atuarem como cuidadoras de criança.

A cuidadora da creche que Júnior (4 anos) frequentou, costumava agir com bastante perversidade com as crianças. De forma costumeira, colocava uma fita na boca das crianças se não ficassem quietas e além disso, as trancavam dentro do guarda-roupa escuro. Somente foi descoberto, quando o pai de Júnior viu o filho com a fita colada na boca.

Diante de tanto sofrimento físico e emocional, o filho de *dekassegui* tem vivido no silêncio e sozinho, sua dor. O silêncio dos imigrantes pode ser ocasionados por falta de acolhimento e continência no país de recepção, e com isso, ansiedades psicóticas podem ocorrer pela experiência do não familiar, daquilo do incomunicável (GRINBERG; GRINBERG, 1984).

A nova vida imigrante no Japão, nos faz a voltar ao passado e se sentir como um bebê que acaba de nascer, agora sem a mãe natural que pudesse dar amparo emocional ao seu filho, porém as crianças e os adolescentes ao ingressarem na escola japonesa, também, vivem a experiência de desamparo emocional, pois a maioria deles não fala a língua, não conhece a cultura japonesa e ao entrar em contato com o currículo escolar japonês, depara-se com um mundo bem distinto do ocidental, em que a vida escolar é cheia de metas e exigências a serem cumpridas. Nesse sentido, Grinberg e Grinberg (1984) colocam que a experiência de desamparo emocional na imigração é vivida na carência da mãe e o desmantelamento da idealização do imigrante no estrangeiro.

A vida dessas crianças e dos adolescentes ficam atreladas à produção, como a dos seus pais *dekasseguís* nas fábricas, que trabalham diariamente num ritmo acelerado em prol de conquistar a cada dia, um maior volume de produção pela sensação de pseudosegurança e pela exigência por parte da chefia. Entre os próprios brasileiros é gerada uma competição

desenfreada de quem consegue ultrapassar a meta do dia estabelecida pela fábrica. Em ambientes diferentes, pais e filhos vivem a experiência de alto nível de cobrança diária, pois os pais nas fábricas estão numa condição subumana e precisam manter-se no emprego, cuja renda é o único sustento da família, e no caso dos filhos, esses precisam estar num processo contínuo de aprendizagem escolar para que possam ter uma formação cultural e social no país.

Além disso, as várias mudanças entre escolas brasileiras e japonesas deixam marcas emocionais e prejuízos na vida escolar dos filhos de imigrantes. A mudança de escola para criança, a leva à novas experiências de rompimentos e adaptação/readaptação e que engendra atraso escolar e a busca eterna por parte das escolas (japonesa e brasileira) do aluno idealizado e por parte dos pais, aquele que tudo é capaz, sendo que para a criança, o sentimento que permeia é de incapacidade. No entanto, nas fábricas, os japoneses esperam que os imigrantes sejam capazes de dar um volume alto de produção e que não adoeçam por trabalharem como máquinas e sob pressão, isto é, nessa sociedade o esforço está imbuído na cultura nipônica e uma palavra que é usual e conhecida por *gambate* pelos japoneses, ou seja, eles pedem que nos esforcemos no serviço, enquanto os professores japoneses, solicitam da mesma forma aos alunos. A palavra *gambate* tem um sentido pesado de cobrança, de esforço contínuo e de superação a si mesmo. Contudo, é um jeito educado de cobrança japonesa, de modo que o outro atinja aquilo que o próprio japonês desconhece, o inatingível.

Nessa andança de instituições, a escola brasileira criou um sistema de avaliação chamado “correção de fluxo” e “aceleração de fluxo” para as crianças estrangeiras, que chegam das escolas japonesas. A “correção de fluxo” é aplicada de modo que venha avaliar o aluno em seu nível de conhecimento, em português e matemática, para indicar o ano escolar que deve ser matriculado. A “aceleração de fluxo” significa o adiantamento curricular de dois anos escolares, ou seja, as crianças que estão cursando os anos iniciais (do primeiro ao quarto ano), poderão fazer dois anos em um. Esse sistema de “aceleração de fluxo”, exclui crianças que completaram o quinto ano na escola japonesa, pois vão precisar ser alfabetizadas. Além das crianças correrem atrás do atraso por causa dos prejuízos causados pelos rompimentos com os estudos, ainda têm que passar por um processo de avaliação e adiamento de nível escolar, se for o caso. Sabemos que a escola brasileira está tentando amenizar os impactos dessas rupturas, porém deve ser estrondoso para o emocional dessas crianças, pois a sobregarga é muito grande para uma vida de estudante que se inicia no exterior.

O exemplo abaixo é da família de Hilda que morava há vinte anos no Japão e teve que voltar para o Brasil em 2011, por motivos de doença de sua mãe, que também morava no Japão. Seus filhos nasceram no Japão. A família era composta por pai, mãe, uma criança de 7

anos (Sano) e um adolescente de 14 anos (Felício) na época da viagem e mais avó que não morava na mesma casa. A família partiu do Japão em rumo ao Brasil, porém o filho mais velho não conseguiu se adaptar ao Brasil e sua mãe por medo que viesse cometer suicídio, faz a viagem de retorno, com os dois filhos para o Japão, deixando o marido no Brasil.

P: Como foi a escolha pela escola japonesa? H: Era fácil para gente. A escola brasileira era pesada, cara para gente. Eu achei mais viável para o filho (SIC). (Anexo/Hilda).

H: Eu achava que fosse preguiça de estudar. Agora está tendo muito dificuldade para formar frases, tanto na escola no Brasil quanto na escola japonesa. Ele por si só, difícil de falar. H: Entrou na creche entre 4 e 5 anos. Fez a 1ª série na escola japonesa. O Sano aprendeu primeiro o português. O Felício Hideki também entrou na escola japonesa desde 0 ano e não teve dificuldades para aprender o japonês(SIC). (Anexo/Hilda).

H: O filho Sano nunca teve nada.No Brasil entrou na segunda série. Não entendia e não sabia. O nome, ele sabia escrever. A psicóloga disse que poderia ser a língua. P: Questão da língua.H: Ele fala português. Converso com os dois em português. P: Em casa, Sano fica distraído?H: Sim! Fica distraído(SIC). (Anexo/Hilda)

P: Como ele está na escola japonesa? H: Ele está conseguindo acompanhar. Está com dificuldades. Eu pedi para ele ficar sozinho no projeto, para aprender o japonês. Ele já está indo para escola. A escola japonesa não reclamou. Ele entrou no projeto final de agosto. Nenhum frequentou o Projeto antes de terem ido para o Brasil. Eram ótimos alunos na escola japonesa. O Felício Hideki está na média de 6.0 (SIC). (Anexo/Hilda).

Diante de tantas mudanças, os filhos de *dekassequis* passam a ser temporários, no ambiente escolar, e vivem na condição de recém-chegado na instituição. A falta de definição dos pais, de qual é no meu país, acaba afetando seus filhos a respeito da educação. Ao falar sobre esse assunto, Oliveira (2008) coloca que a problemática da educação desses filhos é um dos fatores de maior impacto, nos desdobramentos, desse processo migratório.

P: Qual foi o motivo dessas mudanças de escolas? Mãe: Deu a crise na época. A gente queria ir para o Brasil. A gente ficou com medo da escrita do português. Se tivesse que voltar para o Brasil, elas não teriam dificuldades no português. O português já treinava em casa. Aí veio outro medo, delas não saberem o japonês e terminar em fábrica. Resolvemos mudar para a escola japonesa (SIC). (Anexo/Fábia e sua mãe).

A experiência de ausência e presença dos pais na vida dos filhos vai produzindo uma carga complexa e subjetiva de sentidos e que muitas vezes a elaboração simbólica dessa experiência fica distante da realidade da criança. O próprio Freud (1920-1922/1996b) observou no jogo do carretel de uma criança essa experiência aflitiva de ausência e presença da mãe e que era sentida como algo desagradável vê-la, deixando-o. A experiência de insatisfação da criança era reproduzida na repetição da brincadeira do carretel no desaparecimento dos objetos e no retorno deles. Em *Privação e Delinquência*, Winnicott

(1896-1971/2005) coloca que a criança necessita de proteção e das contribuições dos pais a sua personalidade e ao seu caráter, e que ter que renunciá-la, ao contato diário, ou de hora em hora, seria uma dura provação para os pais, pois a criança se desenvolve, rapidamente, e precisa ser educada e ajudada a crescer.

Nessas revelações de Laura de 10 anos, o gato representa a única presença física na ausência dos seus pais ao voltar para casa. Na volta da escola para casa, havia o gato. A menina Laura costuma falar de si para seu animal, até que ele caia no sono. Sem os pais em casa, Laura vive na solidão e em desamparo emocional. Nesse contato, Laura pode dividir o seu sofrimento psíquico comigo, pois estava acordada para ouvi-la, diferentemente do seu gato, que dormia.

L: Essas coisas só falei para você. Falo essas coisas para o meu gato, mas ele dorme. P: Quando fala essas coisas para o seu gato? L: Quando eu chego da escola. Eu converso com o gato quando a mamãe não está. Eles estão trabalhando. O papai está nervoso por que parou de fumar. P: Qual é o nome do seu gato? L: Mochi Boyoyon Belengudengu Durminhoco Pangaré Ito Bombom de Côco Chocolate Branco Bululun Bololon. P: Mas esse nome é enorme! L: Sim. A gente chama ele assim (SIC). (Anexo/Laura).

O desamparo emocional e a solidão são sentimentos vividos por um menino de 8 anos, que deseja “atenção” da família, para melhorar a sua vida em casa.

P: Você está sentindo sozinho no Japão? S: Sim. Eu fico sozinho em casa. Minha mãe trabalha, meu irmão estuda e a tia trabalha. (SIC) P: O que precisa melhorar? S: Atenção. P: O que fica fazendo na sua casa? S: Não posso fazer nada até alguém chegar. Depois, que elas chegam do trabalho eu tomo banho, brinca, game, escovar os dentes, muita coisa. P: Você sai com amigos? S: Minha mãe não deixa. Nos finais de semana, não vou lá embaixo, brinca (SIC). (Térsio Sano).

Devido às longas jornadas de trabalho dos pais nas fábricas, filhos de *dekassequis* são privados da convivência em família. Os pais exaustos e tomados pelo cansaço, chegam em suas casas, em pedaços, e precisam reestabelecer a energia consumida pela fábrica. Na minha própria experiência como *dekassequi*, quando eu e meu marido trabalhamos em fábricas, pude constatar, na pele, a pesada carga de trabalho e o cotidiano de exaustão.

O tempo no Japão parece ser muito curto, pois as noites são eternas, enquanto duram, mas as horas acabam passando rapidamente, algo que não conseguimos ver, mas sentíamos que precisávamos de mais tempo para nos recompor da jornada, contudo, estávamos anestesiados pelo cansaço rotineiro da vida imigrante. Ademais, ainda tínhamos a preparação do jantar e a organização das nossas bagagens para o dia seguinte. Na nossa experiência de imigrante *dekassequi*, essa situação de cansaço era vivida, diariamente e ao extremo, além do

mais, a adaptação dos nossos corpos ao serviço ia acontecendo, gradualmente. O estado dos nossos corpos tem relação com o trabalho desenvolvido na fábrica, pois a condição de nossos corpos se liga à execução do serviço e aos movimentos do operário, e a força gasta no desempenho da função. Contudo, nas primeiras semanas no Japão, não conseguíamos levantar e colocar os nossos pés no chão, sentíamos dores intensas nas pernas e nos pés, mas aos poucos, fomos nos adaptando as essas dores e tentando encontrar meios para dar soluções ao problema, como tocar primeiro os dedos dos pés no chão, como se fôssemos bailarinos e tivéssemos que dançar “O Lago do Cisne” antes da nova jornada de trabalho e propriamente dizendo, aos poucos fomos colocando os pés no chão e aproximando da terra, a nossa realidade e assim vivemos vários nuances nesse processo de adaptação. Portanto, o cansaço imenso é vivido pelos pais, e também pelos seus filhos que vivem a jornada exaustiva de estudos na escola, mas quando eles voltam da escola, anseiam pela chegada dos seus pais, após o trabalho. Nessa vida de *dekassegui*, uma parte dos pais trabalham em turnos noturnos nas fábricas, com isso, nem sempre será possível um encontro diário em família.

Oliveira (2008), coloca que após a ida de famílias, inteiras, ao Japão, o prazo de permanência do imigrante *dekassegui* no país, veio a se estender, tendo a migração uma característica mais definitiva. Contudo isso, o desejo era manter e continuar sendo família, mesmo diante de tantas dificuldades migratórias.

Nas origens da familiaridade, o sentimento de pertença familiar, é constituído pela reunião e provação de sentimentos, de cada membro da família, na vivência em grupo, como a proximidade peculiar, a recordação de algo comum, genealogia comum, ou seja, há um tipo de intercomunicação conhecida e identificada. O sentimento de pertença se alimenta de percepções inconscientes, através do metaconhecimento, que percebe e reconhece o outro, como alguém que faz parte da família, associando a pertença à sua condição na filiação, “na escala das relações intergeracionais e sexuais, ao seu lugar no fantasma do outro” (EIGUER, 1989, p. 38-39).

Berenstein citado por Eiguer (1989) estudou o habitat como sendo a pele real e fantasmática da família e o grupo definiu como um conjunto composto de indivíduos, de corpos, mas não uma unidade corporal, pois acaba sofrendo ameaça de desintegração e por medo desse desinvestimento do individual do coletivo, o psiquismo composto passa a investir em um lugar geográfico real (um lar, a casa familiar), com isso, cada vez mais seguro, no inconsciente grupal está sendo registrado traços mnêmicos deste lugar, assim o habitat interior vai sendo construído no interior do inconsciente grupal. O habitat interior é a base do

reconhecimento grupal, ou seja, da representação partilhada. A “pele psíquica” (ANZIEU, 1974 *apud* EIGUER, 1989, p. 40) é considerada a consolidação do habitat interior do grupo familiar, para o indivíduo. Além disso, o habitat exterior deixa marcas no habitat interior, que passa a ser um lugar de prazer e de gratidão.

O imigrante busca um lugar em família no estrangeiro, mesmo que seja idealizado. A casa ou lar do imigrante parece sofrer pelo distanciamento do grupo familiar. Será que a casa da família *dekassequi* representa um espaço que pode ser compreendida como um não-lugar? Augé (1994) coloca que um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, enquanto isso um espaço se não definirá, a não ser, um não-lugar, em que há um afastamento de si mesmo, ou de uma ausência do lugar.

A privação da convivência em família, não atinge somente as crianças, mas também os adultos *dekassequis*, pois ficam mais afastados do convívio, pelos anos de dedicação ao trabalho, e anos mais tarde, vão se deparar com essa falta. A ausência prolongada de convivência no lar pode ter consequências, como a falta de espaço para trocas afetivas e ao distanciamento entre seus membros, assim podendo gerar separações entre os casais. Abaixo está a fala de um *nissei* de 56 anos e que morava há 22 anos no Japão.

P: Fica no julgamento. C: (Silêncio). P: Parece-me que um fala japonês e o outro português. O diálogo é importante! P: Que língua vocês falam? P: As coisas quando saem do lugar, é motivo de julgamento, acusações e cobranças. C: (Silêncio). Quando fico nervoso, não consigo mais falar (SIC). (Anexo/Célio).

P: Sente tristeza? C: Sinto às vezes. Sinto falta de alguma coisa. Não sei explicar, o que é. P: Que falta que é essa? C: Falta de carinho. [...] P: Parece-me que fica na formalidade com alguém que é de dentro da sua casa! C: Por que tenho negócio da escola para fazer, relatórios. P: Você traz serviço do seu trabalho para fazer em casa? C: Será que é isso? É... P: Você traz serviço para ficar ocupado na sua casa? C: (Silêncio). É isso que está acontecendo em casa. P: Ela também traz serviço para casa? C: Acho que não. Não estou sempre ocupado. Às vezes, na hora da refeição, a gente não conversa. Às vezes, eu comento dos pratos, que hoje estão gostosos. Às vezes, ela responde e daí eu fico sem saber o que falar mais. P: Por que fica sem saber? C: Às vezes saem palavras, expressão errada, sem alterar a voz e a magoa. Para mim, estou falando para agradá-la. Ela pega como uma ofensa. P: Você fica tentando agradar a sua esposa, como se tivesse que acertar e aí acaba não acertando. O que será que gostaria de dizer? [...] P: A dificuldade é manter um diálogo íntimo, sem ser formal. C: Eu só fico nervoso. Não tem resolvido (SIC). (Anexo/Célio).

É interessante observar um dos cônjuges utilizando a metáfora da distância entre as línguas japonesa e portuguesa para se referir à distância e falta de diálogo entre o próprio casal. Interessante também observar na fala deles o papel do trabalho no distanciamento entre eles. Não bastasse o tempo que ficam separados no dia a dia por conta das longas jornadas de trabalho nos respectivos empregos, estendem ainda mais a distância e o mutismo entre eles

continuando a trabalhar em casa. Configura-se, assim, uma vida voltada inteiramente para o trabalho na qual filhos, cônjuges e mesmo outras pessoas não cabem ou ocupam um espaço e tempo bastante diminutos e irrisórios.

A privação da convivência, de pais com seus filhos, em família acaba se estendendo em ambas as escolas, em que a ausência deles, nas reuniões, é de quase 100% , e assim são notados pela falta e o vazio na sala de reunião. No caso, da escola brasileira, a diretora programa, antecipadamente, as datas das reuniões de pais e envia a programação anual pelo aluno e avisa com antecedência aos pais, por e-mail. As reuniões acontecem aos domingos, nos dois períodos manhã e tarde, porém nesse dia, uma grande parte dos pais, estão em casa de folga do trabalho, mas não comparecem à instituição, para saber do desenvolvimento escolar dos seus filhos. Os pais acabam dando desculpas, como o esquecimento da data, mesmo assim, a diretora coloca à disposição durante a semana para recebê-los e também abre um espaço por telefone. Dessa forma, consegue atingir 40% dos pais.

Os pais não colocam a vida escolar dos seus filhos em primeiro plano e isso dificulta o trabalho do professor (SIC.) Há segregação de pais e históricos de famílias em que a criança passa a viver com um cônjuge biológico e o outro não. A falta de afetividade na relação com os filhos em casa e ademais, os pais trabalham demasiadamente e esquecem que têm filhos esperando por eles. Além disso, há casos de hiperatividade, de autistas no jardim da infância e a dificuldade dos pais em aceitarem o diferente. (Anexo/Diretora da escola brasileira).

Será que a jornada e o excesso de trabalho dos pais acabam tirando a sua presença física e afetiva da vida dos filhos?

Essa realidade nos mostra, o quanto a vida dos filhos de imigrantes caiu no esquecimento dos pais. A sensação é que essas crianças tendem cada vez mais a viver sozinhas e vir a sofrer de solidão, e de desamparo físico e emocional. Contudo isso, vem ocorrendo o aumento de diagnósticos de Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e de autismo em crianças estrangeiras, no Japão. Geralmente, são os professores que detectam algum problema na criança, de que ela não está bem. Os pais acabam negando tal realidade, e assim recusam procurar a ajuda necessária. As clínicas médicas japonesas têm feito avaliação diagnóstica às crianças estrangeiras, complicando ainda mais essa situação, pois esses profissionais (médicos e psicólogos) japoneses não falam o idioma português e nem conhecem a cultura brasileira para a utilização de testes psicológicos japoneses, que não são padronizados à essa população imigrante. Uma das preocupações e talvez, a principal, é a língua. Sabemos que o autismo é um transtorno do desenvolvimento, que afeta a interação social e, principalmente, o desenvolvimento da linguagem infantil.

Mãe: Ele me visualizada e sorria. Era mais devagar. Eu achava que era por ser mais calmo. Entre 7 e 11 meses, a gente o chamava e não respondia. Com 1 ano e meio ele só fazia som. Balbucio. Andou com 10 meses. Aos 2 anos ele ficava sozinho. A gente trabalhava e não percebia muito. Tinha que dá atenção. Esquecia do Geraldo. Achava que estivesse brincando. Eu fui perceber aos 3 anos de idade, quando passamos pela consulta na prefeitura. Iniciou a fala aos três anos de idade. (Mãe de Geraldo).

Mãe: Na análise da prefeitura, ele não falava o nome das coisas. Ele encaixava bem as peças nos lugares. Antes, ele era muito grudado em mim. Ele se jogava no chão quando queria as coisas. Foi indicado para procurar o Hata Center. Dia 11 de dezembro fez uma avaliação com a médica. Fizeram outra avaliação médica, quando ele tinha três anos e dois meses de idade e deu autismo grau B. O meu esposo achou que era manha. (Mãe de Geraldo).

Para Nakagawa e Nakagawa (2010, p. 353), os filhos de brasileiros no Japão, estão sendo postos na condição de “deficientes” e incapazes por não ter compreensão da Língua Japonesa e os adolescentes passam a frequentar os anos escolares básicos e tratados como se estivessem em fase de latência, pois a falta de vocabulário e domínio em ambas as línguas ocasionam, o que os japoneses chamam de “*double limited*” ou “semilíngues”, a maior parte dessa população é de analfabeto funcional.

A exigência da alta performance na escola ao lado da profusão de diagnósticos psiquiátricos e psicológicos, que acabam se prestando a patologizar baixos rendimentos escolares, produzem ou legitimam a desqualificação e incapacitação das crianças estrangeiras que enfrentam desafios muito maiores do que as crianças japonesas elas próprias já colocadas em situações de extrema pressão quanto à performance escolar.

Com a modernidade, surgem muitas transformações em relação ao papel da mulher na sociedade, que saiu de casa para trabalhar, mas os homens não voltaram para compensar a ausência materna e com isso, as crianças foram colocadas com pouca idade em creches que supriram a ausência das figuras parentais e posteriormente as babás. Portanto, as crianças foram, diretamente, afetadas nesse espaço infantil, quanto a sua performance e socialização, compartilhada e em sua potencialidade de simbolização e de articulação, linguageira e ademais, fez com que caísse na economia do narcisismo das crianças e dos adolescentes, na produção de novos modos de subjetivação e de transtornos psíquicos da contemporaneidade. Isso nos mostra, o crescimento desenfreado na escala internacional da perturbação, psíquica, do autismo (Descrito na década de 1930 por Leo-Kanner, psiquiatra norte-americano), destacando como modalidade específica de psicopatologia da contemporaneidade se articula nas transformações familiares (BIRMAN, 2007).

Com tantas problemáticas, o diagnóstico de autismo e de deficiente, acabam tirando os filhos de imigrantes, de seguirem o curso normal de ensino, de uma escola regular e os levando

para a classe de alunos especiais. Na visão do Presidente da SABJA (Serviço de Assistência aos Brasileiros no Japão), numa entrevista à *Folha de S. Paulo* (CRIANÇAS..., 2017), coloca que o número de autismo, nos brasileirinhos, é o triplo em comparação às crianças japonesas, revelando um provável erro de comunicação entre os avaliadores. Portanto, não se deve fazer um psicodiagnóstico numa criança estrangeira, utilizando testes padronizados no idioma japonês, pois um dos critérios de exclusão de participantes nos testes de inteligência, é a não fluência da língua.

O professor Kimihiro Tsumurada Hamamatsu Gakuin University, em entrevista concedida à *IPC Digital* (DOCUMENTÁRIO..., 2016), no Japão, afirma que sem oportunidade de estudos na Língua Portuguesa e nem de domínio da Língua Japonesa, os *yonseis* não conseguem empregos e que pensam retornar para o Brasil, por isso acabam não levando o estudo com afinco.

Discordamos do ponto de vista do professor Kimihiro, em que os filhos de *dekassequis* não levam os estudos a sério, por pensar em retornar ao Brasil, pois em nossas entrevistas, a maior parte dos filhos de *dekassequis* de quarta geração – os *yonseis*, expressam o desejo de conhecer o Brasil, mas querem continuar morando no Japão, pois é o país oriental, onde vivem e conhecem.

Outra preocupação do professor Kimihiro, é a educação das crianças de terceira geração (tataranetas de japonês), que podem ser afetadas como os pais, se não houver, alguma grade que contemple as necessidades multiculturais.

P: Você quer retornar para o Brasil? H: Não. Não gosto de lá. Visitar assim pode, morar não (SIC). (Anexo/Felício).

H: O filho mais velho Hideki, passou a ser outro menino quando retornou para o Japão. Ele sempre dizia que ele poderia estar lá (Japão). Um dia o vi escrevendo para os amigos (japoneses). O que vocês preferem morrer no lugar onde gosta, do que ficar forçado no Brasil, onde não gosta? Ele ficava muito quieto. Não saía para nada. Tinha que chamar para tomar café. A minha irmã fala que tem mentalidade de japonês. Pensei que fosse fazer alguma besteira. Ele estava desgostoso de ficar lá, no Brasil. Ele só ficava no quarto. Ele ficava lendo manga (revista japonesa) e jogando game. Ficava assistindo programas japoneses. Falava que não tinha nenhuma programa do interesse dele na televisão brasileira. Ele já decidiu e está focado. Eu voltei mais por causa do Hideki. O objetivo é estudar aqui. A escola vai definir qual escola do ensino médio ele deverá entrar. Ainda, o professor falou que não tinha certeza se iria conseguir o diploma do ginásio, porque está atrasado (SIC). (Anexo/Hilda).

A mudança de idioma para o imigrante é muito difícil, pois é o produto de sua cultura, o que conhece e assimila desde o nascimento. A mudança de idioma exige muito esforço por parte do imigrante, deixa o que sabe do seu mundo, para criar e assimilar a imagem específica

do estrangeiro e se comunicar com a nova sociedade e realidade (GRINBERG; GRINBERG, 1984).

Nos primeiros dias no Japão, fomos comprar um cartão telefônico para realizar uma ligação para o Brasil, especificamente à casa de nossos pais. Entramos numa loja de conveniência japonesa, em que havia duas jovens atendentes no balcão. Apesar delas, serem solícitas e simpáticas, a nossa comunicação não foi possível, mesmo tentando usar um pouco o inglês e o resultado final foi um desastre. Compramos um cartão no valor de 1000 ienes (aproximadamente 10 dólares) e esse cartão era somente para ligações internas no país. Na tentativa de que desse certo, utilizamos mímicas, mas elas riram muito, não sabíamos os significados dos nossos gestos para elas, porém, depois dessa experiência frustrada, aprendemos que nem sempre utilizar mímicas dará certo, para a realização de nossos desejos, porque é algo enraizado à cultura.

Por não ter fluência no idioma japonês, Kawaguti (2012) fala que, os filhos de *dekasseguis* no Japão, vivem exclusão social pela sociedade nipônica e passam a ser vistos e tratados como estrangeiros.

No arquipélago japonês, encontramos imigrantes brasileiros que estão no Japão há mais de duas décadas, mas que evitavam conversar em lugares públicos no idioma japonês, permanecendo mudos e invisíveis, pois são alvos fáceis de reconhecimento de estrangeiridade pela sociedade japonesa, ou pelo sotaque ou jeito de falar o idioma japonês, e mesmo àqueles poucos que sobressaem, com domínio fluente do idioma e traços nipônicos, aos nossos olhos, quase confundíveis com o cidadão japonês, escondem-se dentro de si. Esses nipo-brasileiros sentem vergonha por serem imigrantes e diferentes do japonês nato. Não tão distante, tivemos a informação de alguns casos de filhos de *dekaasseguis*, que estavam sendo criados como se fossem japoneses natos, pois desconheciam a sua própria identidade. Os pais esconderam das crianças, que eram filhos de imigrantes, até a crise de 2008 dos *Lehman's Brothers* atingir o planeta e o Japão, o que afetou as indústrias e as fábricas, com demissão em massa da mão de obra imigrante. A revelação da identidade deve ter sido impactante para as crianças, mediante ao desemprego dos pais e a volta para o Brasil.

C: Antes trabalhava em uma fábrica de solda e montagens de peças de carro para a Toyota. Em 2009 fiquei 1 ano desempregado. Trabalhei durante três anos e meio nessa fábrica, antes do corte. Todos os estrangeiros foram cortados. P: Como se sentiu? C: Fiquei um pouco desesperado. Procurei ficar um pouco mais calmo e pensar em que fazer. A esposa não perdeu o serviço. Ela trabalha no hospital de tradutora. Eu fiz o curso de help (Cuidador de idosos) quando estava desempregado por três meses. Nos meses de fevereiro e abril consegui um arubaito(Bico). Depois, fiquei parado de novo e surgiu a escola (SIC). (Anexo/Célio).

No Japão nos deparamos com filhos de *dekassegus*, em que um dos pais, tem outra nacionalidade, como peruano, iraniano, japonês e etc..., como no caso de Gabriel, que ao perguntar se era japonês ou brasileiro, ele diz iraniano. Nesses últimos anos surgem famílias com identidades multiculturais.

Você é brasileiro ou japonês? G: Sou iraniano !(Rimos juntos). Sou brasileiro !G: Tenho vontade de morar no Irã, para aprender a língua. Meus avós paternos são falecidos. (Anexo/Gabriel).

Para Gabriel morar no Irã, seria uma possibilidade de aprender outra língua e de ir ao encontro de sua origem e de seus antecedentes. Os traços físicos de Gabriel são de mestiço japonês com iraniano, tem o físico forte e é de estatura alta, mas o jeito expressivo de ser brasileiro. Contudo, uma verdadeira mistura de três culturas.

A condição da imigração pode gerar fragilidade nos pais, a falta de apoio da família de origem, em relação a sua cultura originária, que pode ser sentida pelos pais como falha educativa, assim se sentem culpados, por não terem efetuado a transmissão cultural (pode ser consciente e inconsciente) para seus filhos, enquanto esses filhos podem experimentar o sentimento de vazio, uma falta, um desconforto, um mal-estar identitário. Além do mais, Lebivici (1989) citado por Daure e Reveyrand-Coulon (2009, p. 421), diz que há um lugar que o descendente (filho) ocupa na família, mesmo antes do seu nascimento, com exercício de função no grupo, mas com a possibilidade de corresponder, ou não às expectativas dos pais, isto é, “mandato transgeneracional”, nesse sentido, uma grande parte dos pais percebem à distância entre seus filhos e a sua própria distância cultural de origem, mobilizando sentimento de decepção e da vivência da ferida narcísica, com isso, surgem possibilidades de ataques ao projeto de continuidade familiar e de reconhecimento que aquilo que almeja, não é seu, mas dos pais.

De acordo com Daure e Reveyrand-Coulon (2009) o sentimento de duplo pertencimento dos filhos imigrantes, pode levar ao conflito de lealdade entre os dois países (de origem e de adoção), como se a escolha de um país significasse o abandono de outro. Alguns pontos são importantes, como a não desvalorização do país de adoção e com isso, conseguir a inclusão num modelo de adição e não de subtração, assim, o imigrante poderá construir a sua vida articulando e circulando em ambas as culturas.

Com relação ao futuro, sonhar com uma universidade no Japão, parece ser algo distante para os filhos de *dekassegus*. Portanto, sem muitas perspectivas, Gabriel sonha em cursar uma universidade no Brasil, pois sendo estudante de uma escola brasileira, o ingresso

em uma universidade japonesa, sendo pública ou particular, seria, praticamente impossível, já que não domina o idioma japonês.

Você pretende fazer a faculdade aqui no Japão? G: No Brasil. Porque não falo quase nada o japonês. Seria difícil me adaptar os termos difíceis da faculdade japonesa. G: Eu já fui para o Irã. Achei bonito. Tinha 9 anos de idade. P: Quando conheceu o Brasil? G: Aos 12 anos de idade. Foi legal. Fiquei 3 meses na casa da família, no Paraná, em Londrina. (Anexo/Gabriel).

Seus pais tem vontade de voltar para o Brasil? G: Eles conversam comigo e falo quero ir. Acho que vou ter mais oportunidades de emprego lá. (Anexo/Gabriel).

Os alunos, da escola brasileira no Japão, entram em contato por e-mails com ensino superior à distância de universidades brasileiras e universidades americanas. Afirma a diretora dessa instituição, que nenhum aluno pretende retornar ao Brasil, pois manifestam o desejo de trabalhar no país para, futuramente, cursar uma universidade.

Em uma visita numa universidade particular japonesa de Nagoya, o diretor explicou que para um imigrante cursar a graduação, é obrigatório uma entrevista com os pais e uma avaliação de proficiência em Língua Japonesa com o candidato estrangeiro. Esse é o procedimento que se aplica para avaliar as condições financeiras da família, o interesse e o conhecimento do idioma japonês do candidato. Os cursos universitários, geralmente, são diurnos e por isso conta com todo empenho da família, já que o universitário não poderá trabalhar, para ajudar nas despesas com a universidade. O valor da mensalidade é alto, assim os pais deverão trabalhar anos a fio para o sustento do filho, na universidade.

Outro ponto de discussão é o *ijime (bullying)*, que são cometidos por alunos japoneses e até professores aos filhos de imigrantes. Geralmente, esses atos de violência emocional e física acontecem dentro da própria escola. O relato de experiência, da professora da escola brasileira, traz o sofrimento do seu filho que sofria de *ijime* na creche japonesa e que as supostas dores de cabeça do seu filho eram resistências a continuar frequentando à escola japonesa. O seu filho não contou nada a respeito, mas descobriu que era um aluno japonês, que praticava a violência contra seu filho. A professora se viu impossibilitada de conversar com a direção da instituição, por não saber falar o idioma japonês. Diante de tanto sofrimento, a professora tira seu filho da escola japonesa e o coloca na escola brasileira.

Quando ele entrou no primeiro ano sofreu ijime. Ele tinha dores de cabeça. Ele me pediu para não mandá-lo mais para aquela escola (Japonesa). Levei meu filho ao médico, ele tinha dores de cabeça e era mentira. Fez eletro, eu procurei saber. (Anexo/Professora e seu filho).

Quando fomos visitar uma escola de Ensino Fundamental II, japonesa, entramos juntamente com o diretor da instituição, numa sala de reforço em matemática. Nesse cenário, havia uma professora e três crianças brasileiras. A sua expressão oral e física intimidava qualquer pessoa. Era autoritária em sua fala e postura. Estava incomodada conosco e falou em japonês para que nos afastássemos do meio da sala e que fôssemos para o fundo. Nada agradável. Aquelas crianças temiam a agressividade da professora que parecia não gostar de ensinar as crianças estrangeiras.

Outros casos, também, encontramos nessa jornada no Japão, como da adolescente Marilda de 13 anos e aluna do 7º ano da escola japonesa, que raramente marcava a sua presença na instituição. Na escola, mesmo com traços físicos japoneses, era uma estrangeira. Vivia isolada dos demais alunos e era tratada como uma criança em fase de latência pelo professor, ao invés inclui-la na sala de aula, pedia para fazer desenhos, numa sala separada dos demais. Apesar da preocupação de sua mãe, Marilda não conseguia falar o Português, porque compreendia pouco, porém a sua mãe falava o idioma japonês, não como Marilda. Portanto, Marilda não conseguia ter uma comunicação mais subjetiva em família, por não compreender e nem ser compreendida no lar. Contudo isso, já vinha sofrendo há anos e estava com ideação suicida. Pensava saltar do prédio em que morava. A adolescente era, duplamente, estrangeira na escola e em casa.

S: Foi assim, shookkagoo inteiro. Ela não queria ir para a escola. Ela é alta. Ela tinha um complexo de ser alta. Fazia ijime com ela. Ela ia sozinha e separada do grupo. Ela se sentia uma adulta, como se tivesse que cuidar da escola. Ela também tem dificuldades para acompanhar os estudos. A matemática não conseguia aprender rápido. Ela não conseguia entender. (SIC). (Anexo/Senhora Suzana).

O professor é muito respeitado e tem um papel fundamental na vida do aluno japonês, pois ensina e forma o aluno como cidadão para mundo. Por isso, tem todo o aval do sistema educacional, para que suas determinações no que diz respeito ao aluno, sejam acolhidas pelas famílias. No entanto, apesar do professor de Marilda aprovar a consulta médica da aluna, ela teria que passar por uma clínica, porém, uma parte dos profissionais dessa clínica, é formada por professores aposentados. Portanto, o pedido da mãe de Marilda foi negado. Contudo isso, a adolescente não foi autorizada a realizar a consulta. Com sintomas depressivos e ideação suicida, teria que enfrentar novos desafios, mas dessa vez, consciente do que precisava, o tratamento médico e psicológico.

Os desafios são inúmeros, a maioria das famílias de *dekasseguis* vêm apresentando problemas de saúde tanto emocional, quanto física e com poucas soluções no Japão. Como oferecer a ajuda necessária no Japão a esses estrangeiros, que não conseguem dominar o

idioma? O problema maior é quando se trata de dar assistência psicológica aos nipo-brasileiros, então, como fazer psicoterapia com um terceiro (um tradutor em sua sala?). As prefeituras têm contratado pessoas comuns, para dar soluções aos problemas emocionais dos estrangeiros, são denominados de conselheiros/*counseling*, japoneses que na maioria das vezes são confundidos com psicólogos. Sabemos que, é um meio paliativo para tantos problemas, que surgem na vida do imigrante, no entanto, perigoso, pois não é um psicólogo com formação especializada em mente humana, isto é, antes de aliviar e resolver os conflitos emocionais, o conselheiro poderá causar danos até irreversíveis à mente do *dekassequi*.

A maioria dos intérpretes e dos conselheiros no Japão, são pessoas sem formação específica na área, mas são meios encontrados para amenizar o sofrimento físico e emocional dos imigrantes.

A adolescente Marilda estava sendo acompanhada por um *counseling*, que a desestimulou a continuar frequentando a escola japonesa, pois havia dito que ela tinha um problema e que não sabia qual era, mas que já tinha atingido o nível escolar esperado e não precisava dar sequência aos estudos.

Sem acesso à saúde emocional e sem acesso aos estudos no Japão, como ficam os filhos de *dekassequis*? A ideação suicida da adolescente está relacionada, ao fato, do quanto deve estar difícil a sua vida em casa, na escola e no país.

A cultura da autoeliminação ou do suicídio conhecida por *harakiri*, não faz parte somente do passado, mas também da contemporaneidade. A desonra japonesa poderá ser amenizada com o ritual de morte, em que o indivíduo se submete ao cometer algo vergonhoso, perante a sociedade (YASUI, 1998).

A revelação de um japonês, nos mostra o quanto a sua cultura é resistente, em buscar qualquer tipo ajuda, para o sofrimento emocional. Ele nos diz que consegue resolver os seus conflitos em casa, mas nem sempre isso é possível e a forma de solução que conhecemos é a prática do suicídio. Ademais, no Japão, entre os *dekassequis* e seus filhos surgem casos de suicídios, é como se a cultura da autoeliminação se estendesse aos descendentes *nikkeis*.

A vida de imigrante é um caminho de situações inusitadas e desafiadores, principalmente, para as crianças e os adolescentes que precisam dos pais na presença diária, para que o desenvolvimento possa ser adequado.

A alimentação na escola japonesa é outro entrave, que afeta as crianças quando elas ingressam na instituição. A alimentação é servida na escola e nem sempre é sentida como algo bom, pela criança estrangeira. A mesma quantidade de comida é colocada no prato de todos os alunos e muitos professores japoneses exigem que não deixem sobras no prato. Na escola

japonesa não existe cantina para comprar alguma refeição ou bebida. É proibido levar lanche na escola, a única bebida liberada é água e chá. Os próprios alunos formam grupos para buscar a comida na cozinha e distribuí-la em salas de aula. Conforme o costume, todos almoçam na sala.

Em um contato que tivemos com o diretor de uma escola japonesa, ele nos disse que é importante comer tudo, pois se o aluno deixa sobras no prato, é porque tem algo de errado com ele e a escola vai procurar saber, o que está ocorrendo com a criança. Então, o prato limpo, diz que esse aluno está bem. Os professores utilizam a condição do prato vazio ou com comida, como medidor do bem e do mal estado da criança.

No caso de Fábria de 7 anos, ela é aluna do segundo ano da escola japonesa. A criança estava tendo vômitos, quando não conseguia comer a refeição na escola. Teve um dia que surgiu algo inusitado, a repetição desenfreada do prato de sopa pela criança. De certo modo, a professora japonesa vai expressar satisfação e insatisfação para os cumprimentos de regras, das refeições, das crianças na escola. Dessa forma, a criança que rejeita a comida japonesa ou que deixa sobras em seus pratos, não conseguirá agradar a professora e perceberá que a refeição rejeitada, poderá significar mais que um prato de comida, ou seja, a não aceitação do outro e de forma contrária, a professora poderá sentir que o alimento japonês, ou o seu alimento, não é, suficientemente, bom para alimentar a criança, filha de imigrante. O sentimento de rejeição acaba sendo sentido pela criança e, também, pela sua professora.

Outro exemplo é de dois irmãos pré-púberes, que haviam acabado de chegar do Brasil e estavam frequentando uma classe de alfabetização/multicultural. A mãe preocupada, não sabia o que estava ocorrendo com seus dois filhos, pois um estava engordando, enquanto o outro estava emagrecendo, no entanto, um dos irmãos não conseguia comer a refeição japonesa e o outro, comia a sua refeição e a do irmão. Eles tinham muito medo da professora.

Nós mesmos tivemos esse tipo de experiência certa vez, quando almoçamos numa escola acompanhados por um guia. Deixamos na bandeja um copo de leite que não queríamos beber e logo nosso guia se prontificou a tomá-lo, comentando que não era bem visto, deixarmos sobras. Percebemos, claramente, que o gesto dele de tomar nosso leite, era de nos proteger, dessa indelicadeza, que ainda nem tínhamos percebido.

A pressão sofrida tanto na escola, nos estudos, quanto na alimentação das crianças, é também sentida pelos pais no trabalho. Pais e filhos imigrantes, duas realidades tão próximas, em dois mundos tão distantes, imigrantes e estrangeiros no lar.

O vínculo social, por sua vez, é mais intenso na migração, pois vai ser manifestado nas relações do meio que se vive. Grinberg e Grinberg (1984), coloca que ao chegar ao país

estrangeiro, surge o sentimento de não pertencimento quando não consegue se identificar com nenhum dos grupos que possa fortalecer a sua existência. Embora o vínculo social se acentua mais intensamente entre os imigrantes da mesma nacionalidade, como a identificação com a pátria e com o país de origem, no sentido em que, tentam se fortalecer entre eles, para amenizar o sentimento de estranhamento e não viver como “peixes fora d’água” em terras estrangeiras. Nós nos identificamos com os nossos pares, pois estamos na mesma condição, somos todos imigrantes e falamos a mesma língua e temos os mesmos costumes e a mesma origem. A formação desses guetos e diásporas são muito comuns no estrangeiro para lidar com a relação de estranhamento da cultura de outro país, do qual estamos inseridos. O sentimento de brasilidade é sentido como parte de nós e fortalecido no exterior pelo vínculo de nacionalidade, desse modo é como se os brasileiros se sentissem mais brasileiros fora de casa, porém, diferentemente do estranhamento que ocorre dentro da própria casa no Japão, entre pais *dekasseguis* e seus filhos. Portanto, o vínculo como identidade nacional é vivido com mais intensidade no exterior, mas o vínculo familiar dos descendentes de japoneses não tem esse efeito de fortalecer dentro da família imigrante, ademais, de forma contrária, tem engendrado vínculos fragmentados e fabricado estrangeiro no lar.

CONCLUSÃO

As dificuldades de imigração não atinge somente os adultos, mas as crianças são as mais vulneráveis nesse processo migratório, pois, mesmo junto as suas famílias, o sofrimento emocional diário surge de várias formas, que vão refletir e alterar a vida familiar e escolar dos filhos de *dekasseguis* no Japão.

A condição de ser filho de imigrante no Japão, gera diversos impedimentos, como *double limit* em ambas as línguas, ou seja, não domina nem a língua portuguesa e nem a japonesa, e isso acaba agravando ainda mais com as mudanças de instituições escolares, da japonesa para brasileira e vice-versa.

Os motivos das mudanças de escola japonesa para a brasileira são muitos, como por ocasião da não adaptação à vida escolar japonesa, que se revela nas dificuldades de aprendizagem, manifestada na língua oral e escrita, em consequência disso, ocorre a limitação da criança na compreensão da interpretação de textos, pois sabemos que o domínio de uma língua não é algo tão simples assim, e sem aquisição de conhecimento da cultura oriental, e das formas de escritas, o *hiragana*, *katakana* e os *Kanjis*, que são elementos culturais, significantes, profundos e enraizados à formação do pensamento japonês e para o filho de imigrante ficam sem sentidos, colocando-o no espaço do incomunicável e do invisível. Outro obstáculo, é o *ijime* ou *bullynig*, temido pelos próprios japoneses e sentido na pele do aluno imigrante. O *ijime* é vivido pelo aluno dentro da própria escola japonesa, em que a prática, geralmente, vem do aluno japonês e até mesmo do professor, que não consegue lidar com o estranho ou diferente no ambiente, que deveria promover à consciência multicultural pela convivência e o respeito pela diferença do outro. Dessa forma, o aluno que sofre o *ijime*, passa a viver em sofrimento emocional, tendo constantes desafios e numa condição solitária, sem os pais por perto acabam se isolando, com isso, para de frequentar a escola japonesa. Quando os pais conseguem descobrir o problema de *ijime*, tiram o filho da escola, sem dar nenhuma explicação à direção, porque um dos motivos de não comunicar à escola é que os pais não dominam a Língua Japonesa para um diálogo, que vise a compreensão dos fatos e a defesa do seu filho. Apesar de algumas escolas japonesas terem o tradutor contratado, nem sempre é requisitado para assuntos mais subjetivos, assim os pais acabam não solicitando o seu trabalho, porque muitas vezes não estão bem preparados para interpretar e transmitir o que o imigrante deseja e necessita, e ademais, manter a discrição dos fatos. Além do mais, as tarefas escolares são maçantes e diárias, porém, as crianças estão sempre correndo atrás de um tempo perdido, ou de um tempo que não viveu e sem os pais.

Alguns pais, caracterizam a escola como instituição de aprendizagem de idioma, e pensam que a mudança do filho de escola, da japonesa para a brasileira, ou vice-versa, irá ter a fluência em ambas as línguas, a japonesa e a portuguesa. Os pais sem ter uma direção clara, em relação a qual escola que desejam para o filho, e qual é o país que desejam morar, não conseguem tomar uma decisão mais adequada à vida escolar e promove rupturas com a instituição, muitas vezes mudam de escola sem consultar a criança. Essas rupturas com as instituições, trazem perdas e sofrimentos, pois são experiências de separações e lutos que as crianças vivem nesse trânsito escolar. Contudo isso, também tem as idas e as voltas de um país a outro, Japão / Brasil e Brasil/ Japão. A criança ao viver essa ruptura escolar, não somente se separa da instituição, mas de uma série de vínculos, como a perda da língua, do lugar que estuda, do sistema de ensino, de algumas amizades, do espaço e do tempo, que foram constituindo na instituição, a adaptação a alimentação que são distintas nas duas escolas: a oriental e a ocidental, etc.

Outro entrave, é quando alguns pais ficam desempregados e o filho está matriculado na escola brasileira, pois sem recursos financeiros, abrem mão da continuidade na instituição e mudam a criança para escola japonesa.

Os filhos de *dekasseguis*, da mesma forma que os pais imigrantes vivem experiências de mudanças, ambos são temporários: os pais vivem entre os dois países e as crianças entre as duas escolas, não ficam *nem aqui e nem acolá*, afetando o processo de continuidade na aprendizagem.

O amigo em algumas instituições escolares tem tido um papel importante, principalmente, para os recém-chegados (latinos) na escola japonesa, pois eles costumam se agruparem para apoiar um ao outro na aprendizagem e sair da solidão. Posteriormente, a amizade no Japão é alimentada pela internet.

Um ponto importante, que acomete os pais *dekasseguis* é a não participação da vida escolar dos filhos, independente de qual seja a escola: a brasileira ou a japonesa. As reuniões de pais, na escola brasileira, são realizadas aos domingos, ou seja, no dia que a maioria está em casa, e mesmo assim, o comparecimento é de quase zero. As reuniões de pais na escola japonesa acontecem durante a semana, porém a justificativa da ausência é o trabalho. Contudo isso, os pais não colocam o filho em primeiro plano, e o grupo passa a viver em estado de privação da convivência familiar, com isso, os pais estão deixando o filho crescer sozinho.

As Organizações Sem Fins Lucrativos (NPOs), de certa forma tem atenuado o desamparo emocional desses filhos de imigrantes, dando apoio aos estudos da aprendizagem escola japonesa, mas não tem conseguido resolver a situação, porque a criança estrangeira

não vai se transformar numa criança nativa. Ao tratar-se da coletividade, esquece o individual, criando resistências ao lidar com o tempo e o limite dos filhos de imigrantes.

As prefeituras têm posto o *counseling* para fazer atendimentos no campo do emocional da criança e do adolescente imigrante, mas são pessoas comuns e sem nenhum conhecimento especializado e a maioria das vezes é confundido com psicólogo. As prefeituras japonesas tentam remediar o problema, mas pode agravar a situação da saúde mental do imigrante, já que os conselheiros não são psicólogos. Além do mais, deparamos-nos com crianças, adolescentes e adultos imigrantes com sintomas de depressão e ideação suicida. Sabemos que o Japão é conhecido pela cultura do sucídio – *arakiri* e que sua prática ocorre em forma de reparação de algum ato considerado desonroso e vergonhoso para a família. Portanto, o japonês pratica o *acting-out* cultural em nome da vergonha, mas o perigo aparece quando o nipo-brasileiro está em sofrimento emocional e não consegue assistência médica e psicológica, e passa a identificar com a cultura do suicídio. Contudo, o imigrante acaba não tendo fácil acesso a saúde, pois no Japão faltam profissionais japoneses bilíngues - que conhecem a cultura brasileira e o imigrante, e tradutores capacitados.

Nas fábricas e nas escolas o funcionamento é análogo, pois o aumento de produção é exigido a cada dia, como se não fôssemos humanos, mas alguma espécie de máquina, que não pode sentir cansaço e muito menos quebrar, ou seja, ficar doente é como uma carta fora do baralho: Estragou! Está fora! Com a criança imigrante, a exigência japonesa está na escola, com a quantidade de produção de atividades dentro e fora da instituição para atingir o ideal japonês, assim a afasta da realidade, desestimulando-a do aprendizado, que deveria acontecer de uma forma mais natural.

Não são somente os japoneses que sofrem de *karoshi*, mas o *dekassegui* vive a mesma situação de excesso de trabalho. O estresse provocado pela rotina e pelo excesso de trabalho, no estrangeiro, aos pais *dekasseguis* e também aos seus filhos que estudam nas escolas japonesas e brasileiras, tem engendrado novos modos de subjetivação à família dos descendentes de japoneses brasileiros no Japão, pois a falta de convivência familiar entre pais e filhos tem fabricado o estrangeiro no próprio lar. Nessa forma fragmentada de ser família, a ausência dos pais na vida do filho tem alterado a maneira de ser no grupo, pois o lugar que poderia ser representado pelo encontro e pelo acolhimento dos membros, tem sido núcleo do sentimento de estranhamento e de vivência de isolamento, ou seja, pais e filhos vivem realidades parecidas, porém têm experiências culturais distintas. Portanto, os pais não conseguem alcançar o nível de compreensão da Língua Japonesa dos filhos e da mesma forma, os filhos, não conseguem alcançar o nível de compreensão na Língua Portuguesa, isto

ocorre àqueles que estudam em escolas japonesas, mas também àqueles que estudam em escolas brasileiras, devido as mudanças escolares, prejudicando a criança na aquisição e na fluência da língua, e afetando a comunicação no lar.

Os filhos de *dekassequis* sem poder competir, de igual para igual, com a criança japonesa nos estudos, distanciam-se da possibilidade de conseguir uma vaga no Ensino Médio (*kookoo*) e de cursar uma universidade pública no Japão. Como pensar num futuro diferente dos pais? Os alunos da escola brasileira pensam em cursar uma universidade de ensino a distância, mas ao terminar o Ensino Médio, teriam que trabalhar para poupar e pagar os estudos.

Os filhos precisam dos pais para crescer e se formar, mas a condição de imigrante tem levado a outros rumos, como diagnósticos de deficientes e de autismos, que tem sido dados pelos profissionais da saúde do Japão e gerado preocupações de alguns estudiosos, pois é sabido que não se utiliza testes de inteligência em imigrante que não têm fluência da língua estrangeira e conhecimento da cultura do país, portanto, o imigrante que submete a esse tipo de avaliação, os resultados são danosos e não poderão ser considerados fidedignos.

O sentimento de pertencimento e a identidade dos filhos de *dekassequis* aparecem nas entrevistas, como uma mestiçagem entre as duas ou mais culturas, mas alguns se identificam como brasileiros e outros como japoneses, mas a maioria dos bisnetos (*yonseis*) de japoneses não deseja morar no Brasil, mas deseja conhecê-lo.

A família *dekassequi*, há mais de duas décadas se constituía no Japão, era um momento de transformações na vida dos *dekassequis* e no cenário japonês. Uma parte da família estava unida no Japão, mas a outra parte, separada pela geografia, no Brasil. Para o imigrante ter a família inteira no Japão, aliava-se a esperança e conquistas no estrangeiro, poderia ter uma estada mais longa no país, porém vieram novas necessidades e novos desafios para a comunidade brasileira e para o governo japonês. Com isso, estamos chegando a quinta geração de descendentes de japoneses brasileiros, no Japão, os *gosseis*, que como os pais, *yonseis* precisam de um olhar, que contemple de forma mais integrada a educação, a saúde e o trabalho no Japão.

REFERÊNCIAS

Obras Citadas

15 DE SETEMBRO de 2008: quebra do Lehman Brothers dá início à crise que abalou o mundo. **Correio Braziliense**, 15 set. 2009. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2009/09/15/internas_economia,142192/15-de-setembro-de-2008-quebra-do-lehman-brothers-da-inicio-a-crise-que-abalou-o-mundo.shtml. Acesso em: 25 mai. 2018.

ANOS 80 E 90: época da bolha, a era da ostentação no Japão (parte 2). **Portalmie**, 15 jun. 2015. Disponível em: <https://www.portalmie.com/atualidade/2015/06/anos-80-e-90-epoca-da-bolha-era-da-ostentacao-no-japao-parte-2/>. Acesso em: 14 mai. 2019.

A PARTIR do dia 1 de julho os Yonseis poderão vir ao Japão a trabalho. **IPC Digital**, 30 mar. 2018. Disponível em: <https://ipc.digital/a-partir-do-dia-1-de-julho-os-yonseis-poderao-vir-ao-japao-a-trabalho/>. Acesso em: 03 jul. 2018.

AMARAL, P. T.; CORES, L. N. S.; MATSUO, T. A. Histórias de escolarização no Japão e Brasil de filhos de dekassegus na década de 1990. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambu **Anais** [...] Caxambu: ANPED, 2010. Disponível em: 3reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT21-6956--Int.pdf. Acesso em: 01 jul. 2018.

ASSIS, O.; CAMPOS, E. C. De volta para casa: a reconstrução de identidades emigrantes retornados. **Revista Tempo e Argumento [on-line]**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 80-99, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/tempoarticle/view/1834/1437>. Acesso em: 19 ago. 2011.

AUGÉ, M. Dos lugares aos não-lugares. In: AUGÉ, M. **Não-lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papirus, 1994. p. 71-105. (Coleção Travessia do Século).

BEER, P. **Psicanálise e ciência**: Um debate necessário. São Paulo: Blucher, 2017.

BELTRÃO, K. I.; SUGAHARA, S. Permanentemente temporário: decasségus brasileiros no Japão. **Revista Brasileira de Estudos da População**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 61-85, jan./jun. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-0982006000100005#n4. Acesso em: 25 mai. 2018.

BENEDICT, R. **O crisântemo e a espada**: padrões da cultura japonesa. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BERRY, J. W. Immigration, acculturation, and adaptation. **Applied Psychology**, v. 46, n. 1, p. 5-68, 1997. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>. Acesso em: 10 jan. 2019.

BÍBLIA. **Gênesis. Bíblia Sagrada.** Lisboa, [s.d.], p. 19. Gênesis 2. vers. 5; 8-9, 15-16). (Nova edição papal traduzida das línguas originais com uso crítico de todas as fontes antigas pelos missionários capuchinhos).

BIRMAN, J. Laços e desenlaces na contemporaneidade. **Jornal de Psicanálise**, São Paulo, v. 40, n. 72, p. 47-62, jun. 2007.

BITTAR, E. C. Quem é estrangeiro no mundo dos homens? **Ide (São Paulo)**, São Paulo, v. 31, n. 47, p. 110-113, 2008.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Deputados ressaltam os 107 anos da chegada dos primeiros imigrantes japoneses.** Brasília, DF, 18 jun. 2015a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/RELACOES-EXTERIORES/490622-DEPUTADOS-RESSALTAM-OS-107-ANOS-DA-CHEGADA-DOS-PRIMEIROS-IMIGRANTES-JAPONESES.html>. Acesso em: 31 jul. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017.** Institui a Lei de Migração. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13445-24-maio-2017-784925-publicacaooriginal-152812-pl.html>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980.** Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração, e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1980. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-6815-19-agosto-1980-366138-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Governo do Brasil. **Brasil e Japão completam 120 anos de relações diplomáticas.** Brasília, DF, 6 mar. 2015b. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2015/03/brasil-e-japao-completam-120-anos-de-relacoes-diplomaticas>. Acesso em: 15 set. 2017.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Consulado Geral do Brasil em Tóquio. **Estatística sobre a comunidade brasileira no Japão - 2017.** 13 out. 2017b. Disponível em: http://cgtoquio.itamaraty.gov.br/pt-br/estatisticas_e_bibliografia.xml#estatisticas2017. Acesso em: 25 mai. 2018.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Consulado Geral do Brasil em Tóquio. **Orientação sobre diagnóstico de autismo.** Disponível em: <http://cgtoquio.itamaraty.gov.br/pt-br/autismo.xml> Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. Embaixada do Brasil em Tóquio. **Escolas homologadas.** Disponível em: toquio.itamaraty.gov.br/pt-br/educacao.xml. Acesso em: 29 abr. 2019.

BROIDE, J. Psicanálise nas ruas: as consequências psíquicas da exclusão social. **Instituto CPFL - Café Filosófico**, 20 set. 2016. (Vídeo - versão completa). Disponível em: <http://www.institutocpfl.org.br/2016/09/20/psicanalise-nas-ruas-as-consequencias-psiquicas-da-exclusao-social-com-jorge-broide/>. Acesso em: 27 nov. 2017.

BUENO, E. P. Gaijin, gaijin. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, ano II, n. 15, p. 1-4, ago. 2002. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/37974/21389>. Acesso em: 26 nov. 2018.

CRIANÇAS diagnosticadas com autismo no Japão preocupam brasileiros. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 25 jun. 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/2017/06/1895771-criancas-diagnosticadas-como-autistas-no-japao-preocupam-brasileiros.shtml>. Acesso em: 25 mai. 2018.

CAMUS, A. **O estrangeiro**. Tradução de Valéria Rumjanek. 36. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

CARIGNATO, T. T. A construção de uma clínica psicanalítica para migrantes. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, Ano 21, n. 40, p. 107-129, jan./jun. 2013.

CHINEN, A. **Da terra do sol nascente**: Conversando com a lua. São Paulo: ABR, 2013.

COMO suicídio de funcionária exausta levou à renúncia do presidente de gigante japonesa. **BBC Brasil**, 29 dez. 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-38461828>. Acesso em: 06 jan. 2019.

COSTA, F. T. B. **UM PÉ LÁ, OUTRO CÁ**: as reinvenções subjetivas dos imigrantes transnacionais angolanos no Brasil. 2016. 282 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2016.

COSTA, R. O. Movimento decasségui e educação: Movimento decasségui e a situação escolar das crianças no Brasil e no Japão. In: KISHIMOTO, T. M.; DERMATINI, Z. B. F. (org.). **Educação e Cultura**: Brasil e Japão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. p. 207-222.

DAURE, I.; REVEYRAND-COULON, O. Transmissão cultural entre pais e filhos: Uma das chaves do processo de imigração. **Psicologia Clínica**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 415-429, 2009.

DIAS, E. O. **Interpretação e manejo na clínica winnicottiana**. São Paulo: DWW, 2014. (Coleção Winnicott em foco).

DEBIAGGI, S. D. Nikkeis entre o Brasil e o Japão: desafios identitários, conflitos e estratégias. **Revista USP**, São Paulo, n. 79, p. 165-172, set./nov. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Sylvia_Dantas/publication/270541568_Nikkeis_entre_o_Brasil_e_o_Japao_desafios_identitarios_conflitos_e_estrategias/links/5569d7d208aeab77722125e2.pdf. Acesso em: 23 abr. 2019.

DOCUMENTÁRIO sobre 2ª geração de imigrantes de kassegui no Japão contará os conflitos dos pais sobre a educação dos filhos. **IPC Digital**, 06 jan. 2016. Disponível em: <http://www.ipcdigital.com/nacional/documentario-sobre-2a-geracao-de-imigrantes-dekassegui-no-japao-contara-os-conflitos-dos-pais-sobre-a-educacao-dos-filhos/>. Acesso em: 20 mai. 2018.

EIGUER, A. Nascimento e organização fantasmática da família. *In*: EIGUER, A. **Um divã para a família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984. p. 25-63.

EMBAIXADA DO JAPÃO NO BRASIL. **Educação**: Base para o Crescimento e a Prosperidade. Disponível em: <http://www.br.emb-japan.go.jp/cultura/educacao.html>. Acesso em: 27 mai. 2018.

FARIA, E. (org.). **Dicionário Escolar Latino-Português**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura: Departamento Nacional de Educação: Campanha Nacional de Material de Ensino, 1962. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001612.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2018.

FIGUEIRA, S. A. Introdução: Bases freudianas da contratransferência. *In*: FIGUEIRA, S. A. (org.). **Contratransferência**: de Freud aos contemporâneos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 1-30.

FREUD, S. (1893-1895). A psicoterapia da histeria. *In*: FREUD, S. **Estudos sobre a histeria**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. II, p. 269-320. (Obras completas).

FREUD, S. (1900). **A interpretação dos sonhos (I)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. IV. (Obras completas).

FREUD, S. (1900-1901). **A interpretação dos sonhos (II e sobre os sonhos)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. V. (Obras completas).

FREUD, S. (1901). **Sobre a psicopatologia da vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. VI. (Obras completas).

FREUD, S. (1901-1905) Fragmento da análise de um caso de histeria. *In*: FREUD, S. **Um caso de histeria, três ensaios sobre a sexualidade e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. VII, p. 13-116. (Obras completas).

FREUD, S. (1909). Análise de uma fobia em um menino de cinco anos. *In*: FREUD, S. **Duas histórias clínicas (o “pequeno Hans” e o “homem dos ratos”)**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. X, p. 13-133. (Obras completas).

FREUD, S. (1910). As perspectivas futuras da terapêutica psicanalítica. *In*: FREUD, S. **Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. v. XI, p. 143-156. (Obras completas).

FREUD, S. (1910). Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância. *In*: FREUD, S. **Cinco lições de psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. v. XI, p. 67-141. (Obras completas).

FREUD, S. (1911-1913). A dinâmica da transferência. *In*: FREUD, S. **O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. v. XII, p. 107-119. (Obras completas).

FREUD, S. (1911-1913). Observações sobre o amor transferencial (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise III). *In*: FREUD, S. **O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. v. XII, p. 173-190. (Obras completas).

FREUD, S. (1911-1913). Recomendações aos médicos que exercem a psicanálise. *In*: FREUD, S. **O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. v. XII, p. 121-133. (Obras completas).

FREUD, S. (1911-1913). Recordar, repetir e elaborar (Novas recomendações sobre a técnica da psicanálise II (1914). *In*: FREUD, S. **O caso Schreber, artigos sobre técnica e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996d. v. XII, p. 159-171. (Obras completas).

FREUD, S. (1913-1914). O interesse científico da psicanálise. *In*: FREUD, S. **Totem e tabu e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. v. XIII, p. 165-192. (Obras completas).

FREUD, S. (1913-1914). O Moisés de Michelangelo. *In*: FREUD, S. **Totem e tabu e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. v. XIII, p. 213-241. (Obras completas).

FREUD, S. (1913-1914). Totem e tabu. *In*: FREUD, S. **Totem e tabu e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. v. XIII, p. 21-163. (Obras completas).

FREUD, S. (1914-1916). A história do movimento psicanalítico. *In*: FREUD, S. **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. v. XIV, p. 13-108. (Obras completas).

FREUD, S. (1914-1916). Luto e melancolia. *In*: FREUD, S. **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. v. XIV, p. 243-264. (Obras completas).

FREUD, S. (1914-1916). Sobre o narcisismo: uma introdução. *In*: FREUD, S. **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. v. XIV, p. 243-264. (Obras completas).

FREUD, S. (1914-1916). Sobre a transitoriedade. *In*: FREUD, S. **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996d. v. XIV, p. 313-319. (Obras completas).

FREUD, S. (1917-1918). O estranho. *In*: FREUD, S. **Uma Neurose infantil e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. VII, p. 233-269. (Obras completas).

FREUD, S. (1920-1922). Dois verbetes de enciclopédia. *In*: FREUD, S. **Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. v. XVIII, p. 249-274. (Obras completas).

FREUD, S. (1920-1922). Psicologia de grupo e análise do ego. *In*: FREUD, S. **Além do princípio de prazer, psicologia de grupo e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. v. XVIII, p. 77-154. (Obras completas).

FREUD, S. (1923-1925). Algumas notas adicionais sobre a interpretação de sonhos como um todo. *In*: FREUD, S. **O ego e o id outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XIX, p. 137-152. (Obras completas).

FREUD, S. (1927-1931). O futuro de uma ilusão. *In*: FREUD, S. **O futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XXI, p. 11-148. (Obras completas).

FREUD, S. (1937-1939). Moisés e o monoteísmo/Três ensaios. In: FREUD, S. **Moisés e o monoteísmo, esboço de psicanálise e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XXIII, p. 13-150. (Obras completas).

FREUD, S. **Diário de Sigmund Freud 1929**: 1939 crônicas breves. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GAIJIN: **Caminhos da liberdade**. Direção: Tizuka Yamasaki. Brasil, 1980. 1 videocassete.

GOTO, J. Latin Americans of Japanese Origin (Nikkeijin) Working in Japan – A Survey. **Working Paper Séries 4203**, p. 1-51, apr. 2007. Disponível em: <http://documents.wogotorlbank.org/curated/en/604121468020036821/pdf/wps4203.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2018.

GRINBERG, L.; GRINBERG, R. **Identidade e mudança**. Lisboa: Paidós, 1976.

GRINBERG, L.; GRINBERG, R. **Psicoanálisis de la migración y del exilio**. Madrid: Alianza, A. A., 1984.

HASHIMOTO, F. **Sol Nascente no Brasil**: Cultura e Mentalidade. Assis: HVF: Arte & Cultura, 1995.

HASHIMOTO, F. **Ventos de outono**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

HASHIMOTO, F.; TEIXEIRA, M. A. R. Um olhar sobre a velhice: Um estudo com os imigrantes japoneses. In: HASHIMOTO, F.; TANNO, J. L.; OKAMOTO, M. S. (org.). **Cem Anos da Imigração Japonesa**: história, Memória e arte. São Paulo: Editora UNESP, 2008. p. 245-262.

HIGA, M. M. **Conflitos intrapsíquicos e interpessoais em um grupo de migrantes brasileiros no Japão**. 2006. 354 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

HINATA, N. **Dicionário japonês-português romanizado**. Japan: Kashiwashobo, 1998.

IPC.DIGITAL. Disponível em: <https://ipc.digital/tag/tv-globo-internacional/>. Acesso em: 15 nov. 2018.

ISHIKAWA, E. A. A identidade étnica dos jovens brasileiros no Japão. **Estudos Japoneses**, São Paulo, n. 36, p. 29-42, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ej/article/view/127688/124714>. Acesso em: 29 mai. 2018.

JAPANESE AMERICAN NATIONAL MUSEUM. **Brief historical overview of japanese emigration, 1868-1998**. 2000. Disponível em: www.janm.org. Acesso em: 01 jun. 2018.

JAPÃO. Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia. **Guia escolar**: Procedimentos para matrícula em escola japonesa. abr. 2005. Disponível em: <http://www.curitiba.br.emb-japan.go.jp/files/000122289.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2018.

JAPÃO. Ministério das Relações Exteriores. Consulado Geral do Brasil em Tóquio (2017): Cartilhas elaboradas pelo governo japonês aos brasileiros no Japão: **Para os pais e responsáveis**: Guia para matrícula escolar para estrangeiros. Procedimentos para matrícula em escolas japonesas. Disponível em: gtoquio.itamaraty.gov.br/pt-br/cartilhas_para_brasileiros_no_exterior.xml. Acesso em: 31 jul. 2018.

JUSTO, J. S. A chegada dos imigrantes japoneses e a partida dos decasségus: Dois lados da mesma viagem. In: HASHIMOTO, F.; TANNO, J. L.; OKAMOTO, M. S. (org.). **Cem Anos da Imigração Japonesa**: história, Memória e arte. São Paulo: Editora UNESP, 2008. p. 99-123.

JUSTO, J. S. **Andarilhos e trecheiros**: Errância e nomadismo na contemporaneidade. Maringá: Eduem, 2011.

KACELNIK, J. Em que língua teria Édipo conversando com a esfinge? **Ide (São Paulo)**, São Paulo, v. 31, n. 47, p. 98-104, 2008.

KAWAGUTI, L. Segunda, geração de imigrantes brasileiros sofre exclusão no Japão. **BBC Brasil**, São Paulo, 05 nov. 2012. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/11/121102_segunda_geracao_1k.shtml. Acesso em: 27 ago. 2017.

KISHIMOTO, T. M. Acelerar o ensino ou preservar o brincar: Experiência de dois países. In: KISHIMOTO, T. M.; DERMATINI, Z. B. F. (org.). **Educação e Cultura**: Brasil e Japão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. p. 127-143.

KLEIN, M. (1946-1963). Notas sobre alguns mecanismos esquizoides (1946) In: KLEIN, M. **Inveja e gratidão e outros trabalhos**. 4. ed. Tradução de Belinda H. Mandelbaum. Rio de Janeiro: Imago, 1991a. p. 17-43.

KLEIN, M. (1946-1963). Sobre o sentimento de solidão (1963). In: KLEIN, M. **Inveja e gratidão e outros trabalhos**. 4. ed. Tradução de Belinda H. Mandelbaum. Rio de Janeiro: Imago, 1991b. p. 340-353.

KOLTAL, C. **O estrangeiro**. São Paulo: Escuta: FAPESP, 1998.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. **Vocabulário da psicanálise**: Psicologia e pedagogia. 2. ed. Tradução de Pedro Tamen. Santos: Martins Fontes, 1975.

LEITÃO, L. G. Contratransferência: Uma revisão na literatura do conceito. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 21, n. 2, p. 175-183, 2003. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/8551191/Contratransferencia-Uma-Revisao-Na-Literatura-Do-Conceito>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MACEDO, H. O. O conceito de continuidade de existência em Winnicott: transferência e tratamento do trauma. In: MACEDO, H. O. **Cartas a uma jovem psicanalista**. São Paulo: Perspectiva, 2012. p. 61-72.

MACHADO DE ASSIS, J. M. **O alienista & Casa Velha**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012. (Coleção a obra-prima de cada autor; 141).

MAFFESOLI, M. **Sobre o Nomadismo**: vagabundagens pós-modernas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

MARCEL, G. **Homo viator**. Torino: Borla, 1967.

MEZAN, R. Figura e fundo: notas sobre o campo psicanalítico no Brasil. **Revista Percurso**, São Paulo, n. 20, p. 7-18, 1/1998. Disponível em: http://revistapercurso.uol.com.br/pdfs/p20_texto01.pdf. Acesso em: 31 jul. 2018.

MEZAN, R. **Psicanálise e Pós-Graduação**: Notas, Exemplos, Reflexões. out. 1999. Disponível em: <http://www.oocities.org/hotsprings/villa/3170/RenatoMezan.htm>. Acesso em: 27 nov. 2017.

MEZAN, R. Que tipo de ciência é, afinal, a Psicanálise? **Natureza Humana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 319-359, jul.-dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/nh/v9n2/v9n2a05.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

MICHAELIS. **Dicionário brasileiro de língua portuguesa [on-line]**. São Paulo: Melhoramentos, 2018. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/decassegui/>. Acesso em: 23 out. 2018.

MINERBO, M. **Transferência e Contratransferência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. (Coleção Clínica).

MORTES por excesso de trabalho refletem desafios do Japão para mudar cultura de hora extra. **BBC Brasil**, 03. jan. 2017 Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-38494915>. Acesso em: 06 jan. 2019.

NAKAGAWA, D. I.; NAKAGAWA, K. Y. Dekassegui e a relação Brasil-Japão: Aspectos positivos e negativos. In: Vários Autores. **Centenário**: Contribuição da imigração japonesa para o Brasil moderno e multicultural. São Paulo: Paulo's e Comunicação e Artes Gráficas, 2010. p. 351-360.

NAKAGAWA, K. Y. A inserção escolar e social das crianças que retornam do Japão. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS BRASILEIROS, X., 2010, Goiás. **Anais [...]**. Goiás, 2010.

NASCIMENTO, E. C. do. **Nomadismos contemporâneos**: Um estudo sobre errantes trecheiros. São Paulo: Unesp, 2008.

NOGUEIRA, R. P. P. O estrangeiro entre a arte e a psicanálise. **Ide (São Paulo)**, São Paulo, v. 31, n. 47, p. 114-117, 2008.

OCADA, F. K. **Nos Subterrâneos do Modelo Japonês** – Os 3ks: Kitanaí (sujo, Kiken (perigoso) e Kitsui (pesado). 2002. 168 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2002.

OHNO, M. **Dicionário básico japonês-português**. São Paulo: Aliança Cultural-Japão, 1989.

OKAMOTO, M. Y. **Imigração Japonesa**: Rupturas e reconstruções de vínculos afetivos. São Paulo: Arte & Ciência, 2008.

OKAMOTO, M. Y.; JUSTO, J. S.; RESSTEL, C. C. F. P. Imigração e desamparo nos filhos de dekassegus. **REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 25, n. 50, p. 203-219, ago. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1980-85852017000200203&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 jan. 2019.

OKUBARO, J. J. **O súdito (Banzai, Massateru!)**. 2. ed. São Paulo: Terceiro Nome, 2008.

OLIVEIRA, A. C. O direito a ser (e continuar sendo) família no contexto da emigração Brasil – Japão. Desafios e desdobramentos. **REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, ano XVI, n. 31, p. 219- 228, 2008. Disponível em: <http://csem.org.br/remhu/index.php/remhu/article/view/101/93>. Acesso em: 28 mai. 2018.

OLIVEIRA, A. T. R. de. Nova Lei brasileira de imigração: avanços, desafios e ameaças. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 171-179, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.rebep.org.br/revista/article/view/1082/pdf>. Acesso em: 30 mai. 2018.

OS 100 ANOS de imigração no Brasil. E os 20 anos no Japão. **Jornal da Unicamp**, Campinas, ed. 399, 16 a 22 jun. 2008. Disponível em: http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/junho2008/ju399pag6-7.html. Acesso em: 28 mai. 2018.

OS JOVENS japoneses que estão trabalhando literalmente até a morte. **BBC Brasil**, 10 jun. 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-40140914>. Acesso em: 06 jan. 2019.

POLI, M. C. Escrevendo a psicanálise em uma prática de pesquisa. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 13, n. 25, p. 154-179, dez. 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282008000200010. Acesso em: 14 nov. 2017.

PORTES, A.; GUARNIZO, L. E.; LANDOLT, P. The study of transnationalism: pitfalls and promise of an emergent research. **Ethnic and Racial Studies**, v. 22, n. 2, p. 217-237, mar. 1999.

PROJETO KAERU. **Um programa de inclusão às escolas públicas do Estado de São Paulo de filhos de trabalhadores brasileiros no Japão**. Disponível em: <https://projetokaeru.org.br/sobre/>. Acesso em: 31 jul. 2018.

REA, S. **Escrita da clínica psicanalítica**. Jornada Teórico-Clínica: Atendimento ao paciente psicossomático. Reflexões sobre as vicissitudes da escrita psicanalítica (Sociedade Brasileira de Psicanálise de São Paulo - SBPSP). Núcleo de psicanálise de Marília e Região – SP. 16 jun. 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/psicanalise.marilia.7/posts/>. Acesso em: 16 jun. 2018.

RESSTEL, C. C. F. P. **Desamparo psíquico nos filhos de dekasseguis no retorno ao Brasil**. 2014. 363 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2014.

RESSTEL, C. C. F. P. **Desamparo psíquico nos filhos de dekasseguis no retorno ao Brasil**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: <http://www.culturaacademica.com.br/catalogo/desamparo-psiquico-nos-filhos-de-dekasseguis-no-retorno-ao-brasil/>. Acesso em: 01 abr. 2019.

ROKUSUKE, E.; HACHIDAI, N. **Ue wo muito arukou**. Intérprete: Kyu Sakamoto. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/kyu-sakamoto/uewo-muito-arukou.html>. Acesso em: 01 ago. 2016.

ROSA, M. D. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 329-348, set. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482004000200008. Acesso em: 15 nov. 2017.

ROSA, M. D. Migrantes, Imigrantes e refugiados: a clínica do traumático. **Revista Cultura e Extensão USP**, São Paulo, v. 7, p. 67-76, 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rce/article/view/46597/50354>. Acesso em: 20 mar. 2019.

ROSA, M. D.; DOMINGUES, E. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 180-188, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822010000100021. Acesso em: 15 nov. 2017.

ROSSINI, R. E. **Identidade e Paisagem**: o enraizamento dos dekasseguis do Brasil no Japão. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/31.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2018.

ROUANET, P. S. **A Razão Nômade**: Walter Benjamim e outros viajantes. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1993.

SCHILLER, G. N. Nuevas y viejas cuestiones sobre localidade: teorizar la migración transnacional em um mundo neoliberal. In: SOLÉ, C.; PARELLA, S.; CAVALCANTI, L. (coord.). **Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones**. Barcelona: Grafo, 2008. p. 7-217.

SAKURAI, C. **Os japoneses**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

SASAKI, E. M. A imigração para o Japão. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 99-117, mai./ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v20n57/a09v2057.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

SASAKI, E. M. Movimento dekassegui: a experiência migratória e identitária dos brasileiros descendentes de japoneses no Japão. In: REIS, R. R.; SALES, T. **Cenas do Brasil migrante**. São Paulo: Boitempo, 1999. p. 243-274.

SASAKI, E. M. Um olhar sobre o “Movimento de kassegui” de brasileiros ao Japão no balanço do centenário da imigração japonesa ao Brasil. In: Vários Autores (org.). **Centenário: Contribuição da imigração japonesa para o Brasil moderno e multicultural**. São Paulo: Paulo's e Comunicação e Artes Gráficas, 2010. p. 361-372.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

SIMMEL, G. El extranjero. In: SIMMEL, G. **El extranjero: Sociología del extraño**. Madrid: Ediciones Sequitur, 2012. p. 21-26.

SOLÉ, C.; PARELLA, S.; CAVALCANTI, L. **Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones**. Barcelona: Grafo, 2008.

SUICÍDIO entre crianças e adolescentes no Japão atinge maior número em três décadas e alarma autoridades. **BBC Brasil**, 07 de nov. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-46117074>. Acesso em: 06 jan. 2019.

SUICÍDIO juvenil no Japão cresce no ano passado e atinge o maior número em 30 anos. **IPCDIGITAL**, 04 nov. 2018. Disponível em: <https://ipc.digital/suicidio-juvenil-no-japao-cresce-no-ano-passado-e-atinge-maior-numero-em-30-anos/>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SUICÍDIO no Japão em queda pelo oitavo ano consecutivo. **PORTALMIE**, 19 jan. de 2018. Disponível em: <http://www.portalmie.com/atualidade/noticias-do-japao/sociedade-2/2018/01/suicidio-no-japao-em-queda-pelo-oitavo-ano-consecutivo/>. Acesso em: 15 nov. 2018.

TERRORISMO. **Portal São Francisco**. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/historia-geral/terrorismo>. Acesso em: 31 jul. 2018.

TOYOHASHI (Município). **Sistema Educacional do Japão**. Disponível em: <http://www.por-toyohashi.jp/vida/pages.php?p=72>. Acesso em: 27 mai. 2018.

VISTO para yonsei aprovado: julho deste ano. **PORTALMIE**, 30 mar. 2018. Disponível em: <http://www.portalmie.com/atualidade/noticias-do-japao/comunidade/2018/03/visto-para-yonsei-aprovado-julho-deste-ano/>. Acesso em: 04 jul. 2018.

WINNICOTT, D. W. (1896-1971). **Os bebês e suas mães**. 3. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2012. (Psicologia e Pedagogia).

WINNICOTT, D. W. (1947). O ódio na contratransferência. In: WINNICOTT, D. W. **Da pediatria à psicanálise: Obras escolhidas**. Rio de Janeiro: Imago, 2000. p. 277-287.

WINNICOTT, D. W. (1958). A capacidade de estar só. In: WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Tradução de Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 1983a. p. 31-37.

WINNICOTT, D. W. (1960). Contratransferência. In: WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Tradução de Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artmed, 1983b. p. 145-151.

WINNICOTT, D. W. **.Limite e Espaço:** uma introdução à obra de D. W. Winnicott. Rio de Janeiro: Imago, 1982. (Coleção Analytica).

WINNICOTT, D. W. **O brincar & a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Psicologia Psicanalítica).

WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência.** 4. ed. Tradução de Álvaro Cabral; revisão da tradução Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Psicologia e pedagogia).

YANO, L. P. **Double limited (dupla limitação linguística):** crianças residentes no Japão. 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/2206341/Double_Limited_dupla_limitação_linguística_. Acesso em: 27 ago. 2017.

YASUI, S. Do império do sol ao país tropical. (Notas sobre o mito familiar em descendentes de imigrantes). **Perfil - Revista de Psicologia do Departamento de Psicologia Clínica,** Assis, n. XI, p. 109-117, 1998.

ZAMBELLI, C. K. *et al.* Sobre o conceito de contratransferência em Freud, Ferenczi e Heimann. **Psicologia Clínica,** Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 179-195, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pc/v25n1/12.pdf>. Acesso em: 06 mar. 2018.

Obras Consultadas

A VIDA em mim. Direção de Kristine Samuelson e John Haptas. São Paulo: NETFLIX, 2019. 40min. (Documentário sueco-americano). Disponível em: <https://www.netflix.com/br/Title/81034980> Acesso em: 15 set.2019.

AICHI (Província). **Prefectural Government Official Site.** Disponível em: <http://www.pref.aichi.jp/global/en/index.html>. Acesso em: 30 jul. 2018.

CARIGNATO, T. T. **Passagem para o desconhecido:** Um estudo psicanalítico sobre migrações entre Brasil e Japão. São Paulo: Via Lettera, 2002.

COSTA, F. T. B.; JUSTO, J. S. Imigração e relações de gênero: Subjetividades emergentes ou em recomposição? **Revista Latino Americana de Geografia e Gênero,** Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 34-53, ago. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/view/7638/5002> Acesso em 26/07/2016. Acesso em: 30 jul. 2018.

DEBIAGGI, S. D.; PAIVA, G. J. (org.). **Psicologia, E/Imigração e Cultura.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

GALIMBERTTI, P. **O caminho que o dekassegui sonhou:** cultura e subjetividade no movimento dekassegui. São Paulo: Educ, 2002.

ISHIGURO, K. **Um artista do mundo flutuante.** Tradução de José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

KAWAMURA, L. Brasileiros no Japão: Direitos e Cidadania. In: HASHIMOTO, F.; TANNO, J. L.; OKAMOTO, M. S. (org.). **Cem Anos da Imigração Japonesa**: história, memória e arte. São Paulo: Editora UNESP, 2008. p. 79-98.

KOLTAI, C. Traumas decorrentes dos deslocamentos forçados. **Revista Diversitas**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 131-137, 2013.

KUROSAWA, A. **Relato autobiográfico**. 3. ed. Tradução de Rosane Barguil Pavam, Marina Naomi Yanai e Heitor Ferreira da Costa. São Paulo: Estação Liberdade, 1993.

LEHMAN Brothers anuncia que vai declarar concordata. **Folha de S. Paulo [online]**, São Paulo, 15 set. 2008. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/dinheiro/ult91u444893.shtml>. Acesso em: 13 dez. 2013.

MACÊDO, K. B. O desamparo do indivíduo na modernidade. **ECOS – Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Campos dos Goytacazes, v. 2, n. 1, p. 94-107, 2012.

MAIA, M. V. C. M.; PINHEIRO, N. N. B. Um psicanalista fazendo outra coisa: Reflexões sobre setting na psicanálise extramuros. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 656-667, 2011.

MIURA, I. K. Dekasseguis: Relato de identidade a partir da experiência de trabalho temporário no Japão. In: DEBIAGGI, S. D.; PAIVA, G. J. de (org.). **Psicologia, E/Imigração e Cultura**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004. p. 191-207. (Coleção Psicologia Social – Inconsciente e Cultura).

NAKAGAWA, K. Y. **Crianças e Adolescentes Brasileiros no Japão Províncias de Aichi e Shizuoka**. 2005. 245 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2124/1/tese.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2014.

O DIREITO SEM FRONTEIRAS. **Naturalização e Nacionalidade**: “Jus Solis” ou “Jus Sanguinis”. 12 jul. 2012. Disponível em: <https://odireitosemfronteiras.com/2012/07/12/naturalizacao-e-nacionalidade-jus-solis-ou-jus-sanguinis/>. Acesso em: 23 mai. 2018.

OKAMOTO, M. Y. *et al.* **Manual para o atendimento de brasileiros descendentes de japoneses**. Programa de Cooperação Técnica (Local) JICA. Programa de desenvolvimento de apoio psicológico no Estado de São Paulo voltado aos decasségus e seus descendentes que retornam ao Brasil (2012-2014). Nogoya, Japão: Unesp-Assis/ Brasil, Conselho de Promoção para Convivência Multicultural (Japan) e Japan Internacional Cooperation Agency – JICA, 2015. Disponível em: <http://www.pref.aichi.jp/syakaikatsudo/kyogikai/tebiki/nikkeiburajirujinnsitehenotaounikannsurutebiki.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2018.

OLIVEIRA, A. A.; RESSTEL, C. C. F. P.; JUSTO, J. S. Desamparo psíquico na contemporaneidade. **Revista de Psicologia da UNESP**, Assis, v. 13, n. 1, p. 21-32, 2014. Disponível em: <http://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/466/433>. Acesso em: 15 jan. 2019.

OSAWA, C. C. Trabalho “porco, perigoso e pesado” dos *dekassegus* e incidência de doenças psíquicas. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 129-137, jan./jul. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0103-73312006000100010&script=sci_arttext. Acesso em: 26 mai. 2013.

PROJETO KAERU. **Um programa de inclusão às escolas públicas de filhos de trabalhadores brasileiros no Japão**. Disponível em: <http://projetokaeru.org.br/sobre/>. Acesso em: 02 jul. 2015.

REIS, A.; VIEIRA, M. A. Limites na Psicanálise extramuros. In: SIMPÓSIO INTERINSTITUCIONAL, 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: PUC-Rio: UFRJ, 2010. Disponível em: http://www.litura.com.br/artigo_repositorio/limites_e_o_digai_pdf_1.pdf. Acesso em: 26 mar. 2016.

RESSTEL, C. C. F. P. *et al.* Identity and immigration. **American International Journal of Social Science**, v. 7, n. 1, p. 29-38, mar. 2018. Disponível em: https://www.aijssnet.com/journals/Vol_7_No_1_March_2018/5.pdf. Acesso em: 15 jun. 2019.

RESSTEL, C. C. F. P.; JUSTO, J. S.; OKAMOTO, M. Y. Filhos de decasségus: Desafios e dificuldades no retorno ao Brasil. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 491-503, set. 2015.

SASAKI, E. M. A questão da identidade dos brasileiros migrantes no Japão. In: DEBIAGGI, S. D.; PAIVA, G. J. de (org.). **Psicologia, E/Imigração e Cultura**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 209-226. (Coleção Psicologia Social – Inconsciente e Cultura).

TAKAGI, T. (1932). **O coelho de vidro**. Tradução de Sandra Mayumi Murayama. São Paulo: Zipango, 2006.

WALLRAFF, G. (1942). **Cabeça de Turco**: Uma viagem nos porões da sociedade alemã. Tradução de Nicolino Simone Neto. Prefácio de William Waack. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

ZASLAVSKY, J.; SANTOS, M. J. P. (org.). **Contratransferência**: teoria e prática clínica. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANEXO A - EXPERIÊNCIA DO JAPÃO: RELATOS DA PESQUISA DE CAMPO

EXPERIÊNCIA⁴⁴ DO JAPÃO: Relatos da pesquisa de campo

⁴⁴ Essa experiência traz alguns atendimentos que foram realizados no Japão em 2012 e também entrevistas com a mídia, participações em reuniões com o Prefeito, as associações, NPOs, professores, pais, tradutores e gestores.

SUMÁRIO

1	INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS NO JAPÃO	295
1.1	Escola brasileira	295
1.1.1	Entrevistas	295
1.1.1.1	<i>Entrevista nº 1 – Diretora da escola</i>	295
1.1.1.2	<i>Entrevista nº 01 – Professora do Infantil</i>	302
1.1.1.3	<i>Entrevista nº 02 – Roberta</i>	306
1.1.1.4	<i>Entrevista nº 03 – Luiz</i>	307
1.1.1.5	<i>Entrevista nº 04 – Bernardo</i>	308
1.1.1.6	<i>Entrevista nº 05 Luciano</i>	310
1.1.1.7	<i>Entrevista nº 06 – Gislene</i>	312
1.1.1.8	<i>Entrevista nº 07 – Gabriel</i>	314
1.1.1.9	<i>Entrevista nº 08 – Leonardo</i>	317
1.1.1.10	<i>Entrevista nº 09 – Júnior</i>	319
1.1.1.11	<i>Entrevista nº 10 – Carlos</i>	321
1.1.1.12	<i>Entrevista nº 11 – Geraldo</i>	324
1.1.2	Desenhos	328
1.1.2.1	<i>Desenhos nº 1 – Roberta</i>	328
1.1.2.2	<i>Desenhos nº 2 – Luiz</i>	329
1.1.2.3	<i>Desenhos nº 3 – Bernardo</i>	330
1.1.2.4	<i>Desenhos nº 2 – Luciano</i>	331
1.1.2.5	<i>Desenhos nº 3 – Gislene</i>	332
1.1.2.6	<i>Desenhos nº 6 - Júnior</i>	333
1.1.2.7	<i>Desenhos nº 7 - Carlos</i>	334
1.1.2.8	<i>Desenhos nº 8 – Geraldo</i>	335
2	ORGANIZAÇÕES SEM FINS LUCRATIVOS (NPOs)	336
2.1	Kodomo no Kuni (NPO)	336
2.1.1	Entrevistas	338
2.1.1.1	<i>Entrevista nº 1 – Felício</i>	338

2.1.1.2	<i>Entrevista nº 2 – Sílvia</i>	342
2.1.1.3	<i>Entrevista nº 3 – Hilda</i>	348
2.1.1.4	<i>Entrevista nº 4 – Lúcia</i>	351
2.1.1.5	<i>Entrevista nº 5 – Célio</i>	353
2.1.1.6	<i>Entrevista nº 6 – Tércio Sano</i>	361
2.1.1.7	<i>Entrevista nº 7 – Marilda Yama</i>	363
2.1.1.8	<i>Entrevista nº 8 – Suzana (mãe de Marilda)</i>	372
2.1.2	<i>Desenhos</i>	381
2.1.2.1	<i>Desenhos nº 1 – Lúcia</i>	381
2.1.2.2	<i>Desenhos nº 1 – Tércio Sano</i>	382
2.1.2.3	<i>Desenhos nº 2 – Marilda Yama</i>	382
2.2	<i>Manabya (NPO)</i>	384
2.2.1	<i>Entrevistas</i>	384
2.2.1.1	<i>Entrevista nº 1 – Coordenadora do Projeto Manabya</i>	384
2.2.1.2	<i>Entrevista nº 2 – Administração do Kiban Danchi (Nagoya)</i>	386
2.2.1.3	<i>Entrevista nº 3 – Silvana</i>	387
2.2.1.4	<i>Entrevista nº 4 – Luiz Ueda</i>	390
2.2.1.5	<i>Entrevista nº 5 – Takashi</i>	391
2.2.1.6	<i>Entrevista nº 6 – Tales (caso de ijime)</i>	391
2.3	<i>Torcida (NPO)</i>	393
2.3.1	<i>Entrevistas</i>	394
2.3.1.1	<i>Entrevista nº 1 – Fábria e sua mãe</i>	394
2.3.1.2	<i>Entrevista nº 2 – Laura (irmã de Fábria)</i>	401
2.3.1.3	<i>Entrevista nº 3 – Matilde</i>	405
2.3.1.4	<i>Entrevista nº 4 – Marília e sua mãe adotiva, Maria</i>	408
2.3.1.5	<i>Entrevista nº 5 – Isabel</i>	410
2.3.1.6	<i>Entrevista nº 6 – Yuri e sua mãe, Stella</i>	412
2.3.2	<i>Desenhos</i>	414
2.3.2.1	<i>Desenhos nº 1 – Fábria</i>	414
2.3.2.2	<i>Desenhos nº 2 – Laura</i>	415

3	PALESTRAS	417
3.1	Entre dois Mundos (Associação Internacional de Nagoya)	417
3.2	Dificuldades e Diferenças Culturais Enfrentadas na Vida Cotidiana do Japão (<i>Kyuban/Manabya</i>)	424
4	COMUNICAÇÕES	432
4.1	TV <i>Toyota Now</i>	432
4.2	Jornal <i>Asahi Shinbun</i>	433
4.3	TV Globo no Japão	435
4.4	Site de informações da Província de <i>Mie-Ken</i>	436
4.5	TV Globo/IPC TV (2)	436
4.6	Globo Universidade	437
4.7	Jornal da Manhã de Marília	439
4.8	TV Marília	439
5	RELATÓRIOS	442
5.1	Relatório do Estado de <i>Aichi/Nagoya</i> (1ª apresentação)	442
5.2	Relatório do Estado de <i>Aichi/Nagoya</i> (2ª apresentação)	447
5.3	Relatório do Estado de <i>Aichi/Nagoya</i> (3ª apresentação)	472
6	JORNAL INFORMATIVO	484
6.1	Adaptação e Relações Interculturais (Português)	484
6.2	Adaptação e Relações Interculturais (Japonês)	500
7	CERTIFICADOS	517

1 INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS NO JAPÃO

1.2 Escola brasileira

1.1.1 Entrevistas

1.1.1.1 Entrevista nº 1 – Diretora da escola

O nosso primeiro contato na escola brasileira foi com a diretora, que é uma descendente de japonês e que atua na instituição desde 2009, assumindo a direção em 2011. Sua formação é em pedagogia. Ela nos dá algumas informações sobre o funcionamento da instituição escolar brasileira no Japão.

A escola está situada na cidade de *Toyota* no estado de *Aichi*, onde há uma grande concentração de imigrantes brasileiros. A cidade é conhecida por empregar mão de obra estrangeira nas indústrias automobilísticas, destacando a indústria da *Toyota*.

A escola foi fundada em 1995, por imigrantes brasileiros. A partir de 2008, a instituição escolar foi vendida para seus atuais donos japoneses. Na província de *Aichi* há 3 unidades, 1 unidade na província de *Shizuoka* e 1 na província de *Mie*. A escola atende principalmente filhos de *dekasseguis* brasileiros. A instituição recebe criança do maternal ao ensino médio.

Período de funcionamento

O ano letivo na instituição escolar brasileira se inicia no mês de fevereiro. As férias escolares acontecem 3 vezes ao ano, nos meses de abril, agosto, final de dezembro e início de janeiro. O calendário escolar de férias acaba acompanhando as datas estabelecidas pelo funcionamento das indústrias. Quando as indústrias fecham nesses períodos, as escolas também encerram as suas atividades, mas esticando mais o tempo de férias. No mês de janeiro a escola brasileira está aberta e as crianças fazem recuperação e atividades extras (passeio e desenhos).

O horário de funcionamento escolar é das 09:00 às 17:00 horas. Possui registro no MEC (Ministério da Educação e Cultura). Utilizam apostilas do sistema de ensino COC. Atende crianças a partir dos 3 anos de idade ao ensino médio, sendo que o período integral é para as crianças de 3 aos 5 anos de idade e a partir do 6 anos, ingressam no primeiro ano.

Aprendizado do idioma japonês

As aulas de língua japonesa são dadas 4 vezes na semana para turmas do ensino fundamental I. Para o ensino fundamental II e médio, as aulas são oferecidas 1 vez por semana, com a duração de quarenta e cinco minutos.

Objetivo da Instituição

O objetivo da escola é com o ensino e aprendizagem das crianças, levando a atenção para o vestibular e a escolha da universidade. A diretora segue dizendo que quando os adolescentes conseguem entrar no mercado de trabalho, deixam os seus estudos para trás.

OBS: Diante dessa difícil realidade que esses estudantes vivem no Japão, será que existe espaço para pensar e conhecimento para competir a uma universidade pública no Japão?

Número de alunos matriculados em 30/09/2012

- ***Educação Infantil***

Maternal II: 1 aluno

Jardim I: 3 alunos

Jardim II: 4 alunos

TOTAL: 8 alunos

- ***Ensino Fundamental I***

1º ano: 19 alunos

2º ano: 17 alunos

3º ano: 16 alunos

4º ano: 10 alunos

5º ano: 14 alunos

TOTAL: 76 alunos

- ***Ensino Fundamental II***

6º ano: 17 alunos

7º ano: 18 alunos

8º ano: 12 alunos

9º ano: 15 alunos

TOTAL: 62 alunos

- **Ensino Médio**

1º ano: 28 alunos

2º ano: 14 alunos

3º ano: 10 alunos

TOTAL: 52 alunos

Total de alunos da escola: 198 estudantes.

Entrevista com a diretora da escola brasileira do Japão

Pesquisadora: - Como é feita a avaliação para as crianças que chegam das escolas japonesas?

A escola brasileira tem um sistema de avaliação que se aplica ao estudante e é chamado de “*Correção de fluxo*”, significa que a criança estrangeira transferida da escola japonesa é avaliada em seu nível de conhecimento. A diretora menciona que é o conhecimento da criança que determinará o Ano escolar que deverá ser ingressada. Além do mais, em um ano a criança poderá cursar dois anos escolares. Esse adiantamento curricular é denominado como sendo “*aceleração de estudos*”. A criança que concluiu o 5º na escola japonesa não se encaixa nesse sistema de “*aceleração de estudos*”, pois precisará ser alfabetizada.

Pesquisadora: - Quais são as dificuldades dessas crianças quando chegam à escola?

A diretora fala que a criança falta vocabulário e os outros alunos que estudam na instituição acolhem as recém-chegadas. A “*aceleração de estudos*” a criança consegue acompanhar, mas perde, pois fica com “*defasagem*” na aprendizagem.

Pesquisadora: - Qual é o comportamento dos estudantes?

Algumas crianças se relacionam muito bem, mas outras se retraem. A diretora menciona uma estudante que tem 12 anos de idade e é retraída. Ela fala o idioma português, mas o idioma japonês expressa melhor. Consegue participar de brincadeiras, mas grifa que é retraída. Já havia estudado no Brasil e ingressou no quarto ano na escola brasileira. A estudante passou pela “*correção de fluxo*”, mas não está conseguindo acompanhar o ensino e permanece no 4º ano escolar. O exame de “*correção de fluxo*” é avaliado mais o português e a matemática.

Bolsas de estudos

Para ganhar bolsa de estudos, será levado em conta o conhecimento específico do aluno nas disciplinas de: matemática, português, além disso, história, geografia e ciências. A bolsa de estudos é a escola que oferece ao aluno. Tem bolsas de 100%, 50% e também 10.000 ienes mensais (Equivale mais ou menos a 100 dólares). A bolsa de estudos é anual.

Valores das mensalidades

Ensino fundamental: 29.000 ienes.

Ensino médio 40.000 ienes.

Formação dos professores

Pesquisadora: - Todos os professores têm formação específica nas disciplinas que lecionam?

A resposta da diretora foi afirmativa, porém sabemos que no Japão nem todos os professores das escolas brasileiras têm formação especializada. Às vezes, são pais de alunos que atuam como professores.

Ijime/Bullying

Não foi constatado *ijime* na escola.

Alimentação

O café da manhã é oferecido as crianças até 5 anos de idade. As crianças maiores, a alimentação é de responsabilidade dos pais, podem escolher em trazer a comida de casa e ou comprar a marmita servida na escola de um restaurante brasileiro.

Suporte Psicológico

Pesquisadora: - Quais são as necessidades de suporte psicológico aos alunos?

Há muitos casais seprados e históricos de família que crianças vivem com um cônjuge biológico e o outro não. A falta de afetividade em casa, pais que trabalham demais e

esquecem que têm filhos em casa, casos de hipertividade e a negação dos pais em não aceitar o diferente, e no jardim da infância há crianças autistas. Há uma fonoaudióloga brasileira que mora numa cidade vizinha e vai para a cidade de *Toyota* fazer consultas. Nas outras unidades escolares têm um psicólogo contratado, mas ainda vai iniciar o trabalho na instituição (DIRETORA, 2012).

Reuniões de Pais

As reuniões de pais acontecem 4 vezes por ano. A presença dos pais é praticamente nula, pois quase 100% deles não comparecem para obter informações do desenvolvimento escolar dos seus filhos. Além do mais, os pais que não faltam às reuniões, são o que se preocupam com os seus filhos e não são esses alunos que são preocupantes para a escola. Portanto, os pais que realmente precisam participar da reunião, não estão comparecendo.

As reuniões acontecem nos finais de semana e em dois períodos, da manhã e da tarde. No primeiro momento, a escola oferece uma palestra e envia uma comunicação aos pais. A última palestra foi ministrada por um professor de inglês e abordava a aprendizagem das crianças. A direção deixa uma comunicação para as crianças entregarem aos pais e mesmo assim, não comparecem, porque alegam que as reuniões são aos domingos, às 09:00 horas da manhã. No segundo momento, a reunião acontece no período da tarde, após o almoço. Uma minoria dos pais acaba indo à reunião. Um exemplo de uma aluna que estava pronta para a participação de piano na escola e faltou na apresentação, porque a mãe não conseguiu acordar no domingo. Assim diz a diretora, “Os pais não colocam a vida escolar dos seus filhos em primeiro plano e isso dificulta o trabalho do professor”.

Apesar de toda facilitação da escola para que os pais se aproximem do ambiente escolar e de seus filhos, eles mostram que têm muita pressa para terminar a reunião. O grupo que frequenta a reunião é de aproximadamente 40%, e mesmo assim, o tempo todo ficam perguntando se vai demorar para encerrá-la, porque têm compromisso. Após a reunião, os pais ganham mais 1 semana de prazo para obter informações a respeito de seus filhos com os professores. Além dessas dificuldades enfrentadas pela instituição escolar, há muitos alunos que não entregam a comunicação da reunião aos pais. No caso de notas vermelhas, a diretora entre em contato com os pais no horário de almoço e intervalos do trabalho. Dessa forma, consegue falar por telefone.

Os pais são lembrados da data marcada de reunião na escola, pois além de constar no calendário escolar, uma semana antes, é enviado o lembrete pela instituição. Não teria como se esquecer do compromisso.

Pesquisadora: - Há muitas crianças que não estão se desenvolvendo bem na escola?

No 6º ano, há 4 alunos que vão mal nos estudos. Em geral, os professores falam que é falta de interesse e de estudar (DIRETORA, 2012).

As avaliações são realizadas por bimestre, que há 2 avaliações e 1 avaliação geral. Anteriormente, toda semana era feita uma avaliação. A partir do ano de 2012, as avaliações sendo subtraídas da grade escolar. Os alunos do ensino médio estavam mal nos estudos (nas disciplinas de matemática, física e química).

Pesquisadora: - Qual é a média para aprovação do aluno?

A nota média de aprovação em todas as disciplinas é 6, somado a 36 pontos durante o ano. Os pais participam da decisão da reprovação ou não da criança que está no primeiro ano. Alguns pais pedem para deixar a criança cursar novamente o primeiro ano escolar. A escola tem um caso de uma criança que fez o primeiro ano numa escola japonesa e os pais quiseram que ele permanecesse no mesmo ano. A criança queria ficar com os amigos que estavam em outro ano. Separadamente dos amigos, a criança vivia sozinha e desmotivada. A atitude da escola foi remanejar a criança para a sala dos amigos (DIRETORA, 2012).

As dificuldades das crianças são inúmeras dentro de uma instituição escolar. A transferência de escola, mudança de currículo escolar, a aprendizagem do novo idioma e a formação de vínculos são os problemas que ocorrem constantemente na vida da criança imigrante.

Filhos de *dekasseguis* temporários no ambiente escolar?

A transferência de escola da criança é marcada pela interrupção do estudo e da convivência do ambiente escolar, ou seja, a japonesa e ou a brasileira. Esse tipo de atitude dos pais, se agrava mais quando um do cônjuge fica desempregado. Além disso, a maioria dos pais não sabem em qual instituição escolar deve matricular o seu filho e muitas vezes a criança passa a ser constantemente a recém-chegada na escola, nem escola brasileira e nem escola japonesa. A situação é como aquela velha frase, vive pulando de galho em galho, ou nem aqui e nem acolá. O trânsito é do vai e vem, pois a criança ingressa numa das escolas e depois de um período de estudo a interrompe, como se tivesse abandonado.

Os pais não têm nada definido a respeito de suas vidas e /ou dos seus filhos. As indefinições familiares vêm trazendo consequências para a vida dessas crianças. O sentimento de desistência de novas possibilidades é mobilizados nesses filhos de *dekasseguis* que seguem o caminho dos seus pais, operários nas fábricas japonesas.

Transporte

O transporte é oferecido pela escola e tem um custo no valor das mensalidades escolares.

Valores

Transportes

Transporte do Ensino Infantil e Fundamental: 10.000 ienes

Transporte do Ensino Médio: 5.000 ienes

Material didático

Ensino Infantil e Fundamental: 30.000 ienes

Ensino Médio valor: 40.000 ienes

Material extra

Livro de espanhol CCLS (6º ano ao 9º ano EFII) – Valor: 2.000 ienes.

Livro de Japonês (2º ano ao 5º ano EFI) – Valor: 4.000 ienes.

Seguro escolar anual

Ensino Infantil, Fundamental e Médio: Valor: 2.000 ienes.

Curso extracurricular de japonês

Duas vezes por semana: Valor: 4.200 ienes.

Quatro vezes por semana: Valor: 8.400 ienes.

Universidades

No Japão surge ensino superior à distância de universidades brasileiras e universidades americanas que os alunos entram em contato por e-mails.

O ensino fundamental II é obrigatório, conforme o MEC (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO).

De acordo com diretora da instituição brasileira, nenhum aluno pretende retornar ao Brasil. Eles manifestam o desejo de trabalhar para futuramente cursarem uma universidade.

Pesquisadora: - A criança estrangeira é obrigada a frequentar a escola?

Diretora: Para a renovação do visto da criança no país é exigido a apresentação do atestado de estudante.

Pesquisadora: A matrícula escolar da criança está vinculada a prefeitura japonesa?

Diretora: A escola está vinculada ao governo brasileiro e é reconhecida pelo MEC (Ministério da Educação). Os estrangeiros são obrigados a registrar o endereço de residência na prefeitura da cidade japonesa. Os alunos do ensino médio podem receber auxílio financeiro nos valores de 9.900 a 19.800 ienes.

Pesquisadora: - Você pretende voltar para o Brasil?

Diretora: “Com certeza. Tenho 2 filhos, um de 25 anos e outro de 23 anos de idade.

Fazem universidades de engenharia no Brasil. Na minha cabeça a minha casa é lá, no Brasil. O meu marido está aqui. Ele está há 17 anos. A intenção é voltar mesmo. O Japão, ele te une ou te separa de vez. Sou pedagoga com pós-graduação em didática do ensino superior. O meu marido fez agronomia, ele é *sansei* no documento, mas na verdade é *nissei*. Moramos na região noroeste do estado de São Paulo”.

Pesquisadora: - Você tem previsão de ficar aqui, até quando no Japão?

Diretora: “Tenho um prazo de 3 a 4 anos. Até meus filhos se encaminharem. A intenção é embora. No dia 11/10/ irei fazer 46 anos de idade e antes do 50 anos, quero ir embora. No Brasil quero me aposentar. Eu me formei em 1985 e trabalho desde 1986. Quero aposentar por conta própria no Brasil”.

1.1.1.2 Entrevista nº 01 – Professora do Infantil

Algumas crianças chamavam a atenção da professora do infantil por elas necessitarem de ajuda de especialistas, como psicológica, fonoaudióloga e médica.

As crianças ficavam numa única sala. A sala era pequena, mas aconchegante. Havia mesas pequenas, cadeiras, brinquedos, livros, uma televisão e almofadas. Além do mais, existia carinho, atenção e afeto da professora.

Dia 09/10/2012

A professora foi para o Brasil em 2004 com o filho de 13 anos de idade.

Profª: “Eu fiquei 8 anos no Brasil. Eu tenho um filho que está lá no Brasil. Eu fui para lá, em 2004 e custei me adaptar no Brasil. O meu marido não foi. No Brasil, fui trabalhar na escola, numa sala especial, onde trabalhava uma psicóloga e uma fonoaudióloga. Gostei muito! Fiquei só na escola particular. Ele tinha 13 anos de idade. Eu levei o meu filho, ele sofria *ijime* na escola japonesa.

Entrou na creche desde 2 anos idade. Quando ele entrou no primeiro ano sofreu *ijime*. Ele tinha dores de cabeça. Ele me pediu para não mandá-lo mais para aquela escola (Japonesa). Levei meu filho ao médico, ele tinha dores de cabeça e era mentira. Fez eletro, eu procurei saber. No primeiro ano, o matriculei na escola brasileira. Teve muitas dificuldades e precariedades, mas é ótimo, não posso ser ingrata em nenhum momento. Em relação a escola deixa a desejar. Atualmente o filho cursa uma universidade federal - Relações Internacionais. Não domina a língua japonesa, lê e fala pouco. O filho nasceu no interior do estado de São Paulo em 1991. O marido estava no Japão. Depois viemos para o Japão, ele estava com 6 meses de vida e ficamos sozinhos” (SIC).

P: Quais as dificuldades?

Profª: “Todas as dificuldades. Ele ficava doente, tinha febre todos os dias em *Osaka*. Ia sozinha com meu filho ao médico. Com 1 ano de idade colocamos na escola particular japonesa, a mensalidade era 60.000 ienes. Eu chorava todos os dias. A única coisa que o médico falava, que era febre, *netsu* (febre). Não entendia. Eu sentia desespero, principalmente porque era com o meu filho. Um amigo sabia o japonês, fomos ao médico e descobrimos que tinha alergia a ácaro. Nunca tinha largado o meu filho, tive que ir para o Brasil e largá-lo lá para fazer tratamento. Eu trabalhava no Japão em fábrica de fundição. Não dava nem para pagar o médico” (SIC).

Nesses relatos de vida, a professora se emociona e pede para se retirar da sala e logo em seguida volta e continua com seu depoimento. “Deixei o meu filho com quase 2 anos de idade com meus pais, no Brasil. Fez tratamento e tomou vacinas para bronquite. Eu fiquei no Brasil 1 mês com meu filho. O meu marido também estava perdido aqui (Japão). Ele é caçula de 11 irmãos, pedia muito para eu vir para o Japão, para ficar com ele. Eu pedi para a

psicóloga fazer terapia por 2 anos no meu filho. O filho estava há 1 ano e meio no Brasil e eu fui buscá-lo com quase 4 anos de idade. O meu pai acostumou com ele e ele acostumou com avô. A criança, voltou com a gente. Voltamos para o Japão, porque não deu certo lá” (SIC).

O marido é *nissei*, tem 50 anos de idade e curso superior incompleto em história.

A professora tem 44 anos, não é descendente de japonês. Coursou pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais. Antes tinha feito magistério e lecionado em escolas no Brasil.

Profª.: “Meu marido abriu uma empresa de segurança no Brasil e não deu certo.

Ele voltou sozinho para o Japão e depois de 3 meses eu fui para o Japão de novo. O meu filho reclamava que queria o meu avô. Eu perguntei se realmente queria morar com avô. Frequentou a creche japonesa, gostava demais. Fez o primeiro ano na escola japonesa e troquei para brasileira. Ele foi para o Brasil e ficou 10 meses. Ele já tinha morado comigo 3 anos. Pensei, ou eu o perdia de vez ou não. Ele me pediu para me buscar. Na mesma semana fui buscá-lo. Nunca mais ele disse que queria ficar com avô. A criança sempre me jogava na cara. Falava que não gostava da gente. Mas isso foi ruim e bom.

Quando fui buscá-lo, falei que não tinha o abandonado. Expliquei que ele ficou no Brasil por tratamento. Hoje ele entende” (SIC).

Profª.: “Segui na escola brasileira. Fiquei em Minas Gerais 8 anos com meu o filho morando perto da casa dos pais. Nesses 8 anos, em vim 3 vezes passear no Japão. No início, não foi fácil. Pensava que ex- marido existe, mas ex- filho não existe” (SIC).

Profª.: “Teve a crise financeira em 2008, e meu marido ficou desempregado de agosto a dezembro. Teve um mês de seguro desemprego. O meu filho estava fazendo cursinho lá no Brasil e tinha que enviar dinheiro para nós dois. O meu marido trabalhava em solda de construção de navio” (SIC).

P: Como foi o *ijime* ?

Profª.: “Eu não sei. Ele não me conta nada. O menino é japonês e a mãe é brasileira. Não conseguia entender o meu filho. O meu filho não me contou o que ocorreu.

Ele não falava nada” (SIC).

P: Você teve algum tipo de atitude?

Profª.: “Eu não fui à escola, nem para tirar o meu filho. Tirei o meu filho do dia para noite. Eu agi errado. Fiquei com dó do meu filho, porque ele estava sofrendo. Queria resolver o mais rápido o problema do meu filho. Não sabia falar, e até hoje não sei falar o idioma, senão iria conseguir resolver o *ijime*” (SIC).

A professora faz um trajeto de mais ou menos 2 horas todos os dias para chegar à escola.

P: Pensa em retornar para o Brasil?

Prof^a.: “Não queria ter voltado. Estou aqui contrariada. Eu vinha, ou eu largava o meu marido. Eu queria estar com meu filho. Não queria ter voltado não. Queria estar fazendo o mestrado, a oportunidade é muito pouca. Talvez não seja, mas coloco a barreira. Queria fazer o mestrado. Eu trabalhava numa escola há 15 minutos da minha casa no Brasil. Eu larguei o emprego” (SIC).

P: O que aconteceu?

Prof^a.: “O marido não quer mais ir embora. A gente estava conversando. Eu estava fazendo planos para ir embora e ele disse que não tem vontade de ir para o Brasil. Tem 14 anos que não vai ao Brasil. A família está lá, os pais e duas irmãs já falecidas”.

P: Como vai fazer?

Prof^a.: “A gente tem missão. Não tenho nenhuma descendência japonesa. Vou tentar ser mais feliz o possível. Um aspecto que tinha muito medo era terremoto, agora não tenho mais medo. Daqui 2 anos, quando o filho terminar a faculdade, volto.

Também não posso me anular. Sou do jeito que casamento é para sempre, também casei para não me separar. Tentar ser feliz o possível”.

Prof^a.: “Estou na escola há 2 anos. Elas são crianças carentes e não vêem o pai”. Ex: O “F” de 5 anos de idade falou que quase não vê o pai. A gente aqui se completa. Trato deles como se fossem meus filhos. Tenho muita preocupação com relação as drogas.

Sempre converso muito com meu filho em relação às drogas. Converso com o meu filho todos os dias. Falo que tem que ser forte para dizer não.

Ele gosta do cheiro da maconha”. Quando cheguei no Brasil com o meu filho, senti que ele ficou muito perdido.

Qualquer coisa em relação aos problemas, ele me ligava. Este ano da faculdade está refazendo as disciplinas que reprovou”.

P: O pensa para o seu futuro?

Prof^a.: “Quero estudar muito. Tenho muita vontade de contribuir muito na parte da educação para os *dekasseguis*. Tenho preocupação com os valores. Muitas pessoas, valorizam o ter e é esquecido o ser. Eu vejo as pessoas fazendo isso, tenho vontade de gritar. Tenho que fazer o trabalho, para o filho. O menino da creche não vê a mãe. Os valores estão sendo trocado por bens materiais. O salário caiu de 2.000 para homens para 1.300. Penso , que a estrutura familiar precisa ser vista. São crianças. As crianças pagam preços bem altos”.

1.1.1.3 Entrevista nº 02 - Roberta

Dia 10/10/2012

A criança tem 8 anos de idade, está cursando o segundo ano do ensino fundamental I.

Diz que tem amigas, cita os nomes de algumas meninas. Roberta não consegue dar informações que possamos fazer ligações entre elas.

P: Desenha uma casa.

(Não virou a folha. Fez uma linha da esquerda para a direita com o lápis preto e usou o lápis verde. Pede ajuda para apontar o lápis, porque está quebrando. Entrego-lhe outro lápis e a criança aceita. Desenha a primeira figura no centro da folha de papel, que nomeia sendo ela, do lado direito faz a segunda pessoa. Logo em seguida, do lado direito desenha o sol e logo abaixo do lado das outras figuras humanas, desenha a quarta pessoa. Disse-me que está brincando de pular corda e passeio. Por último desenha a corda.

P: Pedi que desenhasse uma árvore.

A criança desenha primeiro o chão, inicia o tronco da árvore de baixo para cima e depois faz a copa. Pinta a copa da árvore com a cor verde e o tronco da cor marrom. A criança desenha a primeira figura humana que é pequena em relação ao tamanho da árvore e depois faz a segunda figura humana maior em relação a primeira figura desenhada. Pergunto-lhe quem são: A criança responde-me que as figuras são: “Eu e você”.

Pergunto o que estão fazendo e não me responde. Fala coisas que não entendo, são ininteligíveis. Disse-me “Primavera, árvore verde, parece divertido e bom”. Logo após a criança começa a falar sozinha, parece-me que está alucinando, olha para o vazio, como se tivesse alguém e surgem conversas desconexas.

No desenho da família a criança fala sozinha: “Tenho que ir embora. Não me importa. Eu posso”.

Faz um desenho de um coração e duas pessoas, uma sou eu e a outra figura é Roberta. Fala que vai se casar comigo.

Percebo a criança muito confusa. Apresenta um olhar distante. Às vezes tenho a impressão que não existo. Essa criança está sofrendo de delírios e alucinações. Fala como se estivesse outro alguém ao seu lado.

Tipo físico: Magra, cabelos nos ombros. Estava vestida adequadamente.

Estive com Roberta por 20 minutos. Ela quis ir embora.

Havia pedido para a escola marcar um horário com a mãe para o dia 17/10/2012.

Infelizmente a mãe não pode comparecer à escola.

1.1.1.4 Entrevista nº 03 – Luiz

Dia 10/10/2012

Luiz tem 9 anos de idade.

Nasceu na cidade de Nagoya/Japão.

Cursa o 2º ano do ensino fundamental I.

Luiz é o mais velho dos irmãos, tem um irmão de 2 anos e outro de 1 ano de idade.

A criança comenta que às vezes o pai trabalha e às vezes não trabalha. A mãe não está trabalhando e os pais estão fazendo algumas entrevistas de emprego. Não frequenta nenhuma igreja.

P: Você vai bem na escola?

L: “Às vezes eu vou bem, e as vezes eu vou mal. Às vezes desobedeço, porque às vezes converso na aula, porque não consigo fazer nada certo. A Roberta é aluna especial”(SIC).

P: Por que você não consegue fazer nada certo?

L: “Às vezes eu consigo e às não obedeço. O outro menino estava me empurrando e eu empurrei ele também. Um menino me empurrou e falou que estou fora da brincadeira. Tem vez que eu provoco os alunos da minha classe”.

P: O que a professora pensa de você?

L: “Ela tenta fazer o bem para mim. Pensa que tenho que estudar mais. Não sei falar isso para você. Eu esqueço do parágrafo, da interrogação, letra maiúscula e tem vezes que sou sem vergonha”.

P: É difícil falar assim?

L: “Sou viciado em game. Sempre fui assim. Gosto do DS3. Nele tem qualquer jogo e fitas. Dá para tirar fotos. Gravar voz. Dá para entrar amigos”.

P: Seus pais são bravos?

L: “Às vezes são bravos. Não batem. Às vezes apanho com as mãos, chinelos e cinta. A professora disse que eu tenho talento para a música, só que tenho vergonha”.

P: Você conhece o Brasil?

L: “Não. Eu sou mestiço. Nasci aqui no Japão e pronto. Quero conhecer o Brasil, porque, talvez o Brasil tem um monte de coisa. Eu queria ir lá, porque só têm brasileiros e dá para brincar com os brasileiros. A mãe disse que não estava dando certo no Brasil”.

P: Tem vontade de morar lá?

L: “Eu queria. Queria ver o dinheiro do Brasil. Já vi uma nota”.

L: “Como você veio parar aqui”?

P: Vim pesquisar.

L: “Me leva. Quero ir com você”.

P: Você quer ir sozinho comigo?

L: Tem que levar o meu pai, mãe, todos.

Pedi a criança que desenhasse uma casa.

L: “Só de azul”? (Tem os lápis coloridos). Pegou o lápis verde e começou a desenhar. Depois o lápis vermelho, desenhou o sol. Desenhou as nuvens e a casa.

Iniciou a casa de cima para baixo.

L: “O tia pela a minha cara sou aluno especial ou aluno normal”?

P: O que é especial?

L: “Como a Roberta. A minha mãe fala que é especial. Não sei por que a minha mãe fala. Eu acho que sou aluno normal. Você acha”?

A janela está aberta e a porta fechada (Talvez está calor).

A professora de Luis disse-me que ele mora com o padrasto e que não parece ser uma criança, é maduro e que tem um olhar que não é de criança. Quando a criança é chamada atenção demonstra ficar com muita raiva. Disse-me que a mãe iria levá-lo ao médico.

1.1.1.5 Entrevista nº 04 –Bernardo

Dia 10/10/2012

A criança tem 8 anos de idade. Cursa o 2º ano do ensino fundamental I.

Quando era menor frequentou escola japonesa.

Mora com os pais, uma irmã de 6 anos de idade e com avó materna.

P: Como você está na escola?

B: “Sei lá. Sempre fico me esforçando. Não estudo muito. Sempre fico no computador assistindo. Cheio de zumbis que só aparecem à noite”.

P: Você gosta de morar no Japão?

B: “Gosto muito. Tenho 5 primas e brinco com o computador delas”.

P: qual o horário que vai dormir?

B: Às 22:00 horas.

P: Você consegue dormir bem?

B: “Não. Eu assisti no computador *minecraft* (Jogos) e aparece zumbi”.

P: O que eles fazem?

B: “Quebram porta de madeira. À noite, em uma floresta, em qualquer lugar”.

P: Você fala alguma coisa para eles?

B: “Eu falo que são cabeçudos. Aí não consegue dormir. O pior dos *Mobs* (Jogos de monstros) transforma em galinha e é o ataque mais forte deles”.

P: O que é zumbi?

B: “Quando a gente morre vira zumbi. Pode ser um zumbi normal”?

P: Eu não sei o que é um zumbi. Desenhe um zumbi?

B: “Ele é verde”.

P: Você gosta dos zumbis? Por que assisti?

B: “Eu odeio. Eles fazem uma carinha. Ele explode. Ele assusta um pouco”.

B: “Eu fico assustado *Ghost* (Jogos de monstros), é um fantasma e solta fogo pela boca e mata gente”.

P: Desenha para mim uma casa.

B: “Qual casa? Que casa?”.

Inicia o desenho pelo lado esquerdo da folha e vai fazendo os quadrados.

P: “Posso falar uma coisa, você não fica cansada de tanto mexer no computador?”

Dá para colocar criativo e a gente já vem com tudo”.

B: “Desenhei uma casa do “*minecraft* “.Tem uma porta e blocos de construção. Os blocos são feito de madeira e tijolos. Tem uma personagem chamada *Styven*, ele fica com medo, é a gente que fica. A casa fica em qualquer lugar. São escadas e servem como telhados da casa. Só para andar”.

P: Desenha uma árvore.

B: “Do “*minecraft*” ? Não sou muito bom de desenhar árvore”.

P: Quantos anos tem essa árvore?

B: “10 anos. Todas têm 10 anos. A árvore é da floresta. Quase todas de madeiras são iguais. São claras e escuras e iguais”.

P: É menina ou menino?

B: “Não tem diferença. São todas as mesmas coisas. Têm árvores que parecem montanhas e são feias. São processadas”.

P: Ela vai morrer com quantos anos?

B: “Ela não morre. Só morre quando a gente corta a madeira. Eu assisto coisa de *Nerd* (Pessoas que tem fascínio por conhecimento).

P: O que é *Nerd*?

B: “Coisas que pessoas são inteligentes”.

P: Você desenha para mim a sua família.

B: “Como? Pode ser de 3 pessoas”?

P: Desenha o que quiser.

B: “Quase o meu pai não briga comigo. Quem cuida de mim mais é minha mãe. O meu pai trabalha a noite inteira. Acho que você não vai gostar muito dela. Ela é gorda. É gorda mais é legal. Não quero ficar gordo, esse é o problema”.

A criança leu a palavra paciência.

P: O que é paciência?

B: “Acho que é pessoa que não briga e nem grita muito”.

Faz o desenho do pai e em seguida da mãe.

B: “Eles ficam juntos. Eles não ficam juntos. A minha mãe faz gracinha e eu fico nervoso. Fala que sou anjo cavaleiro. Eu fico preocupado e com medo”.

P: Por que?

B: “Não sei, o por quê”.

P: Falta alguém nesse desenho?

B: “Minha avó, mas não precisa. Ela não sai de casa”.

B: “Acho que falei demais! Todos os alunos falam assim. Eles conversaram também comigo”.

Bernardo está muito persecutório. Parece-me viver no seu mundo nerd e com os seus fantasmas. Faz os desenhos como a casa, árvore em quadrados pequenos, como se estivesse desintegrado, ou seja, seu mundo está em pedaços. Os desenhos foram feitos rapidamente. Não soube me dizer a sua data de aniversário. Percebo-o perdido no tempo. No desenho da família, Bernardo está ausente. Sem vida.

1.1.1.6 Entrevista nº 05 Luciano

Dia 10/10/2012

Tem 5 anos de idade.

Cursa infantil

A criança é comunicativa e vai dizendo que gosta de estudar naquele lugar, por ser legal. Cita alguns nomes de amigos que mudaram de escola e outro que foi para o Brasil e escola, porém tem outros amigos que continuam na sala de aula.

P: Com quem você mora na casa?

L: “Não tem ninguém”.

P: Você mora sozinho?

L: “Pai, mãe, irmão mais velho e eu, sou pequenininho, o meu irmão é grandão e os gatos. Porque eu não como muito, sempre como feijão. Como pãozinho com salame.

Antes o gato me seguia e agora não persegue. Meu irmão não me deixa andar sozinho”.

P: Faça um desenho livre!

L: “Vou desenhar a minha família”.

Fez primeiro a sua própria figura, o pai do lado esquerdo, o irmão do lado direito e a mãe. Fez um traçado quadrado envolta da família. A sua figura e do pai foram pintadas da cor vermelha, o irmão está de preto e a mãe de azul. As cores estão nos rostos de cada figura. Os olhos da mãe são grandes e do irmão não aparecem a íris.

L: “Agora, vou desenhar o MAC. Eu desenhei o pai e o cozinheiro do MAC. O pai está comprando uma batata. A gente está no carro comendo a batata. No MAC tem muitas coisas, hambúrguer”.

P: O que faz no final de semana?

L: “Eu durmo e vou estudar na escola”.

P: Ontem à noite, você viu o seu papai?

L: “Vi. Às vezes eles demoram. Eu fico vendo o meu irmão jogar game no celular. Nunca acaba a bateria dele, porque ele manda eu carregar”.

P: Fica com saudades? O que pensa?

L: “Fico. No sonho fico pensando uma salada. Todos os dias. Fico brincando, quando não tem escola. Eu brinco depressa, com *playstation*. Sempre tenho que salvar o game de zumbi, mas não dá medo. Se chegar perto, ele mata”.

P: Desenha uma casa!

L: “Estou na minha casa dormindo, na minha cama. O irmão está jogando *playstation* sozinho. Ele está com controle na mão e a televisão. Usa cor vermelha em sua cama, na figura que representa a si mesmo usa a cor laranja e azul. Está num quadrado que representa a casa”.

P: Desenha uma árvore!

L: “Vou estar fazendo eu com o côco. A praia é tudo na água, não é? Fui uma vez.

Fui na água e minha mãe entrando na água. Ela está tentando sair. Não consegue sair”.

P: Você acha o mar perigoso?

L: “Sim. Porque é lá no fundão. Agora, vou escrever o meu nome”.

P: Quem são essas pessoas?

L: Não sou eu. É o meu pai e a minha mãe. O meu pai pegou o côco. Eu não fui e não queria, porque não sei andar. Ninguém me ensina. Só sei andar desse jeito. Ninguém me ensina e pego uma boia.

P: Você gostaria de aprender andar na praia?

P: “Sim”.

P: Você já pediu para eles te ensinarem?

L: “Já falei e eles não querem. Agora, tenho cinco anos e eu aprendi a andar com o meu irmão”.

P: Você gostaria de mudar?

L: “Eu gostava do Brasil e do Japão. Nasci no Brasil. Eu gosto do Brasil. Porque é tão legal! Gostaria de morar no Brasil, tem muitas nuvens e vai no avião. Eu queria tanto ir no avião”.

P: Tem vontade de morar no Brasil ou Japão?

L: “No Brasil”.

P: Você é brasileiro ou japonês?

L: “Brasileiro. Porque eu nasci no Brasil”.

Luciano não fez o desenho da árvore, porém, ficamos juntos na entrevista. Logo de início a criança menciona em sua fala o sentimento perda e separação dos colegas. Entretanto, dizendo que apesar da separação ainda permanecem os amigos de sala, não estando completamente sozinho. Em casa, cita o irmão maior que controla os jogos e TV. A criança fala que ninguém o ensina e que ele gostaria de aprender. Podemos pensar na falta da função paterna e materna na vida de Luciano, deixando para o irmão mais velho incumbido da função.

1.1.1.7 Entrevista nº 06 – Gislene

Dia 10/10/2012

A criança tem 11 anos de idade.

Cursa o 5º ano do ensino fundamental I.

Nasceu no Japão/ *Anjo/ Aichi*.

Religião é a católica.

O pai tem 44 anos de idade. Ensino médio completo.

A mãe tem 44 anos de idade e não concluiu o ensino médio.

Gislene é a filha do meio, tem uma irmã mais velha de 21 anos e a outra de 9 anos de idade. A irmã mais velha trabalha em uma fábrica de auto-peças. A irmã mais nova, não frequenta nenhuma escola, ela chora constantemente e já fugiu várias vezes da instituição escolar. A mãe de Gislene acabou aceitando que a filha caçula ficasse em casa, sem estudar. Mora na cidade de Toyota.

A criança Gislene relata que bem antes, ficava em casa com a mãe, quando essa não trabalhava em nenhum lugar. O pai trabalha em fábrica de auto-peças e faz dois turnos de serviço. Teve uma época que a mãe trabalhava para conseguir o dinheiro para ir para o Brasil.

G: “Eu fui ao Brasil não me lembro. Tinha 5 para 6 anos de idade. Cidade de Barretos/São-Paulo”.

P: O que mais gostou?

G: “De conhecer os meus parentes. O Meu avô paterno e avós maternos. Entrei na Escola “S” até o segundo ano, era em outra cidade, ficava até a tarde e levantava cedo, 05:30 da manhã e chegava às 19:30 horas em casa”.

Gislene foi matriculada nessa escola no terceiro ano.

P: Você fala o idioma japonês?

G: “Não. Só o português”.

Não teve dificuldades com o aprendizado da língua portuguesa, porque havia feito aulas particulares com a professora de língua portuguesa. A escolha pela escola brasileira, é porque os pais pretendem retornar para o Brasil e não tem previsão determinada de mudança para o ocidente.

P: Você tem vontade voltar?

G: “Porque faz muito tempo que não vejo os meus parentes”.

P: Você já pensou na possibilidade de morar lá?

P: “Não imaginei”.

P: A sua irmã menor não vai para escola?

G: “Não sei, ela não fala. Ela tentou ir na escola brasileira e não conseguiu. Nunca foi para a japonesa”.

G: “Não tenho amigas”.

P: Desenha uma casa!

G: (Iniciou o desenho de cima para baixo). “Não sei de quem é a casa. Não sei, se tem alguém”. (Silêncio). A porta está fechada. Não sabe o por que. As janelas não soube me dizer se estão abertas ou fechadas. O desenho da árvore iniciou pelo tronco e depois fez a copa. As raízes ficaram por último.

P: Qual é o tipo de árvore?

G: (Silêncio).

Gislene disse não sabe qual é o sexo da árvore e a idade dela. De repente não quer responder as perguntas.

P: Desenhe para mim a sua família.

G: (Iniciou o desenho da esquerda para a direita). “Não sei... Não está faltando ninguém”.

G: “Vamos em parques e em *depatos* (lojas) nos finais de semana.

Conversando com a Gislene disse-lhe que me parecia triste e ela responde-me que não, ficou em silêncio, fixando o olhar desafiador direto em meus olhos.

P: Parece-me trancada em seu próprio mundo.

G: (Silêncio). Lacrimou. Os seus desenhos são pequenos e o traçados com o lápis preto que quase não se vê.

P: Por fora, aparenta ser forte, mas por dentro parece-me muito frágil.

G: (Silêncio). Lacrimou.

P: Você precisa conversar com alguém. Ter amigas.

No relato da professora, Gislene sempre esteve sozinha na escola, não tem vínculo de amizades, mas é ótima aluna. A aluna nunca deu um sorriso, apesar de todo esforço da professora.

A expressão de Gislene é extremamente fechada, não há nenhum movimento dos músculos de sua face. Nós tivemos um único contato.

1.1.1.8 Entrevista nº 07 - Gabriel

Dia 10/10/2012

O adolescente Gabriel tem 14 anos de idade. Frequenta o 9º ano na escola brasileira. Estuda na instituição desde o 1º ano, na época tinha 5 anos de idade. As aulas iniciam às 09:00 horas e terminam às 12:55 horas. Quando tinha 4 anos de idade ,foi matriculado na creche japonesa.

Gabriel é filho único. O pai é iraniano e a mãe é brasileira, descendente de japonês. Os pais trabalham 8 horas diárias em fábrica de auto-peças. Diz não ter nenhuma religião.

P: Quais foram as dificuldades encontradas na creche?

G: “Não tive dificuldades. Eu era criança e não queria ficar lá. Queria ficar com a minha mãe. A língua também não era barreira, dava para supor o que eles estavam falando”.

P: Como assim?

G: “Os professores faziam mímicas para conversar comigo. Com um tempo fui me acostumando com a língua”.

P: Teve dificuldades na escola brasileira?

G: “Eu tive. Eu não sabia falar o português. Mas a minha adaptação foi fácil”.

P: Como foi essa dificuldade?

G: “A dificuldade era que chegava um colega e falava comigo, eu ficava com cara de paisagem. A minha mãe e o meu pai falavam só o japonês em casa e passaram a falar o português”.

P: Você pretende morar no Brasil?

G: “Um dia eu vou voltar para o Brasil. O Japão é um país bom para viver, o Brasil é melhor. O povo brasileiro é mais amistoso”.

P: Você tem dificuldades escolares?

G: “A única dificuldade é o inglês. Não gosto. Acho feio e chato. Peguei raiva da professora antiga. Agora, a professora é legal”.

P: O que pretende fazer no futuro?

G: “Cursar uma universidade de engenharia civil, eletrônica ou medicina”.

P: Você pretende fazer a faculdade aqui no Japão?

G: “No Brasil. Porque não falo quase nada o japonês. Seria difícil me adaptar os termos difíceis da faculdade japonesa”.

G: “Eu já fui para o Irã. Achei bonito. Tinha 9 anos de idade”.

P: Quando conheceu o Brasil?

G: “Aos 12 anos de idade. Foi legal. Fiquei 3 meses na casa da família, no Paraná, em Londrina”.

P: Você é brasileiro ou japonês?

G: “Sou iraniano !(Rimos juntos). Sou brasileiro ”!

G: “Tenho vontade de morar no Irã, para aprender a língua. Meus avós paternos são falecidos”.

P: Na escola vocês têm aulas de informática?

G e L: “Desde a primeira série, duas vezes por semana. São 40 minutos cada aula”.

P: Vocês já viram, ou acontece *ijime* aqui?

G: “Aqui não é possível fazer *ijime*. Porque todos são parceiros do outro. Isso aqui não é tolerado, esse tipo de coisa. Teve um caso de briga e o aluno foi suspenso e expulso, faz tempo. Não foi *ijime*, era mau conduta”.

P: O que não pode fazer aqui?

G: “ Não pode mascar chicletes, usar boné na sala de aula, não pode vir para escola sem o uniforme e não pode chegar atrasado sem razão”.

P: O que vocês fazem, quando chegam em casa?

G e L: “Jogamos *game* e vamos ao mercado”.

G: “À noite tem *game*. Não tem nada perto. Aqui tudo é muito longe”.

P: As festas de aniversários são comemoradas?

G e L: “Até 10 e 12 anos meus pais faziam festa, agora não”.

L: “Eu prefiro alguma coisa mais reservada”

P: Como vocês estão na língua portuguesa?

G e L: “O idioma português é bom, mas a gramática não”.

G: “Eu fico desmotivado a estudar o português , por causa das regras. Eu não gosto de português e inglês”.

Deparei-me com o adolescente Gabriel quando estava juntamente com o amigo no pátio da escola, onde os alunos disputavam um campeonato de futebol. Gabriel tem aparência de mestiço japonês com traços iraniano. Seu porte físico é forte e alto.

Gabriel e Leonardo estudam juntos desde da creche japonesa. São amigos, mas não costumam frequentar a casa do outro. Falam que moram longe e costumam usar a *skype* (Internet) para conversarem com outro.

Gabriel e Leonardo expressam bem a língua portuguesa.

Dia 24/10/2012

Segunda Entrevista

G: “Dificuldades não. Tem o inglês. Fora isso tudo bem. O inglês é uma professora.

Fizemos prova e o português tem muitas regras. Não acho difícil o português, leio muito, por isso não acho dificuldades de concordâncias”.

P: Seus pais tem vontade de voltar para o Brasil?

G: “Eles conversam comigo e falo quero ir. Acho que vou ter mais oportunidades de emprego lá”.

P: Qual é a imagem que você tem do Brasil?

G: “Lugar bom para se viver, só que tem dificuldades em todos os lugares. Além da violência, tem que especializar em tudo o que fazer”.

P: Japão?

G: Também, lugar bom para se viver, também com dificuldades. No Japão, não sei falar a língua. E talvez, não sociabilize ”.

P: Sente dificuldades de socializar no Japão?

G: “Sim! Mas, pela barreira da língua. Talvez, por não saber o japonês, e não entrar em contato.

P: Você já tentou?

G: “Não. Alguém falar com você e ficar com cara de bobo”.

1.1.1.9 Entrevista nº 08 – Leonardo

Dia 10/10/2012

Leonardo tem 14 anos de idade. Está no 9º ano da escola brasileira. É amigo desde criança de Gabriel. Leonardo nasceu na cidade de Toyota/Japão. O pai tem 45 anos de idade e cursou o ensino médio. A mãe tem 48 anos de idade e também cursou o ensino médio. Ambos os pais são *sanseis*. Os pais moram há vários anos no Japão. A religião da família é espírita.

O pai trabalha 12 horas diárias numa fábrica de auto peças (parafusos para carro) e a mãe trabalha 8 horas, em uma fábrica de linha de montagem para carros.

Leonardo tem os traços japoneses. Leonardo frequentou uma creche japonesa, antes de completar 5 anos de idade. A escolha por essa instituição escolar foi à localização, era próxima da sua casa.

O adolescente fala pouco o idioma japonês, escreve as duas formas dos Ideogramas da língua, o *hiragana* e *katakana*.

O adolescente conheceu o Brasil numa viagem a passeio, quando tinha 4 anos de idade, e após 7 anos, exatamente com 11 anos de idade, os pais foram para o Brasil e abriram um negócio em sociedade com a tia e acabou não dando certo. Era uma fábrica de costura. Permaneceram no Brasil por 8 meses, depois voltaram para o Japão.

P: Seus pais pretendem voltar para o Brasil?

L: “Sim. Porque todos os parentes estão lá”.

P: Você pensa voltar para o Brasil?

L: “Um pouco. Quero conhecer outros países, como os Estados Unidos, Itália e Portugal. Não sei o por quê”.

P: Você tem vontade morar no Japão?

L: “Sim. Já acostumei no Japão”.

P: Quando você frequentou a creche japonesa, como foi?

L: Eu falava o japonês e português. A professora só entendia o japonês.

P: Ela te entendia?

L: “O português não entendia. Falava em japonês”.

P: Como foi quando ingressou na escola brasileira?

L: “Não foi difícil. A opção pela escola brasileira foi porque além de ser melhor que a japonesa, se não souber o português, fica ruim”.

P: O que pensa para o seu futuro?

L: “Quero fazer uma faculdade de biologia no Brasil. Ainda não sei”.

P: Você é brasileiro ou japonês?

L: “Sou brasileiro. Não sei explicar”.

O idioma usado em casa é mais o português. Leonardo tem mais dois irmãos, um com 30 anos de idade e outro de 29 anos idade. Ambos casados. Usa o transporte escolar e o trajeto até a instituição é de 20 minutos.

Dia 24/10/2012

Segunda Entrevista

P: Quais são as reais dificuldades em relação a escola, Japão e ao futuro?

L: “Acho que não tenho muito. Na escola no Japão”.

P: Em relação ao futuro no Japão?

L: “Imagina o futuro aqui. Acho que já acostumei ficar aqui no Japão. No Brasil não fiquei muito tempo. Em 2009, fomos eu e a minha mãe, para conseguir ficar lá. A mãe e a tia discutiram e não deu certo o negócio”.

P: Seus pais pensam em voltar para o Brasil?

L: Sim!

P: Eles conversam com você sobre a ida para o Brasil?

L: “Não falam muita coisa. Falam que vão, mas não tem a data certa”.

P: Eles perguntam se quer ir para o Brasil?

L: “Eu falo que ainda não”.

P: Vocês estudam durante a semana?

L: “Não muito”.

P: O que gostaria de estar fazendo, que não faz?

L: “Não sei”.

P: Falta alguma coisa?

L: “Não”.

P: Qual a imagem do Brasil?

L: “Lugar não tão tranquilo, não é igual aqui. No Brasil, eu fazia muita coisa. Ia para escola, e ajudava a mãe na lanchonete. Não ficava tanto tempo em casa no Brasil.

Prefiro ficar em casa aqui, não tem muito lugar para ir, aqui é supermercado. No Brasil ficava muito tempo na rua com meus amigos. Eu gostava ficar com os amigos. Também no *Homi*(conjunto habitacional) ficava com os meus amigos, eu mudei e não fico na rua. Até março de 2012

ficava com os amigos. Aos sábados faço curso de inglês aos sábados e fico no *Homi*. Às vezes encontro os amigos, fico conversando, conto as novidades”.

P: Hoje, você se sente solitário, sem os amigos?

L: “Acho que não. Volto para casa e entro no *skyp* , fico conversando com os amigos e jogando. Não sinto solidão. A mãe volta às 17:00 horas do trabalho. Uma semana trabalha à noite, e outra de dia. Converso com o meu pai, quando ele trabalha de dia. O pai conversa um pouco comigo. Eu acho que o pai precisa conversar mais, porque fico bastante no *game*. A mãe conversa mais ou menos. Eles às vezes me chamam para conversar, eu vou e volto para o *game* de novo.”

1.1.1.10 Entrevista nº 09 – Júnior

Dia 17/10/2012

A criança tem 4 anos de idade.

A professora relata-me que a criança teve um problema com a “*cuidadora*” antes de ingressar nessa escola. No Japão encontramos pessoas que trabalham como “*cuidadoras de crianças*” em seus pequenos apartamentos, dispondo de uma pequena sala para atender mais de uma criança. Além de não ser um ambiente propício para esse tipo de serviço com crianças filhas de imigrantes, são chamadas de creches. Esses tipos de creches são ilegais no Japão. Essas “*cuidadoras*” são pessoas comuns, imigrantes, sem nenhuma formação ou preparo para trabalharem com criança. Geralmente, essas pessoas são as próprias vizinhas que abriram mão de trabalharem fora para cuidar dos filhos pequenos ou senhoras mais

velhas, que por causa da idade é praticamente impossível voltarem ao mercado de trabalho. Nesse caso, a “*cuidadora*” judiava dessas crianças, ela proibia a conversa entre as mesmas e usava de perversidade e ameaças no contato diário com elas. Sob o seu comando, as crianças submetiam a maldade da madrasta má, já que não havia saída. Ela colava uma fita na boca das crianças que não se dispusessem a ficar quietas, ou seja, sem falar. Além do mais, colocava-as dentro do guarda-roupa escuro, trancando-as, passando horas sozinhas. Um dia, o pai ao buscar a criança na creche, viu a fita colada na boca do seu filho, assim descobre a maldade feita pela “*cuidadora*”. Dessa forma, percebeu que seu filho estava sofrendo agressões no ambiente que deveria ser acolhedor, já que os pais pagam um valor mensal que se aproxima das mensalidades de uma instituição escolar brasileira no Japão. As creches são bem pagas por esses pais *dekasseguis* para cuidarem dos filhos em sua ausência, ou seja, enquanto trabalham duramente para sobreviverem em terras estrangeiras. Tamanha era a ameaça sofrida pela criança, que a mesma tinha medo que o pai viesse saber do fato, por isso estremeceu-se diante da descoberta do pai. Em seguida a criança contou-lhe o que havia ocorrido. A atitude do pai foi retirá-la imediatamente daquela ambiente e matriculá-la numa instituição escolar brasileira.

A criança tem aparência de mestiço japonês. Ele expressa simpatia, porém, não tem um vocabulário claro da língua portuguesa para a sua idade. A criança fala constantemente e quase não para de se movimentar na sala de aula.

A criança parece estar ansiosa com a espera do nascimento da irmãzinha. A criança comenta que em casa vai nascer um nenê e que gostaria de ter uma irmãzinha. Ele fala do ovo da lagartixa que irá nascer.

Foi pedido para a criança que desenhasse a sua família, porém, ele desenha os colegas da classe e casa de brinquedo.

J: “O papai está trabalhando”.

J: É bicho. O suco grande derrubou o trem. O trem caiu, porque é de corrida. O trilho está quebrado. Cita o seu próprio nome (Júnior). Ele está com óculos. Esse é o “Luís e Luíza”.

Os desenhos da criança não foram feitos de acordo o pedido. O mundo de Júnior é formado por vínculos de amizades da sala de aula, são essas crianças que estão próximas de Júnior e os consideram os seus amigos.

J: “O Júnior usa óculos por causa da luz”.

J: “Tem água. Olha só, é a água”.

Pesquisadora: - Você brinca com quem?

J: “Eu brinco com (amigo de classe). Eu brinco sozinho. Tenho medo. Porque, sim”.

Sou “medoso”. “ Medo de bicho. Medo de coisa mau, de grilo”.

Podemos fazer uma observação, os pais não foram desenhados pela criança.

Portanto, há ausência dos pais na vida da criança.

Pesquisadora: - Você sente saudades de papai e da mamãe?

J: “Eu não. Eu sinto de você”.

Pesquisadora: - Você não sente saudades?

J: “Sinto do papai, da mamãe e de você. Quando vier eu vou fazer desenhos”.

J: “Quem desenhou na parede?” (Na parede da escola, a criança viu um quadro pintado com flores). Pesquisadora: - São os professores.

J: “Pode ser você, para ficar bonito”.

Os pais não estão presentes na vida da criança. Os amigos da escola são as pessoas que fazem parte de sua vida. Os amigos representam a família. Essa criança sofre de solidão. O olhar da pesquisadora para a criança faz com essa se sinta acolhida e que manifeste o desejo de incluir a pesquisadora em seu mundo,. Não sabemos se a mãe da criança está realmente grávida, porém, o desejo e a fantasia dela é de ter alguém, mesmo sendo o “*ovo da lagartixa*” que trata de fertilização e nascimento.

Como sendo um desejo de começar com alguém que possa estar próxima de sua realidade.

1.1.1.11 Entrevista nº 10 – Carlos

Dia 17/10/2012

A criança tem 9 anos de idade.

Frequenta o 3º ano do Ensino Fundamental.

Nasceu no Japão.

Queixa: A professora fala que a criança vai bem na escola, porém, se altera, fica nervoso e pede bravo para a classe parar de falar.

A criança tem duas irmãs mais velhas que estão no Brasil, uma tem 20 anos e a outra, 19 anos de idade.

Carlos mora com a mãe de 34 anos que não é descendente de japonês. A mãe trabalha em uma fábrica de carbonato e o padrasto (*nissei*) de 37 anos de idade e trabalha em linha de montagem de carros.

A criança desconhece o nome do pai biológico. O nome do pai só tem no documento.

No relato da criança, o pai morreu e não sabe o que ocorreu. Diz que lembra da irmã quando tinha 4 anos de idade.

P: O que se lembra do pai?

C: “Minha mãe não falou. Lembro que era esperto. Ele comprou um patinete para mim. E roubaram”.

P: Você se dá bem com o seu padrasto?

C: “Dou. Ele brinca comigo todos os dias. De bicicleta. A minha mãe que é brava. Quando desobedece. Não sei, porque a desobedeço”

P: Você gosta de estudar aqui na escola.

C: “A escola é legal, a professora é engraçada. Tenho muitos amigos. Gosto de brincar na quadra”.

P: Quando entrou na escola japonesa?

C: “Tinha 2 anos de idade. Parei aos 6 anos de idade. Não gostava muito. Lá só tinha 1 amigo. Lá dava muitas lições e aqui não tem. Fiz a primeira série em escola japonesa. Mudei de escola, porque a escola era chata. Entrei bem no finalzinho do segundo ano na escola brasileira. Na escola japonesa parei. Os meus pais são brasileiros, nós fomos visitar o amigo do pai no Chile. No segundo ano fui para a outra escola, a professora cuspiu no ouvido. Eu entrei aqui no segundo ano, estava com 8 anos. Eu gosto daqui. A escola fica perto da minha casa.

P: Você está com dificuldades?

C: Não.

Já fui 2 vezes para cuidar da minha avó que estava doente no Brasil. Fui em 2009, aí voltei em 2011.

P: Você gosta do Japão?

C: Eu gosto do Japão, porque tem parques. No Brasil morava (cidade) do Paraná. Só fui para visitar a minha avó.

P: O Brasil?

C: “Não tem muitas coisas divertidas e não tem muitos parques de diversão”.

P: Você é brasileiro, ou japonês?

C: “Sou mestiço. Sou misturado. Japonês com brasileiro”.

“A minha mãe não deixa ir à casa dos amigos. Se acontecer alguma coisa comigo. Ela não conhece. Já fui à casa de alguns amigos que a minha mãe conhece, jogar game e bola. À noite vejo o meu padrasto e a minha mãe. Declaro o meu padrasto como pai. Ele faz palhaçada”.

P: Você tem vontade de morar no Brasil?

C: “Muito pouco”.

P: Desenha uma casa.

A criança inicia o desenho pelo chão, do lado esquerdo da folha de papel sulfite, indo para o lado direito.

C: “Vou desenhar o sítio do meu avô paterno. Tenho pouco contado com ele.

Desenhei a casa do meu tio paterno (biólogo). Tirei leite da vaca. Eu gostei. Fiz rosas diferentes”.

As janelas da casa são da sala e estão fechadas.

C: “Porque está muito frio. Na casa do tio era inverno. A porta está fechada, porque sempre ele tranca a porta. Para não entrar bandido, essas coisas. Porque lá no sítio já roubaram uva também”.

P: Quem mora?

C: “Mora o meu tio sozinho. Não sei quantos anos tem. Não falta ninguém na casa.

A casa desenhada pela criança tem 3 cômodos: a cozinha, o quarto da criança e a Sala”.

C: “Eu fiquei 10 dias lá. Com o meu padrasto e a minha mãe. Meu pai padrasto ficou muito bem com ele. Meu tio brincou comigo. Ele deixou andar no cavalo dele”.

P: Você sente falta do seu tio?

C: “Sim. Vou visitá-lo quando for para o Brasil”.

Na sala havia 3 sofás.

C: “A gente dormiu nos sofás”.

Logo em seguida foi pedido o desenho de uma árvore a criança.

C: Com fruta?

P: Do jeito que quiser.

Iniciou o desenho da árvore pelo tronco.

C: “Não sei desenhar árvore. Só feia. Só sei desenhar o tronco mesmo”.

C: “A árvore está viva, porque as folhas estão verdes e as frutas não estão secas.

Desenhei uma macieira. Ela tem 16 anos de idade. Faltam 4 anos para ela morrer. Ela está sozinha, porque as outras morreram. O jardineiro a plantou. Ela é do sexo feminino”.

C: “Teve festa no aniversário. Ganhei presente”.

P: Desenha para mim a sua família:

C: “Oh my good! A minha família é grande, o que posso fazer! Só vou desenhar o meu pai e a minha mãe”.

C: “Hoje melhorou a *bateção*. A minha mãe brigava muito comigo. Hoje estudo e obedeço”.

C: “Hoje estar melhor. Antes apanhava de vez em quando, com a cinta. Eu chorava. Era forte, doía. Não ficava com raiva. Tinha que aprender, nê! Aprendi”.

C: Estamos passeando no *JUSCO* (Hipermercado). Não está faltando ninguém. Estou com a minha mãe vendo roupa e brinquedos.

P: Futuro?

C: “Quero ser um cantor. (Canta uma música). Faço aula de violão. Entrei agora”.

C: “Um dia não fiz a tarefa de matemática. Disse para nunca mentir”.

P: O que você acha da mentira?

C: “Acho ruim, porque descobre rápido”.

1.1.1.12 Entrevista nº 11 – Geraldo

Dia 17/10/2012

A criança tem 5 anos de idade.

Entrevista com a mãe.

A mãe da criança tem 41 anos de idade. Não é descendente de japones. A mãe tem o ensino médio. No Brasil trabalhava como escriturária de um hospital.

O pai tem 47 anos de idade, *nissei*. Possui o curso técnico de contabilidade. Sabe falar a língua japonesa. Em casa a família usa a língua portuguesa.

A família faz 12 anos que está morando no Japão. Os dois filhos nasceram aqui.

Nunca foram para o Brasil, porém, fazem contatos por telefone, fotos, com avós que ficaram no Brasil.

Geraldo tem um irmão mais velho, que está com 7 anos de idade. Esse irmão frequentou por quase um ano uma escola japonesa.

Gestação de Geraldo

A criança nasceu de 36 semanas de cesariana. A mãe não se lembra dos detalhes do nascimento de seu filho, sabe que não nasceu aos 9 meses de gestação, como o nascimento do primeiro filho. A sua pressão arterial no final da gravidez subiu, permanecendo alta (19) a máxima. Porém, já estava com a pressão arterial alterada, mas desconhecia o seu estado de saúde. Não teve enjôos e nada sentiu de anormal. O esposo não é curioso e também não foi

atrás de compreender o que estava acontecendo com a esposa. Não foi indicado medicamento. Após o nascimento, a criança teve que ficar 3 dias na incubadora do hospital por causa da icterícia.

No primeiro dia logo após o nascimento, Geraldo já aceitou o seio e mamou bem. Ele foi amamentado até 3 anos de idade. A mãe interrompia as mamadas de Geraldo, por causa do filho mais velho que chamava a tenção da mãe para não ficar com o mais novo.

O desenvolvimento motor da criança não estava de acordo com a sua idade cronológica. Além disso, a sua linguagem também encontrava se inadequada.

Mãe: “Ele me visualizada e sorria. Era mais devagar. Eu achava que era por ser mais calmo. Entre 7 e 11 meses, a gente o chamava e não respondia. Com 1 ano e meio ele só fazia som. Balbucio. Andou com 10 meses. Aos 2 anos ele ficava sozinho. A gente trabalhava e não percebia muito. Tinha que dá atenção. Esquecia do Geraldo. Achava que estivesse brincando. Eu fui perceber aos 3 anos de idade, quando passamos pela consulta na prefeitura. Iniciou a fala aos três anos de idade”.

Mãe: “Na análise da prefeitura, ele não falava o nome das coisas. Ele encaixava bem as peças nos lugares. Antes, ele era muito grudado em mim. Ele se jogava no chão quando queria as coisas. Foi indicado para procurar o *Hata Center*. Dia 11 de dezembro fez uma avaliação com a médica. Fizeram outra avaliação médica, quando ele tinha três anos e dois meses de idade e deu *autismo grau B*. O meu esposo achou que era manha.

O Geraldo faz tratamento 1 vez por mês com a fonoaudióloga. Hoje há afeto de pai e filho.

Antes não tinha esse afeto. Ele tem agora ajudado o Geraldo”.

A mãe comenta que a criança consegue ficar com o pai, quando ela não está por perto.

P: Vocês estão satisfeitos com o diagnóstico?

M: “Alguma coisinha, ele tem. Se eu for comparar com o irmão, ele não assimila.

Eu gostaria que não tivesse o diagnóstico”.

P: Tem maneirismos?

M: “Acho que tinha, não prestei atenção. Hoje ele faz barulhos com a boca. Ele chorava muito”.

M: “Quando bebezinho não chorava muito. Achava que fosse uma criança tranquila. Eles dormiam bem. O Geraldo só chorava quando estava com fome. Depois dos 4 anos, ele fala que está com fome. Às vezes ele come. Ele busca a comida. Ele não come nem legumes e nem frutas. Pela manhã, come uma bolachinha e suco de verdura.

Antes tomava água. Toma leite. Ele tinha o intestino preso desde bebê. Hoje não tem mais. Ele só queria coca. O almoço deles é só arroz e carne. Até dois anos meio, eles comiam de tudo. Eu estava estressada. Teve uma época que eu não almoçava e nem jantava. Ele comia papinha”.

M: “O desmame foi difícil. Eu coloquei pimenta e lavava a boca. Ele não dormiu direito por 2 dias. Ele também acompanhou a minha insônia. Eu tenho que deitar às 21:00 horas para estar às 9 horas na escola. Sapatos sempre colocou sozinho”.

“Ele saiu aos 3 anos das fraldas não fazia xixi na cama. Ele tinha intestino preso e ficava 12 dias sem ir ao banheiro”.

M: “Eu levei o médico e deu medicamento supositório para a criança. Depois disso dava bastante água. Vi que a água fez bem. Os chinelos e bolsa da escola ninguém pode pegar. Ele brinca com o irmão. Geraldo brinca sozinho também. Quando entrou na escola chorou muito. Deixava no ônibus. Por duas semanas. Por um mês”.

M: “Não pretendemos voltar agora para o Brasil. Só daqui 5 anos.Tenho vontade de ir para o Brasil e não voltar”.

P: Qual o motivo de ter colocado a criança na escola brasileira?

M: “O irmão chorou muito na escola japonesa. Ficou uma criança diferente. Ele reclamava de ir para escola. Por eu não saber o japonês. Teve um dia que eu peguei uma chuva para pegar os meninos. Eu disse que não ia mais para escola e ele disse que ótimo. A diretora era severa e não conversa com quem não sabia muito o japonês. O esposo fala japonês”.

A mãe de Geraldo desconhece algum caso na família de autismo ou de doença mental.

M: “Eu tive depressão. Eu desencadeie por causa do estresse. Estou com zumbido no ouvido. Na minha família tem problema de câncer. Não tomo medicamento para o estresse. Tenho que tratar do ouvido”.

A mãe na relação com o filho demonstrou ser atenciosa. Uma nova avaliação vai ser realizada em novembro de 2012. Orientamos a mãe a buscar informações sobre o autismo, compreender e participar de palestras que discutem o assunto. Além disso, conversar com o médico da criança a respeito de como proceder na relação com o filho. Ademais, o acompanhamento da criança junto com a participação da mãe é imprescindível e que no Brasil, a partir do diagnóstico precoce já se desenvolve um trabalho para atender a criança e a família. Passamos um contato no Brasil de uma instituição que poderá dar apoio e da prefeitura de *Nagoya*, para receber ajuda de psicológica de profissionais brasileiros.

A mãe fala que está estressada e com depressão, e sem ânimo para fazer as coisas, Pensa no tempo que está no Japão e na volta para o Brasil. A mãe menciona que quando retornar para o Brasil estará com 46 anos de idade.

Na sala a criança brinca com o celular, permanecendo quieto. A criança vai até a mãe e emiti alguns sons, de forma rudimentar, como um bebê que balbucia. Essa criança olhava nos olhos da mãe.

Um dia na escola Geraldo chorou muito no aniversário do amigo, a professora disse que era ciúmes do aluno, pois dizia: Meu! Meu!

Atualmente, está experimentando frutas, antes não aceitava alimentação diferente. A professora dará a mãe um apoio a respeito da alimentação da criança, pois a própria mãe está precisando de cuidados médicos e não consegue ser ativa na vida do filho.

Escola

A criança entrou na escola brasileira em março de 2011. Em julho desse mesmo ano, o pai ficou desempregado e Geraldo ficou 5 meses fora da escola. A mãe é uma pessoa mais permissiva, por não aguentar que o filho chore, ela acaba cedendo o desejo da criança.

O pai pediu para esposa conversar com a professora. A participação dos pais é muito importante e significativa na vida escolar do filho.

Quando a criança emitia ruídos, sons, balbucios com a boca. Ele estava com 3 anos e meio de idade. Quando está fora da sala de aula, se distancia do grupo. Às vezes anda e segue a linha desenhada na quadra e fica produzindo esses sons com a boca e sozinho. Ele gosta de brincar de urso. A brincadeira é uma criança que fica no meio da roda e quer pegar o urso. Se a gente estimular ele interage.

Na sala de aula, ele batia muito e pegava o colega pelo pescoço. Ele mordida a professora, virava a mesa e abria o bebedouro. A criança tenta enfrentar a professora e sai correndo pela sala. Ele ficava o tempo todo assim. manuseava a tesoura estranhamente e cansava facilmente. Era uma criança que só ficava no computador. Ele não era uma criança de brincar. O outro irmão de Geraldo tinha auto estima rebaixado.

Nos jogos o irmão perdia e Geraldo só ganhava as partidas.

Quando a professora chamou a família, ela veio prontamente. A professora chamou a atenção dos pais para o limite que não era imposto a criança e hoje, essas conversas foram importantes para o resultado atual.

Geraldo está no jardim I, mas teria que estar frequentando o jardim II.

P: Como está desenvolvimento dele?

Prof^a.: “Ele é uma criança que quer fazer o que outra criança faz. Ele tem outra atividade, fala que consegue enquanto a professora está explicando o exercício. Ele gasta muito energia para fazer uma atividade simples. Ele é impaciente e quer terminar o mais rápido, do jeito dele e fica andando na sala de aula. Ele está escrevendo as letras e reconhece as letras”.

A criança parece nervosa e não ter muita paciência. Exige constantemente a presença professora. Só desenha enquanto a professora está perto, se ela dá atenção a outras crianças, risca o desenho. Faz uso do lápis de cor azul.

P: Quando recebeu o diagnóstico de autismo?

Prof^a.: “Ele entrou aqui, ele só comia o que queria. Eu fiquei bastante brava. A comida era só hambúrguer fatiado e não comia o arroz. Eu dizia para comer junto. Eu tive que tirar o hambúrguer e depois dei o hambúrguer, ele chorava. No outro dia eu esquentei a comida, desde esse dia não comeu mais, só o arroz. O pai não acredita que está conseguindo comer de tudo. Na sua casa não comia nada disso. Ele é emotivo. Eu pedi que pudesse comer um pedaço de maçã. Ele responde “Desculpa Lilia, não gosto”. Eu estava dando bronca no menino e fiquei brava por causa dele, Geraldo veio e passou a mão no meu rosto”.

A criança é vizinha da escola e por isso não depende de transporte. Algumas crianças chegam viajar até 3 horas diária até chegar à instituição de ensino.

1.1.2 Desenhos

1.1.2.1 Desenhos nº 1 – Roberta

Figura 1 - Desenho da casa

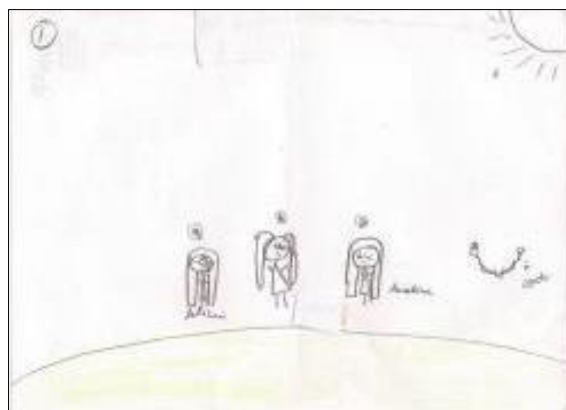


Figura 2 - Desenho da árvore



Figura 3 - Desenho da família



1.1.2.2 Desenhos nº 2 – Luiz

Figura 4 - Desenho da casa



1.1.2.3 Desenhos nº - 3 Bernardo

Figura 5 - Desenho zumbi

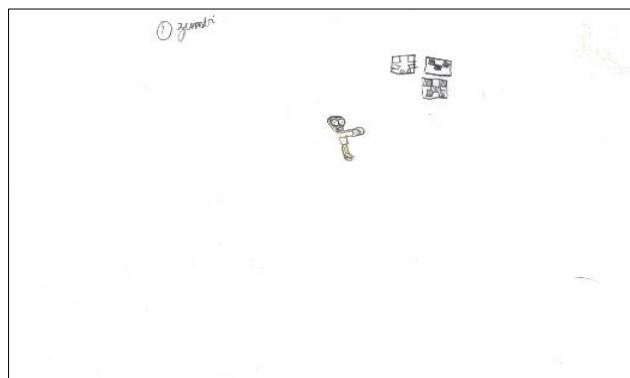


Figura 6 - Desenho da casa

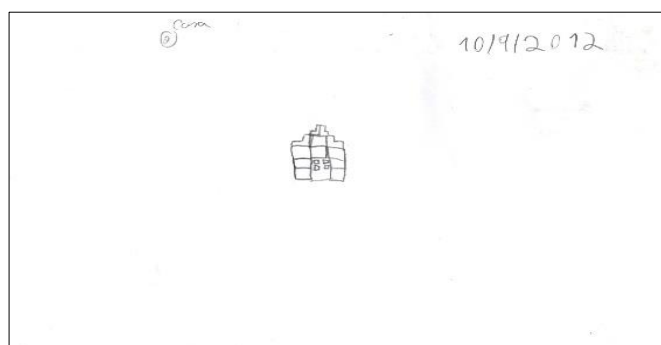


Figura 7 - Desenho livre

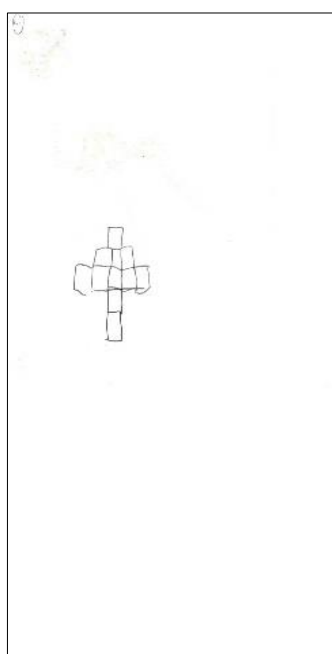


Figura 8 - Desenho da família



1.1.2.4 Desenhos nº 2 – Luciano

Figura 9 - Desenho livre

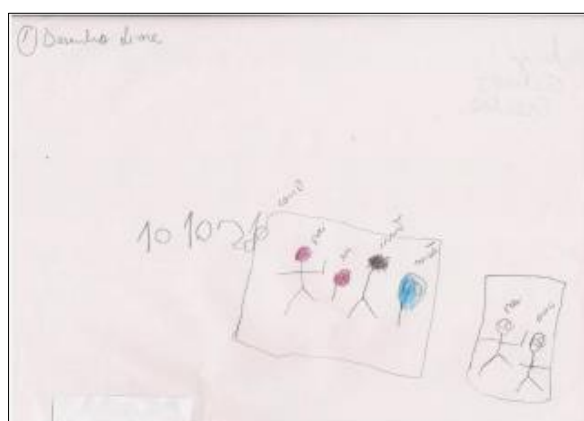


Figura 10 - Desenho da casa



Figura 11 - Desenho da árvore



1.1.2.5 Desenhos nº 3 – Gislene

Figura 12 - Desenho da casa

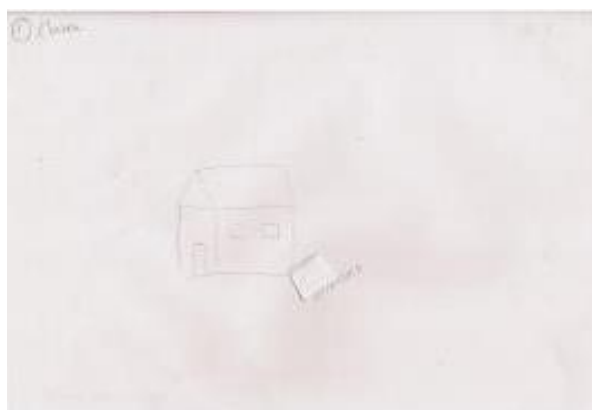
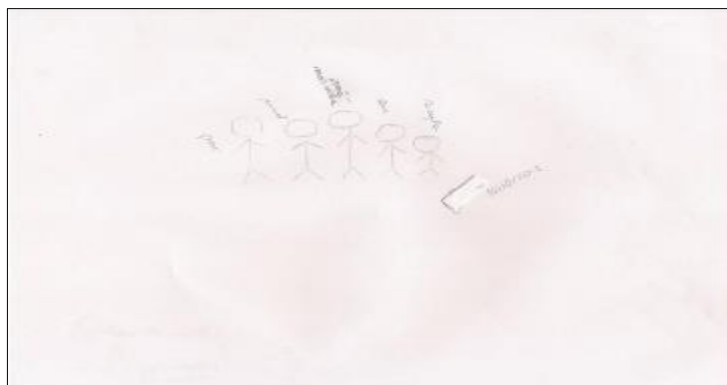


Figura 13 - Desenho da árvore



Figura 14 - Desenho da família



1.1.2.6 Desenhos nº - 6 Júnior

Figura 15 - Desenho da casa

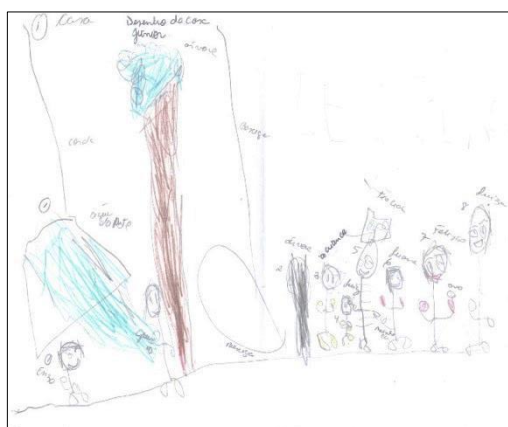


Figura 16 - Desenho da árvore

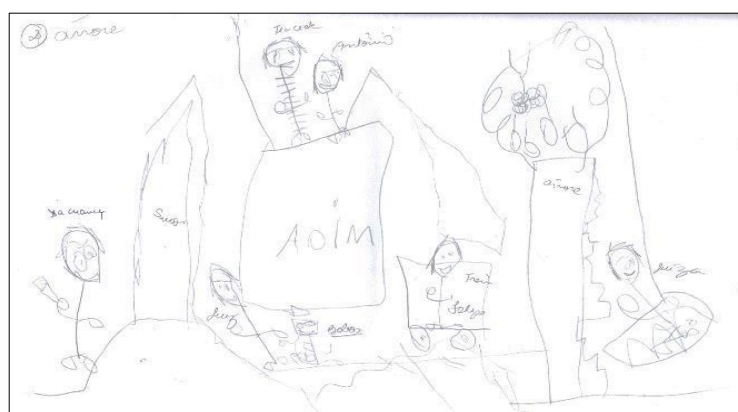


Figura 17 - Desenho Livre



1.1.2.7 Desenhos nº 7 Carlos

Figura 18 - Desenho da casa

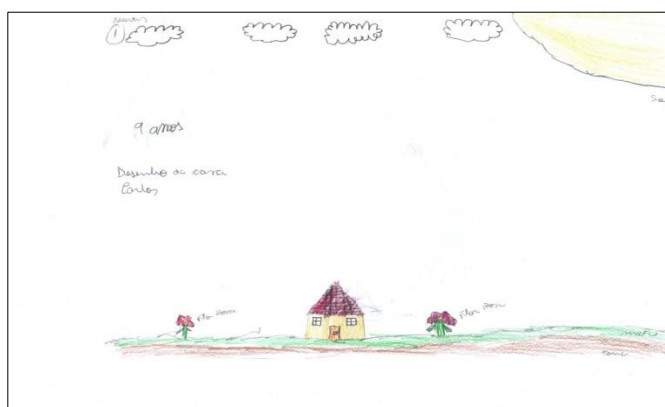


Figura 19 - Desenho da árvore

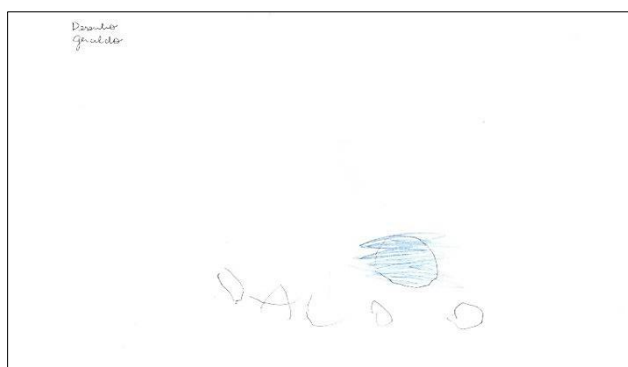


Figura 20 - Desenho da família



1.1.2.8 Desenho nº8 Geraldo

Figura 21 Desenho Livre



2 ORGANIZAÇÕES SEM FINS LUCRATIVOS (NPOs)

2.1 *Kodomo no Kuni* (NPO)

Dia 11/10/2012

Responsável: *I. San*.

O Projeto “*Kodomo no Kuni*” funciona no *Homi Danchi* (Conjunto de prédios), onde moram mais de 4.000 brasileiros. No mesmo espaço funciona o Projeto “*Torcida*”, no qual também ficamos durante a nossa permanência no Japão.

O funcionamento da NPO (Organizações sem fins lucrativos) é a partir das 15:00 às 19:00 horas, todos os dias. Atende crianças de 6 a 18 anos de idade. O total de crianças registradas na NPO, são de 35, mais o número pode chegar a 40 crianças. Entre elas, não tem tido caso de violência.

I. San é uma japonesa, a responsável pelo projeto que dá apoio na aprendizagem da língua japonesa as crianças estrangeiras que estão frequentando escolas japonesas.

Para entrar no projeto é feita uma entrevista com os pais. O projeto aceita crianças que os pais optaram por morar definitivamente no Japão. Esse é o critério para a criança frequentar as aulas de japonês. As crianças levam as tarefas da escola japonesa para serem feitas no projeto. Argumenta a *I. San* que têm crianças que vão para escolas brasileiras e japonesas. Há inúmeros casais que estão separados e formaram outra família. Os pais acabam ficando perdidos. Nessa NPO (Organização sem fins lucrativos), 80% das crianças estão frequentando as escolas.

P: Por que tem que estudar japonês?

I: “São crianças vêm estudar e trabalhar no Japão. Quando é ensino fundamental tem tradutor e não tem no *kookoo* (*Ensino médio*). A força de aprender o japonês é para sobreviver no país e expressar os sentimentos. As crianças não têm respostas e a polícia acabava pegando-a. É por isso, faz aulas de japonês. Para estudar japonês precisa de um nível elevado de conhecimento. Escutar e compreender. Processar o que aprender.

Precisa de um nível grande de japonês. Trabalho há 17 anos e o nível está pior. Coisas simples, a criança não fala em japonês. Portanto, 60% dos brasileiros não conseguem sobreviver. A vida deles é em português. Pensando na população brasileira, seria bom o português. Existe muita gente isolada e não entende. Quero que a *Cizina* entenda, a necessidade de falar o japonês. Em casa se esforça para aprender o português direito.

Para não misturar e trabalhar direitinho. Queria que as crianças não ficassem só com o japonês na escola, assistisse o japonês nas casas”

I: “Aqui está falando o problema da linguagem de falar só o japonês. Não estamos querendo aprender a cultura do Japão. Já que em casa a televisão é japonesa. Têm problemas com namoradas dos pais e mães. Isso tem que resolver em casa. Têm muitas crianças que nasceram no Japão e não conhecem o Brasil. Aqui, no *Kodomo no Kuni* a educação é japonesa.

No mês de agosto a NPO recebe ajuda financeira da prefeitura.

I: “Não quer que a criança fale se é japonês ou brasileiro, quero que a criança, seja um cidadão do mundo. Tem o problema do preconceito e problema de nacionalidade”.

P: Quando começou a trabalhar na Organização?

I: “Primeiro comecei trabalhar em 1998 como voluntária. Percebi que tinha 10 a 15 crianças brincando aqui no *Homo Danchi*. Eles não faziam nada. As crianças pararam de estudar, pois as escolas brasileiras eram caras, *ijime*, e por isso muitos pais iam embora.

Durante um ano fiquei visitando as famílias. Em 1999 fundaram o *Kodomo no Kuni*. Tinha as crianças que frequentavam 2 vezes semanais as escolas e aquelas que não frequentavam. A associação foi criada para dar o suporte e não que desistissem do estudo.

Quando tiver as férias vão mudar a programação. As leis do Japão estão mudando”.

P: Quais as mudanças das leis japonesas em relação aos estrangeiros?

I: “Não tem o problema só com as crianças. Eles estão mudando as regras para ficar no país. Não é que não pode ficar no Japão”.

A *J. San* menciona que uma criança desistiu de frequentar a escola.

P: Tem tido casos de maus tratos com crianças?

P: “Já escutei histórias de pegar a cinta e bater. Hoje não. Já leva na polícia”.

P: Como é o processo?

I: “Tem um lugar para conversar sobre os problemas de família. Chama *Jidou Soudan*, ligado ao governo. Também tem na prefeitura”.

P: A polícia resolve? O que é feito?

I: “Não sei como funciona. A maioria é um dos pais que procura a polícia”.

P: O idioma ensinado aqui é apostilado, ou se trabalha de acordo a necessidade das crianças?

I: “O livro principal é da escola. Mantém contato com as escolas e também usa outros livros. As crianças fazem teste para entrar aqui”.

I: “Tem preocupação que ocorra violência doméstica. Quando vai entrar na escola sim. Também mantém contato com a escola para ver se a escola acompanha e aceita.

Parece que teve um caso de dislexia, estava no limite de não conseguia se desenvolver na escola e fazia acompanhamento na escola.

Antes escolhiam as crianças para vir estudar. Agora, a situação está grave, porque têm muitas crianças. As crianças têm muitas dúvidas. A palavra árvore se aprende, para depois aprender a palavra floresta”.

I: “As crianças ficam abandonadas. Não conseguem nem diferenciar uma palavra de outra. Como céu ou mar. A *palavra* tem que estar ligada com a *experiência*. Se os pais não ligam a palavra com a experiência, a criança não aprende”.

I: “Eu queria que os pais se preocupassem na hora de gestar o filho. O inglês é a língua secundária no Japão. Gostaria que os pais pensassem na língua dos filhos. Até aos 5 anos é uma época para entrar nas escolas e entregar aos pais para ter boas maneiras”.

A *I. San* dá aulas, ensina a língua japonesa. Se afastou do trabalho para ensinar crianças imigrantes. O trabalho é de 10 horas diária e voluntário, porém, recebe uma ajuda de custo da prefeitura no valor de 600 ienes, um valor hora abaixo do que recebe os imigrantes. A hora trabalhada para os imigrantes é aproxima damente de 1.300 ienes para homens e 900 ienes para as mulheres.

P: Quantas pessoas trabalham aqui?

I: “São 10 pessoas. Todos os dias são 7 funcionários. Às vezes fazemos reuniões com os pais aos sábados e a cada 3 meses”.

I: “Os funcionários da *Yume no Ki* (Árvore dos sonhos) são 15 pessoas. *Yume no Ki* é outro projeto que funciona no mesmo espaço, porém em outro horário. Juntando todas as turmas e funcionários são 40 pessoas. As crianças registradas até agora são 50.

As pessoas que ajudam no projeto vêm 2 vezes à 3 vezes por semana. Tem pessoas que não são jovens e trabalham na fábrica de *Toyota*. Tem 2 adolescentes entrando nas universidades particulares de *Toyota*. Têm universitários que são estagiários japoneses e que ajudam a ensinar as crianças”.

2.1.1 Entrevistas

2.1.1.1 Entrevista nº 1 – Felício

Dia 12/10/2012

O adolescente tem 15 anos de idade.

Nasceu na cidade de Toyota/Aichi-Ken.

Cursa o 9º ano na escola japonesa.

Mora no *Homo Danchi* de Toyota/Shi.

O pai é *nissei* e a mãe é *sansei*.

Felício iniciou os estudos na creche japonesa, aos 3 para 4 anos de idade.

P: Teve dificuldades quando entrou na creche japonesa?

F: “Não lembro. Essas coisas tem falar com a mãe. A primeira série foi em escola japonesa. Não tem dificuldades”.

Os pais falam o idioma português em casa.

F: “Eu entendo os que eles falam”.

P: Você sabia que ia para o Brasil?

F: “Não”.

P: Como foi ao receber a notícia que iria para o Brasil?

F: “Eu falei não quero ir, porque já está acostumado aqui. Tem amigos. Já está acostumado aqui. Eu foi quando tinha dois anos. E a segunda vez tinha 8 anos de idade e não estudar lá. Na terceira vez que ia estudar e morar lá por isso não queria ir” (SIC).

P: O que imaginou?

F: “Não pensou nada”.

P: As outras vezes você gostou de ter ido ao Brasil?

F: “A primeira vez tinha 2 anos e não me lembro. A segunda vez tinha 8 anos, eu acho que gostei. Na terceira vez meu pai falou que ia fazer uma casa. Na segunda vez fiquei na casa da tia irmã da avó. Não tinha casa” (SIC).

P: Quando entrou na escola no Brasil. Como foi?

F: “Meio nervoso. Nunca fui e nunca estudei no Brasil”(SIC)

P: Foi difícil?

F: “O primeiro dia era difícil. Cada vez dá para indo acostumar nos estudos.

Primeiro entrou na oitava série, foi 2 dias, e foi na secretaria e pediu para eu voltar para a sétima série. No primeiro foi difícil. Nervoso. Só nervoso. Pensou que iria acontecer lá assim” (SIC).

P: O que pensou quando ficou nervoso?

F: “Será que vai acostumar assim”?

P: Como foi a sua adaptação? Posso lhe chamar de Felício? (Prefere o nome japonês)

F: “Não pode. Eu não gosto”.

P: Como lhe chamam?

F: “Hideki”.

H: “Não sei como fala. Foi acostumando nas aulas. Só conversava quando os brasileiros conversava” (SIC).

P: Por que conversava só quando os brasileiros conversavam?

H: “Não conversa por causa do assunto diferente. Lá só fala de futebol, essas coisas. Aqui, que os adolescentes são mais jogos. Fala agora, o que aconteceu na escola” (SIC).

P: Vocês conversam sobre as meninas?

H: “Sim. Mas não é esse tipo”

P: Você tem namorada?

H: “Não. Eu gosto dela. É Brasileira. Não falo disso” (Todo envergonhado).

P: Quanto tempo ficou no Brasil?

H: “1 ano e meio. Disse para a minha mãe que queria voltar para estudar. A mãe veio. O pai quis ficar lá no Brasil” (SIC)

P: O seu pai não quis voltar?

H: “Ele tem casas lá”.

P: Quanto tempo está aqui?

H: “Estou quase 2 meses”.

P: Quando chegou no Japão, como se sentiu?

H: “Sentiu ? Fiquei feliz” (SIC).

P: No idioma português, você como estava?

H: “Português foi mais ou menos”.

P: Conseguia entender o que os professores falavam?

H: “Conseguia entender tudo. Às vezes sim e às vezes não. Às vezes perguntava para o professor ou colegas” (SIC).

P: Quais as disciplinas que tinha mais dificuldades?

H: “Português e geografia tinha mais dificuldades. Nota era boa, 7, 8 não entendia muita coisa” (SIC).

P: Você sentiu em prejuízo?

H: “Nem tanto. Acostumei rápido no Japão”.

P: Você quer retornar para o Brasil?

H: “Não. Não gosto de lá. Visitar assim pode, morar não” (SIC).

P: Você é brasileiro ou japonês?

H: “Aqui era brasileiro, lá era japonês”.

P: Como fica isso na sua cabeça?

H: (Silêncio). “Não senti nada” (SIC).

P: Hideki o que acha que é brasileiro ou japonês?

H: “Não sei. Nem sei como sou. Acho que nada agora. Porque... Ah....Nem sei o porquê” (SIC).

P: O que pensa para o seu futuro?

H: “Futuro, agora e *kookoo*(Ensino médio), *daigaku*(Universidade), ainda não pensei qual professor. Ainda não sei aonde vou” (SIC).

P: Desde quando frequenta o Projeto *Kodomo no Kuni*? Por que?

H: “Para recuperar o atraso. O inglês está muito atrasado. O *kanji* mais ou menos. A maioria faço inglês aqui” (SIC).

P: Você tem amigos brasileiros e japoneses?

H: “Sim. Amigos japoneses e brasileiros. Nos finais de semana jogo basquete.

Tenho um irmão de 8 anos. Minha mãe trabalha em fábrica peças de carro” (SIC).

Atualmente Hideki está morando no apartamento dos tios que ficaram no Japão.

P: Teve alguma coisa que gostou no Brasil?

H: “Carne e churrasco”.

P: No Japão, o que gosta?

H: “No Japão gosto de tudo”.

Hideki tem aparência japonesa. Expressa o idioma português com muitas dificuldades. Algumas palavras da língua portuguesa diz que não sabe falar.

No Brasil ingressou na 8ª série (9º ano), depois mudou para o 7º ano. Hideki aos 13 anos foi para o Brasil e não gostou, ficou 1 ano e meio em Mogi/ SP.

H: “Porque os alunos da sala de aula não estudam. É diferente sala de aula do Japão. Todos são no Japão quietos. Eu quero morar no Japão” (SIC).

Quando foi para o Brasil, teve que interromper o 7º ano da escola japonesa.

Atualmente frequenta 9º ano da escola japonesa. Retornou ao Japão em agosto de 2012.

Hideki fala que ficava dentro de casa no Brasil e que não saía. Não soube explicar o motivo desse comportamento.

A mãe do adolescente voltou para o Japão com os dois filhos, sem o marido, pois no Brasil o adolescente ficava isolado no quarto e não participava das reuniões familiares.

O que apressou a volta da mãe para o Japão foi ter ouvido o filho comentar com os amigos japoneses pela internet que no Brasil não estava bem e assim, pressentiu que o filho pudesse tirar a vida. Portanto, o retorno para o Japão significa livrar o filho da própria morte.

2.1.1.2 Entrevista nº 2 – Sílvia

Dia 12/10/2012

A Sílvia tem 39 anos de idade. Sílvia é *sansei* e chegou ao Japão pela primeira vez aos 18 anos de idade, em 1994/95 com o pai e três irmãos. Num período de 13 anos, ficou direto sem ter retornado para o Brasil. No Brasil morava em Mogi das Cruzes no estado de São Paulo. Possui o ensino fundamental completo.

Sílvia é casada há 14 anos. O seu marido é *nissei*, tem 38 anos de idade e possui o ensino médio completo.

Filha: Lúcia

A filha Lúcia nasceu no Japão na cidade de *Toyota*. A criança tem 7 anos de idade e cursa o primeiro ano na escola japonesa. Aos 4 anos de idade frequentou a creche japonesa. Aos 5 anos de idade, a mãe matriculou a filha na escola brasileira. A escola brasileira era frequentada duas vezes por semana, com o objetivo de aprender a língua portuguesa. A criança continuou frequentando a escola japonesa, no horário das 09:00 às 1500 horas. A mãe comenta que nessa época a filha começou a fazer birra, não fazia mais as coisas da escola e por isso resolveu tirá-la da escola japonesa.

P: Quando ela entrou no primeiro ano da escola japonesa, como foi?

Mãe: “Ela percebe que os amigos estão aprendendo e ela fica brava. Na soma ela não consegue. Ela não sabe subtração. Eu acho que é a língua”.

P: Você acha que é a língua?

Mãe: “Não. Acho que é o psicológico mesmo. Não querer fazer é bem complicado essa parte” (SIC).

P: O que a Lúcia fala com você?

Mãe: “A professora falou que a menina é boa. Ela quer receber elogios. Ela fica desse jeito” (SIC).

Em casa usa o português em casa.

A mãe de Lúcia não sabe o idioma japonês. O marido fala bem a língua japonesa, porém não lê e nem escreve o idioma. Em casa, a família se comunica na língua portuguesa.

Filho: Fernando

Fernando tem 13 anos de idade e nasceu no Brasil. Cursa o 7º ano da escola japonesa.

Quando criança, aos 5 anos de idade foi matriculado na creche japonesa, permanecendo 5 meses na instituição. A mãe percebeu que o filho foi ficando triste e estava perdendo peso. Ele não se adaptou ao sistema japonês. Não comia. Os pais perceberam que ele estava calado. A professora dizia que a criança não comia. Não queria ir para escola e nem colocar o uniforme escolar, pois diariamente dava trabalho para ir à instituição japonesa. Diante de todas essas dificuldades, a mãe resolve tirar a criança da escola japonesa e matriculá-la na escola brasileira.

P: Por que optou pela escola japonesa?

Mãe: “Para se adaptar aos costumes japoneses. A gente viu que não se adaptou.

Colocamos na escola brasileira. No primeiro ano da escola brasileira aprendeu ler rapidamente. Era feliz, outra criança. No terceiro ano estava desmotivado” (SIC).

P: O que houve?

Mãe: “Teve problemas, estava desestimulado. A escola brasileira troca muito de professores. Foi também a crise, mas não foi esse o motivo. Ele quis ir para a escola japonesa e foi muito bem. A professora da escola japonesa disse que ele está no nível da idade dele. Ele entrou na escola japonesa e foi para uma sala de 6 meses de adaptação.

Aprendeu os *kanjis*. Na quarta série foi para sala especial até o final da quarta. Depois na quinta série passou para sala normal” (SIC).

A mãe das crianças não trabalha desde a crise de 2008. Antes, trabalhava em uma fábrica de peças para celulares.

P: Foi no período da crise?

Mãe: “Fui demitida na época. Eu fico em casa cuidando das crianças. O marido prefere que não trabalhe. O marido trabalha em auto-peças” (SIC).

P: Você disse-me que seu marido subiu de cargo. O que ele faz?

Mãe: “Ele continua fazendo o mesmo serviço. Tem outros funcionários que faz o que ele fazia. O meu marido trabalha há 14 anos na fábrica. Hoje está fraco. Ele trabalha durante a noite. Ele faz 3 horas semanais de horas-extras. A fábrica quis cortar as horas extras (SIC)”.

P: Pretende voltar para o Brasil?

Mãe: “Não. Por causa da situação financeira, saúde pública que não tem para cuidar das crianças. A segurança, tenho no Japão. Os índices de violência são baixos. A bolsa, a carteira se agente esquecer eles devolvem para você”.

P: Desde quando a filha frequenta *Kodomo no Kuni*?

Mãe: “Desde abril de 2012. O filho esta aqui há 2 anos. Eles entraram aqui, porque o ensino japonês é rigoroso. Não tem como tirar as dúvidas e conviver com o japonês ,tem que falar o idioma” (SIC).

Hoje o filho escreve e fala bem o idioma japonês e está indo bem na aprendizagem da escola japonesa.

Gestação de Lúcia

Nasceu de cesariana, com 38 semanas de gestação, ou seja, 8 meses e meio de gravidez. A cesariana foi indicada pelos médicos. A mãe teve alergia provocada pela anestesia. A gravidez não foi programada.

Mãe: “Levamos um susto, mas ficamos felizes. Eu acho que eu mimo demais, porque ela é a princesinha da casa No mercado eu dou tudo o que ela pede. Hoje a gente está cortando um pouco as coisas. Um pouco está sendo exagero por parte nossa. Os pais estão sendo demais permissíveis, influência na escola” (SIC).

P: Acaba sempre influenciando.

Mãe: “Há um ano atrás, nós estávamos aceitando tudo da Lúcia. A gente se igualou a ela. Ela entrega a mochila para eu carregar. Tenho ido buscá-la. Tenho receio que aconteça alguma coisa” (SIC).

P: Você não disse que é seguro aqui no Japão?

Mãe: “É seguro até certo ponto. Ela é pequena tem 6 anos. Está no primeiro ano” (SIC).

P: Parece-me que não está se sentindo segura.

Mãe: “Não tenho. Vou acompanhando e vendo coisas erradas. Apareceu um garoto e me empurrou” (SIC).

P: Parece-me que vem carregando tudo e até o que não deveria carregar.

Parece-me que está carregando a vida da sua filha nas suas costas.

Mãe: “Sim. Eu carrego. A *sensei* disse que a criança não vai dar conta (Emociona-se). Se eu pudesse carregaria a mochila do meu filho, tem 7 quilos. Hoje e amanhã, é o peso da vida. A mochila tem 7 quilos. Não tenho que mudar” (SIC).

P: Você escolheu escola japonesa. Aqui eles carregam as mochilas, etc.

Mãe: “Meu filho carrega a mochila dele. Eu acho um absurdo. Ele esta crescendo.

Não gosto de vê-lo assim. Se eu pudesse, eles não sofreriam nunca, nada. Eu vejo que ela está sofrendo na escola, ela não reclama, não fala nada” (SIC).

P: Parece-me que o problema maior, é essa proteção exagerada que tem para com os seus filhos.

Mãe: “Sei disso! As duas coisas péssimas são o abandono e a proteção. É meio confuso” (SIC).

P: Parece-me que se não tiver vendo com os próprios olhos os seus filhos, fica sentindo que os abandonou.

Mãe: “Aí que está o meu problema. De uma família de 10 eu era terceira, eu sempre cuidei dos meus irmãos” (SIC).

P: Você sempre cuidou dos seus irmãos?

Mãe: “Eu era muito nova, não tinha carinho de pai e mãe. Tenho tipo um trauma.

Tinha 9 anos. Eu tinha que aguentar tudo” (SIC).

P: Quem lhe disse que tem que aguentar tudo agora?

Mãe: “Sempre sobrou pouco. É cobrança demais! Daqui, da escola. O mundo inteiro esta me olhando e esta me cobrando. A sociedade cobra. Sempre fui cobrada desde criança. Oh vida! O cão! Tenho que achar o meio termo. Se eu pudesse eu passaria por todas as dores deles. Sei que eu não posso”(SIC).

P: Passou da hora de cortar o cordão umbilical.

Mãe: “ Passou da hora. Ela me dá trabalho” (SIC).

Gestação de Fernando

Fernando nasceu no Brasil em Mogi, aos 9 meses de cesariana, porém adiantou 5 dias antes da data prevista. A mãe não teve dilatação e nem contrações. O batimento cardíaco da criança estava fraco. A gravidez aconteceu no Japão e quando estava com 6 meses de gestação, o casal decidiu ir para o Brasil. Após seis meses no Brasil, o casal retorna para o Japão, porém, não mais sozinho, trazendo o seu filho Fernando.

P: Por que foi para o Brasil?

M: “Meu marido ficou preocupado, não sabia como fazer aqui no Japão. A gente trabalhava muito. As colegas falavam que aqui no parto o preço é caro, depois devolvem o dinheiro.

Ouvi falar muito mal da medicina do Japão e tem que ser parto normal e não cesárea. Eu conheci uma mulher que faleceu no parto por não ter feito cesárea. A minha gravidez não

foi planejada. A gente estava namorando há 7 meses e engravidei. Na época casar aqui era meio complicado. Ele me pediu para ir para o Brasil. No ano passado fomos para o Brasil e ficamos só um mês com a família” (SIC).

P: Como viu o Brasil?

Mãe: “Estava melhor. Antes era bem diferente. A cidade é bonita, a gente vê o desenvolvimento. A pista também está bem segura. O povo brasileiro está tendo o poder aquisitivo melhor. As pessoas te atendem mal. A saúde está ruim. O sogro teve que conseguir alguém no hospital. A gente não confia no Brasil, saúde pública e segurança” (SIC).

Mãe: “No último dia de provas ele fala que não sabe. Eu vim pedir ajuda aqui. Não sei o japonês. Mesmo que seja, trinta minutos, tem que vir tirar as dúvidas”.

Temos contato pelo telefone e internet com ambas as famílias no Brasil.

P: O marido não pretende voltar para o Brasil?

Mãe: “Não pretende. Ele sente segurança no trabalho onde ele está. Estabilidade.

Moro no *Homi Danchi*” (SIC).

P: Como fica o atendimento psicológico aqui no Japão?

Mãe: “Vem uma intérprete. Não é a mesma coisa. Eu estou falando para você. Até estou chorando” (SIC).

P: Você tem experiência emocional e de vida.

Mãe: (Chora). “A minha filha também é igual a mim. Ela sempre se colocava para baixo, se sente inferior aos outros” (SIC).

P: Parece-me que quer ser uma mãe perfeita. Será que existe mãe perfeita?

Mãe: “Era difícil quando era criança” (SIC).

Mãe: “Eu pensei que no filme “ Mamã é de morte”, era só mexer com o filho que ela matava. Está tão enraizada dentro de você. A escola japonesa é rígida” (SIC).

Mãe: “Acredito em Deus. Não tenho religião. Sei que estou podando a minha filha.

Queria carregá-los no colo (SIC)”.

P: Se carregar seus filhos no colo, o que poderá acontecer?

Mãe: “Eu percebi que o meu filho quer a vida dele. Eu dei o celular para ele, e quando saiu pela primeira vez, liguei e ele não me atendeu. Quero que o meu filho faça amizades com os japoneses, porque eles conhecem como viver aqui. Os japoneses ficam rebeldes aos 14 anos, porque são reprimidos. Quero que também faça que amizades com os brasileiros. Os filhos falam o português em casa. A menina não fala muito bem o português” (SIC).

Mãe: “A minha história de vida, foi difícil. A minha mãe falava para cuidar dos meus irmãos, e que a responsabilidade era minha. Tinha uma irmã que sofria do coração e me chamava de mãe. O meu pai trabalhava de motorista de ônibus. Essa minha irmã me chamava de mãe” (Chora) (SIC).

P: A sua filha teve problemas de saúde?

Mãe: “A minha filha tinha 7 meses de vida, quando teve inflamação nos dois ouvidos (Por várias vezes fez punção nos ouvidos por causa das inflamações recorrentes) Teve a gripe influenza aos 4 anos de idade” (SIC).

Mãe: “Os professores falaram que o idioma japonês ela vai bem. Ela tem uma audição baixa de um ouvido, menos de 50% . O outro ouvido é 100%. Ela teve dificuldades para falar. O nariz japonês é mais baixo. Até aos 3 anos de idade ficou com essas inflamações. Em maio de 2012 teve inflamações nos ouvidos e não precisou fazer a punção, só usou medicamentos.No Brasil não procurou um médico para fazer exames” (SIC).

Mãe: “A filha não desenvolveu o idioma português e nem o japonês. Eu converso bastante com a filha. Com 2 anos de idade falava pouco, começou a falar aos 3 anos de idade” (SIC).

P: Ela faz fono?

Mãe “ Se for ao médico eles falam que ela não precisa” (SIC).

P: Por que não está aprendendo o japonês?.

Mãe: “Porque é muito difícil. Sei me comunicar o japonês no dia a dia. Já preciso estudar” (SIC).

Mãe: “Talvez o ano que vem vai fazer um trabalho com a fono”.

P: Você não pode ficar grudada nos seus filhos. Eles têm que aprender a carregar a própria vida.

Mãe: “Sei que não posso. É difícil para mim” (SIC).

Alguns pontos foram observados na entrevista com a mãe: A mãe da criança idealiza função materna, busca o ideal de mãe perfeita e usa de mecanismos de controle e superproteção dos filhos. Além do mais, não sabe dizer “não” a filha, pois os pais não estão conseguindo lidar com a frustração da criança. A relação de mãe e filha é simbiótica.

Para a mãe foi dito que tinha dificuldades de aceitar o crescimento dos filhos e que seria importante deixar eles crescerem para a vida. O menino é adolescente e busca um pouco de independência. As crianças precisam de “espaço” para se desenvolverem, porém a mãe não poderá sufocá-los. A mãe fala que sempre busca ajuda nesse sentido.

Silvia sempre carregou a família dela nas costas e que hoje a sua mãe (avó das crianças) de 58 anos de idade, não faz mais nada. Coloco mais uma observação, que a avó materna, nunca pode carregar as suas próprias coisas, ou seja, a sua própria vida.

Uma pessoa que tem poucos recursos. Silvia está criando a filha para ser uma eterna criança, assim, possivelmente será dependente e controladora, com isso, colocará suas próprias responsabilidades no outro.

A mãe quer continuar morando no Japão. As crianças e o pai sofrem com problemas de inflamações de ouvidos. O menino estava com a audição baixa, mas se recuperou, porém, a menina ainda continua com o problema auditivo. O médico disse a mãe que com o tempo a criança se recuperará.

2.1.1.3 Entrevista nº 3 – Hilda

Dia 15/10/2012

Mãe de Felício Hideki e Tércio Sano.

Hilda é *sansei* e está no Japão há 20 anos. Cursou o ensino fundamental no Brasil. Seu marido é *nissei* e tem 51 anos de idade. Ele tem o ensino fundamental.

Os pais resolveram partir para o Brasil em 2011, levando os filhos. Por causa da não adaptação do filho mais velho a mãe resolveu voltar 2012 para o Japão, com os dois filhos.

A família, agora sem o pai, retornou para o Japão em 2012, exatamente há dois meses atrás.

H: “O esposo ficou no Brasil, porque a gente começou a mexer com a construção lá. Hideki não estava gostando mais da escola. A conversa com os colegas era diferente. Ele não queria sair de casa, falou que não ia sair para lugar nenhum. Não fazia esforço para fazer amizade também” (SIC).

Hideki tem 15 anos de idade. Está no último ano do ensino fundamental.

P: Como foi a escolha pela escola japonesa?

H: “Era fácil para gente. A escola brasileira era pesada, cara para gente. Eu achei mais viável para o filho” (SIC).

H: “Em março de 2011 fui para o Brasil. Em março de 2010 a minha mãe (avó das crianças) sofreu um AVC no Japão. Resolvemos ir embora. Menos a irmã caçula que não estava aqui”.

Sano tem 8 anos de idade e estuda em escola japonesa. Está no 3º ano primário.

Sabe escrever e falar o português. O irmão mais velho, Hideki está bem. Ele se adaptou rápido à escola japonesa.

O filho caçula de Hilda que acompanhou a família nesse deslocamento migratório, Sano teve dificuldades de aprendizagem nas duas escolas, nos dois países. No Brasil recebeu o diagnóstico de TDAH (Transtorno de déficit atenção e hiperatividade). A psicóloga fez um encaminhamento para o médico neurologista, que falou da desatenção de Sano. O médico disse que não era hiperatividade, mas que estava no limite, por isso não receitou medicamento.

H: “Eu achava que fosse preguiça de estudar. Agora está tendo muito dificuldade para formar frases, tanto na escola no Brasil e quanto na escola japonesa. Ele por si só, difícil de falar”.

H: “Entrou na creche entre 4 e 5 anos. Fez a 1ª série na escola japonesa. O Sano aprendeu primeiro o português. O Hideki também entrou na escola japonesa desde 0 ano e não teve dificuldades para aprender o japonês.

Gestação

Os filhos nasceram de 41 semanas, parto normal. Nasceram no Japão na cidade de Toyota. As duas gestações foram normais. Os partos dos dois filhos foram induzidos.

A mãe não teve contrações.

H: “Depois que entrei no soro logo nasceram. Nasceram normais”.

H: “O Hideki precisou ficar na incubadora, porque nasceu com as narinas estreitas e por isso ficou internado 1 mês (recém – nascido)”.

A mãe Hilda teve que ficar sem o filho durante o tempo de internação, mas levava o leite materno para dar ao filho. A criança teve alta e mesmo assim, as consultas foram realizadas uma vez por mês, durante um ano. Fez cirurgia da adenoide no Brasil, aos 4 anos de idade e além disso, teve rinite alérgica. Contudo isso, o desenvolvimento da criança estava adequado.

H: “O filho Sano nunca teve nada. No Brasil entrou na segunda série. Não entendia e não sabia. O nome, ele sabia escrever. A psicóloga disse que poderia ser a língua”.

P: Questão da língua.

H: “Ele fala português. Converso com os dois em português”.

P: Em casa, Sano fica distraído?

H: “Sim! Fica distraído”.

P: Como ele está na escola japonesa?

H: “Ele está conseguindo acompanhar. Está com dificuldades. Eu pedi para ele ficar sozinho no Projeto, para aprender o japonês. Ele já está indo para escola. A escola japonesa não reclamou. Ele entrou no Projeto final de agosto. Nenhum frequentou o Projeto antes de terem ido para o Brasil. Eram ótimos alunos na escola japonesa. O Hideki está na média de 6.0”.

P: Sano foi comunicado que ia para o Brasil?

H: “ Sim! Ficou contente. Aqui não pode ter animal de criação. Tinha o cachorro.

Ele não queria voltar,iria sentir falta do cachorrinho. Ele chorava bastante quando falava do cachorro. Eu tenho mais saudades do “Bidu”. Quando retornou para o Japão, ele não queria voltar para o Japão. Eu falei que ia levá-lo para o Japão. Ele queria ficar com o pai.

Ele está numa idade que precisa da mãe. Agora já se acostumou. No começo chorava por conta do cachorrinho. Uma vez por semana eles falam um pouco com o pai”.

Atualmente a mãe das crianças está trabalhando numa fábrica auto-peças onde a sua função é inserir selos embaixo das rodas de carros.

P: Como resolveu a situação com o marido?

H: “Ele na verdade está cansado da vida daqui. No final de semana só tem o mercado. Foi desgastando, está .sempre trabalhando bastante. Tinha que sair para passear nos finais de semana, por causa das crianças.Talvez, o ano que vem ele volte para cá. No Brasil também serviço não está fácil”.

P- A sua intenção é voltar um dia para o Brasil?

H: “Quando o mais velho tiver encaminhado. Quando o maior terminar o ensino médio e o pequeno terá terminado o primário. Tenho que esperar eles andarem sozinhos com as próprias pernas. Não posso falar que vou ficar sempre aqui, a gente envelhece. A gente conhece o sistema do Brasil”.

H: “A minha irmã tem 41 anos e não tem filhos. O cunhado tem 53 anos. Ele tem filhos no Brasil. Estamos provisoriamente no apartamento deles”.

H: “O filho mais velho Hideki, passou a ser outro menino quando retornou para o Japão. Ele sempre dizia que ele poderia estar lá. Um dia o vi escrevendo para os amigos.

O que vocês preferem morrer no lugar onde gosta, do que ficar forçado no Brasil, onde não gosta?. Ele ficava muito quieto. Não saia para nada. Tinha que chamar para tomar café. A minha irmã fala que tem mentalidade de japonês. Pensei que fosse fazer alguma besteira. Ele estava desgostoso de ficar lá, no Brasil. Ele só ficava no quarto. Ele ficava lendo *manga* (revista japonesa) e jogando *game*. Ficava assistindo programas japoneses. Falava que

não tinha nenhuma programa do interesse dele na televisão brasileira. Ele já decidiu e está focado. Eu voltei mais por causa do Hideki. O objetivo é estudar aqui. A escola vai definir qual escola do ensino médio ele deverá entrar. Ainda, o professor falou que não tinha certeza se iria conseguir o diploma do ginásio, porque está atrasado”.

Orientamos a mãe a não fazer muitas cobranças se caso Hideki não viesse ser aprovado no exame do *Kookoo* para o ingressar no ensino médio, pois sabemos que é extremamente difícil para um japonês e na condição de imigrante é bem mais complicado pelas dificuldades com o idioma japonês. Os dois filhos tiveram experiências de separações e perderam parte dos estudos aqui, da escola japonesa, como também lá, do Brasil. Sempre estimulá-los. Em relação ao Sano, pedi que a mãe observasse o desenvolvimento escolar, em casa do filho, pois essas mudanças de países, escolas e idiomas podem estar afetando o desenvolvimento escolar. A mãe precisará ajudar Sano a se organizar na vida. Um esporte ajudará estimulando a concentração da criança. Informei-lhe sobre o psicólogo do *Centro Internacional de Nagoya* para fazer o atendimento da criança.

A escola que Sano estuda há uma tradutora para poder ampara-lo, pelo menos em relação a língua, que não sabemos qual é, mas aquela que ele possa se sentir compreendido.

2.1.1.4 Entrevista nº 4 – Lúcia

Dia 16/10/2012

Lúcia é filha de Silvia, já havia realizado anteriormente uma entrevista com sua mãe.

Lúcia tem 7 anos de idade e está no 1º ano da escola japonesa.

P: - Você conhece o Brasil?

L: “Gostei. Porque tem avô e avó. Tem dois vovós e dois vovôs. Tem cachorro no Brasil. Eu tem só um cachorro, *mimi*”. Eu tenho um gato *riri*. Tinha um *hamster* e morreu.

Estava machucada a pata o *mimi*. Morreu. Não sei do que morreu,. Ela estava deitada parada O papai não queria comprar outro *hamster*, porque morre rápido. E gato não morreu logo”.

P:- Aqui, não pode ter cachorro?

L: “ Não pode levar o cachorro no *gakko* ” (escola).

P: - Escola?

L: “A escola é legal, mas a *sensei* é chata. Tenho Goro *sensei* (*professora*), Karina *sensei* e Kaita *sensei*”.

A *Goro sensei* é chato. Quando faz coisas erradas ela fica brava. Ela fica brava com outras meninas. Ela era brava comigo. Eu chorava, porque ela ficava brava comigo.

A *sensei* ontem, ficou brava com Dani (brasileiro), eu chamei a *sensei* Dani puxou o meu cabelo. Ela falou *yamete* (parar).

P: - Você falou para a sua mãe?

L: “Eu disse que o Dani está puxando o cabelo. Ele falou uma palavra feia. Acho que é *damare*(*calar-se*).

P: - Parece-me que está conseguindo falar que ele está puxando o seu cabelo.

L: “Ele só puxou uma vez”.

P: - Você está aprendendo *kanji*?

L: “O *hiragana*. Não é *kanji*. Está fácil” .

P: - Você tem amigas brasileiras e japonesas?

L: “Brasileiras e japonesas. A gente brinca de subir nas costas”

P: - Com quem vai para a escola?

L: “Vou com Ran”.

L: “Eu volto com a mamãe. Ela me leva *ME NOKI*”.

P: - Quem traz a mochilas?

L: “Eu levo. As crianças são grandes e levam. Eu não dou mais para ela (mãe). Levo sozinha”.

Desenho da casa

A criança pegou o lápis de cor vermelha e fez 2 casas. Escreveu “x” de estar errado. Disse-me que errou. Virou a folha e disse-me que errou...

Desenha duas casas, inicia pelo lado esquerdo e vai para o lado direito. Disse ter errado por ter desenhado uma casa comprida. Em seguida ficou em silêncio, como se tivesse fechada em seu mundo e não fala mais. Encolheu-se na cadeira, expressava um olhar de raiva, permanecendo com a cabeça baixa.

P: - Lúcia se quiser poderá fazer o seu desenho, ou terá que esperar o horário.

Você pode escolher!

P: - Parece-me que quer fazer somente o que você quer?

L: (Silêncio).

Lúcia me ignora e fica como se não tivesse ninguém. Na contratransferência senti que Lúcia me mobilizou o sentimento de raiva e desistência. Queria que eu desistisse do meu

objetivo. Tive que me conter até o tempo acabar, faltavam vinte minutos para o término do horário combinado. A criança olhava para o relógio e começou a chorar.

Assim, que abri a porta a sua mãe se encontrava lá. Lúcia chorou mais.

Discutimos sobre a questão de impor limite a filha. Com o abraço de sua mãe, cessa o choro da criança. Se faz de vítima na relação com o outro, deixando a mãe sensibilizada com a situação. A psicóloga passa a se sentir uma bruxa /ou uma mãe-má. Dessa forma, a criança age na relação com a sua mãe a deixando com culpa. Ademais, a mãe fala que a filha faz o quer, é assim desde os 4 anos de idade.

2.1.1.5 Entrevista nº 5 – Célio

Primeira Entrevista

Dia 15/10/2012

Célio é *nissei*, tem 56 anos de idade. Kursou o ensino fundamental. Mora há 22 anos no Japão.

Célio é um *dekasegui* que trabalha na NPO (Organização sem fins lucrativos).

Ele é motorista da condução que transporta as crianças até as NPOs e depois as deixa nas instituições escolares, ou em suas casas.

Ele conta-me que após 30 dias do *Tsunami* de 11/ 03/2011, ele foi em *Miyagi-Ken*(*Sendai*-Capital) para ver o que tinha ocorrido com as pessoas e ajudá-las. Além dessas cidades devastadas pelo *Tsumani*, outras mais foram atingidas, como *Fukushima-Ken* e *Iwate-Ken*.

Ele aos poucos vai tecendo a sua história de vida. Célio é casado há 30 anos com uma *nissei*, que tem 55 anos de idade. A sua esposa tem o ensino médio completo. Eles se conheceram no Brasil, onde também se casaram. Os filhos nasceram no Brasil, e hoje moram no Japão. O filho se casou com japonesa nata e a filha com mestiço brasileiro.

C: “ Vim sozinho a primeira vez. Não sabia como era. Morava no Paraná/ Londrina.

Fiquei 1 ano sozinho aqui. A firma *Kakegawa, FuKuroi*, no estado de *Shizuoka*. Uma empreiteira me trouxe para *Aichi*. Eles pediram para trazer a família”.

P: Você encontrou dificuldades?

C: “Não foi difícil, porque sabia falar o japonês. Algumas dificuldades passei. Para fazer compras. Não sabia como pronunciar algumas mercadorias. Para perguntar onde era o mercado, não sabia falar o que era mercado. Que é *supa* em japonês. Hoje trabalho em uma

escola japonesa, onde tem uma sala para alunos especiais com deficiências físicas e doenças mentais. Falta de coordenação motora, problema na coluna, atraso no aprendizado”.

P: Qual é a sua função?

C: “Na sala especial tem 8 alunos. Sou cuidador de crianças. Ajudo os professores na orientação. Está sendo válido e necessário, no mundo todo é necessário. Desde junho de 2010, trabalho nessa escola. Fiz um curso para ajudar as pessoas de idade. Nunca trabalhei com pessoas de idade. Na época foi difícil, tinha que ter experiência”.

C: “Antes trabalhava em uma fábrica de solda e montagens de peças de carro para a *Toyota*. Em 2009 fiquei 1 ano desempregado. Trabalhei durante três anos e meio nessa fábrica, antes do corte. Todos os estrangeiros foram cortados”.

P: Como se sentiu?

C: “Fiquei um pouco desesperado. Procurei ficar um pouco mais calmo e pensar em que fazer. A esposa não perdeu o serviço. Ela trabalha no hospital de tradutora. Eu fiz o curso de *help* quando estava desempregado por três meses. Nos meses de fevereiro e abril consegui um *arubaito*(Bico). Depois, fiquei parado de novo e surgiu a escola”.

Nesse momento, comenta que a filha quando veio para a terra do Sol Nascente, havia completado 4 anos de idade logo que chegou ao Japão.

P: Foi difícil ficar sozinho?

C: “Foi. Sempre estava junto. Ficou um vazio dentro de mim. Quando consegui trazer a família foi um alívio. Sempre comunicávamos por telefone. Era caro, comprava um cartão de 5.000 ienes, falava duas a três vezes por mês. Hoje a gente fala quase de graça. Temos contato com os pais em Londrina. Uso o telefone”.

Hoje o filho tem 30 anos e filha 26 anos.

P: Qual o motivo de procurar a consulta?

C: “Tenho muita dificuldade em comunicação com minha esposa. Com outras pessoas consigo falar, tenho dificuldades em conversar com a esposa”.

P: Você fica retraído.

C: “Todos os tipos de assuntos, sinto que ela quer... Não sei me expressar. Sinto que ela quer ficar me controlando. Me cobrando e não consigo mais responder e fico calado. Nesse ponto gostaria, como poderia estar agindo para comunicar mais vezes com ela”?

P: Você pode me dar um exemplo, de alguma situação vivenciada?

C: (Pensativo). “Eu não sei se estou errado, ou ela que está errada. Por exemplo, quando ela fala para fazer e ajudar, eu respondo estúpido muitas vezes. Falo mais alto.

Às vezes falo, faz você. Ela começa falar, que não deveria falar assim. Eu acho que estou errado. Tento me corrigir e não estou conseguindo”.

O pai de Célio tem 83 anos de idade e a mãe 81 anos. Célio é o segundo filho de sete irmãos. Por sequência de nascimentos: 2 meninos, 2 meninas, 1 menino, 1 menina e por último 1 menino. A diferença de idade entre os irmãos era de 1 ano e meio para cada nascimento.

P: Como foi a infância? Como era?

C: “Minha mãe falava que era quieto. Eu acho que sim. Como aluno eu aprontava também. Eu enrolava papel e ficava jogando nos outros. Ficava brincando com o gorro da menina”.

P: Na sala de aula, não era quieto?

C: “Sim. Não conseguia fazer a leitura. Até hoje, sou ruim de leitura. Não consigo ler uma frase. Paro, depois leio novamente. Fica uma leitura “picada”. Às vezes paro aonde não tem vírgulas”.

Célio, você leu o trecho de um livro e assim, fez a leitura corretamente.

P: Parece-me que vai passando reto.

C: “Ou passava reto, ou engasgava ou outra coisa assim. Matéria que tem leitura sou péssimo, como história, português, geografia”.

P: Mesmo assim conseguia ler?

C: “Às vezes sentia vergonha, e um pouco de medo para não errar. Os colegas ficavam rindo. Tirando o sarro. Na sala de aula conversava pouco”.

Os pais de Célio trabalham no sítio. Célio também ajudou com o trabalho no sítio.

C: “No começo era café e veio a geada e matou tudo. Plantamos outras coisas.

Começamos a plantar milho e arroz”.

P: Você gostava de trabalhar no sítio?

C: “Não é que gostava. Tinha que trabalhar. Tinha que fazer o que os pais mandavam. Depois que atingi 18 anos, fui para São Paulo. Trabalhei com instalações de redes telefônicas em São Paulo. Com os filhos também conversa pouco”.

P: Conversa pouco, ou não conversa nada?

C: “Melhor nada. Às vezes falo só o essencial. Nem isso, falei direito. Não soube dar educação para os filhos. Quem mais cuidou dessa parte foi a minha esposa”.

P: Por que fala que não soube dar educação para os seus filhos?

C: (Silêncio). “Eu não soube corrigir, não soube dar o “*não*” firme”.

P: O que é errado?

C: “Por exemplo: Uma refeição que a mãe faz e fica falando que não quer comer, que não gosta. Nesta parte, eu não tinha a firmeza de falar. Dar a correção. O que foi feito por mãe e pai, tem que comer um pouquinho para experimentar”.

P: Seus pais foram rígidos com você? Como era sentido por você essa rigidez?

C: “Foi. Tipo ofensa. Meu irmão fazia coisa errada e eu apanhava junto. Ele batia com cinta. Muitas vezes apanhei por estar junto com o irmão. Ele nem quis saber, quem fez. Eu achava errado. Aí chegou a minha vez de ser pai e eu não soube expressar esse sentimento. Eu como pai não fui um chefe de família. Sacerdote do lar. Muitas vezes a minha esposa cobra isso também. Eu fico quieto, quando ela fala dessa parte. Ela fica brava que eu não falo nada”.

P: Você se sente culpado por alguma coisa?

C: “Eu tenho esse sentimento, assim. Se fosse mais firme, estaria em uma situação diferente. Quando encontro assim, não sei lhe dizer se é bom. Agora, procuro falar mais com eles. O filho estudou mais em escola japonesa. Quando a gente voltou para o Brasil a filha fez 3 anos do ensino médio em escola brasileira”.

P: Parece-me que se cobra o tempo todo, como se tivesse em falta com o outro.

C: “ Não sinto ser amado por minha família. Sinto isso há 2 ou 3 anos. Antes, sentia que era amado pela a minha família. Antes, sentia que a minha presença fazia falta. Às vezes, ela perguntava mais coisas. Quando ia fazer as coisas sempre comunicava”.

Alguns pontos discutimos, como a falta de aproximação e intimidade com a família, isso faz com que ele se sinta um estranho. As dificuldades de Célio em demonstrar afeto a esposa acaba gerando um afastamento provocado pelo seu tratamento estúpido. Vive uma inibição de desejo, como se não pudesse viver o familiar. Não quer ser rígido como o pai, mas no entanto, age como tal. Ele foi se afastando das pessoas.

Segunda Entrevista

Dia 18/10/2012

C: “Comecei a perguntar para a minha esposa, como ela está. O diálogo já está começando. Terça-feira é o aniversário da minha esposa. Falei com a minha filha, e disse que não poderia esquecer. A filha depois enviou email. A gente foi. Veio o filho também com os netos. Foi um dia. A esposa comentou: - Não sei quem deu essa ideia de comer fora, foi o melhor aniversário. Eu também fiquei contente”.

C: “Só com o meu filho, não paro conversar muito, pois estava brincando com os meus netos. A minha nora disse que a minha esposa está tão contente. Eu também disse que estava contente de ver todos juntos. Nossa alegria é ver é nossa família junto.

Às vezes não vem. Disse que a gente poderia fazer outros encontros”.

C: “Ela me mandou um email para mim. Foi o melhor aniversário que eu tive. Eu respondi, de agora em diante vamos estar amando uns aos outros. Ela não respondeu na hora. Isso foi ontem. Hoje cedo ela me disse: - A gente veio errando várias vezes, vamos tentar consertar. Senti mais aliviado um pouco. Daqui para frente vai depender mais de mim. Crescer mais”.

P: Você estava ficando longe de todo mundo.

C: “Eu dava presentinho. Sem presente, mas juntando a família”.

P: Parece-me que foi o presente maior que ela teve.

C: “Foi (lacrimando). A semana passada ficou a semana toda fora. Hoje ela me disse que quer me respeitar mais. Que de hoje em diante, quer que eu decido as coisas.

Tocou o meu coração, e senti que ela me ama.

P: Você se sentiu amado!

C: “Senti que preciso transformar”.

P: Você se preocupa?

C: “Como posso, estar transformando? Essa parte está difícil. Não é de uma hora para a outra que a gente vai se transformar”.

P: Você estava na família, dentro da família. Houve uma aproximação da família.

C: (Silêncio).

C: “Como fazer para unir a família”?

P: Não se sinta na obrigação.

Disse-me que sempre foi uma pessoa emotiva.

Terceira Entrevista

Dia 23/10/2012

P: Como você está?

C: “Não está muito fácil não. Sábado fui trabalhar de manhã. Acordei e fui ajudá-la fazer o café. Eu a vi pegar uma bacia. Levei café na mesa e a bacia estava dentro da pia.

Eu disse: Por que a bacia limpa está aqui dentro? Ela disse que eu estava acusando. Ela depois, disse que ia ajudar. Eu fiquei sábado o dia inteiro. Fiquei nervoso e irritado”.

P: Parece-me que não pode ser compreendido.

C: “Sim! Não sei como ela entendeu. Eu falo uma coisa e ela fala de outra.

P: Como ela, lhe entende?

P: “Ela entende que estou acusando-a”.

P: Você a acusa?

C: “Às vezes sim”.

P: Como uma cobrança!

C: “Deixo um livro. Ela fala que eu nem limpei a casa. O forno a gás, esquenta igual. Eu assei um bolo. Eu tirei tudo e depois coloquei de novo”.

P: Parece-me que mobiliza esses sentimentos no outro. Mobiliza a cobrança e depois sente como se ela lhe acusasse.

C: Eu!

P: Fica no julgamento

C: (Silêncio).

P: Parece-me que um fala japonês e o outro português. O diálogo é importante!.

P: Que língua vocês falam?

P: As coisas quando saem do lugar, é motivo de julgamento, acusações e cobranças.

C: (Silêncio). “Quando fico nervoso, não consigo mais falar”.

P: O que você pensa?

C: “Às vezes, fico pensando que ela quer ficar mandando na minha vida”.

P: Você sente controlado por ela?

C: “Eu sinto”.

P: Ela sempre foi assim?

C: “Desde que nós casamos. Ela era menos. Ela quer que eu seja do jeito dela.

Uma vez falei que cada um é diferente do outro. Cada um age de modo diferente, mas, não resolveu nada, não”.

P: Parece-me que você se anula.

C: “Anula. O que significa isso”?

P: Parece-me que não está podendo ocupar o seu espaço.

C: “O que seria o meu espaço aqui”?

P: O que você pensa, que pode ser o seu espaço?

C: “Diante dela, como marido. Um homem com opinião”.

P: Parece-me que não está podendo se posicionar diante da sua esposa.

C: (Silêncio). “Ficar igual estátua diante dela”.

P: Você gostaria ficar como uma estátua diante dela? Parece-me que está se sentindo um homem de pedra diante da sua esposa.

C: “Não. (Silêncio). O que posso fazer para não ficar”?

P: Tem que trabalhar as coisas em você. Parece-me que sofre calado.

C:” Quando há ofensa. Preciso controlar o meu sistema nervoso. Ex: Quando ela me acusa, não consigo falar mais”.

P: Como você poderia fazer?

C: “...”.

P: O que te fere internamente?

C: “Ela falou um monte de coisa. Que eu não deveria ter falado assim. Você deveria ter falado assim”.

P: Como senão tivesse acertando qual seria a melhor maneira de falar para com a sua esposa.

C: Exatamente!

O pastor d e uma igreja costuma frequentar a casa de Célio duas vezes por mês. Ele pegou uma fruta e a colocou num prato bagunçado. Fala que um tem procurar entender o outro. Não acusou ninguém e cada um terá que fazer a sua parte.

P: Parece-me que vocês estão em dois mundos, um está no Japão e o outro no Brasil. Será que não teria que usar a mesma linguagem?

C: “O bom seria”.

Quarta Entrevista

Dia 25/10/2012

P: Como está se sentindo?

C: “Sentindo assim... Eu fui buscá-la. No meio do caminho liguei e pedi desculpas que estaria chegando. Ela não perguntou com quem estava e também não falei. Vamos ver hoje. Estou fazendo o possível para eu, poder mudar”.

P: Parece-me que está tendo mudanças?

C: “Não sei se está tendo”.

P: O que gostaria que acontecesse?

C: “Acontecer assim, que a gente pudesse levar a vida mais alegre”.

P: Você tem dormido bem?

C: “Tenho dormido bem! Oito horas por noite”.

P: Sente tristeza?

C: “Sinto às vezes. Sinto falta de alguma coisa. Não sei explicar, o que é”.

P: Que falta que é essa?

C: “Falta de carinho”.

P: Tem se relacionado com a sua esposa?

C: Sim!

P: Parece-me que fica na formalidade com alguém que é de dentro da sua casa!

C: “Por que tenho negócio da escola para fazer, relatórios”.

P: Você traz serviço do seu trabalho para fazer em casa?

C: Será que é isso? É...

P: Você traz serviço para ficar ocupado na sua casa?

C: (Silêncio). “É isso que está acontecendo em casa”.

P: Ela também traz serviço para casa?

C: “Acho que não. Não estou sempre ocupado. Às vezes, na hora da refeição, a gente não conversa. Às vezes, eu comento dos pratos, que hoje estão gostosos. Às vezes, ela responde e daí eu fico sem saber o que falar mais”.

P: Por que fica sem saber?

C: “Às vezes saem palavras, expressão errada, sem alterar a voz e a magoa. Para mim, estou falando para agradá-la. Ela pega como uma ofensa”.

P: Você fica tentando agradar a sua esposa, como se tivesse que acertar e aí acaba não acertando. O que será que gostaria de dizer?

C: (Pega as anotações e escreve). O que será que queria dizer? Será que é certo, falar só o que agrada o outro?

P: O que você acha disso?

C: (Silêncio). “Acho que agradar é importante também, mas até que ponto”?

P: Você tem tentado agradar a sua esposa, tentando acertar os desejos dela?

C: “Isso não seria agradar também”?

P: Sim! Fica tentando agradar, dizendo que a comida está boa e a conversa pára.

C: “Agradar em outro sentido, como que seria”?

P: Como que seria?

C: “Sair junto, passear”.

P: A dificuldade é manter um diálogo íntimo, sem ser formal.

C: “Eu só fico nervoso. Não tem resolvido”.

Quinta Entrevista

Dia 26/10/2012

C: “Passei bem! Graças a Deus! Fui falando um pouco mais prolongado mais um pouco. Tive uma experiência boa”.

P: Como não conhecemos a nós mesmos...

C: “Importante ter mais sabedoria, ter contato com pessoas que sabem. A gente teve uma conversa prolongada, comparando com os outros dias. Foi uma conversa não familiar, através do programa de televisão. Senti mais aliviado um pouco. Eu senti mais um pouquinho também. Quero ver se eu continuo melhorando cada vez mais”.

P: As coisas estão fazendo sentido!

C: “Eu sei que vai ter os desentendimentos nesses meios, mas vou ver se não fico nervoso. E não alterar a voz. Manter a calma. Agir com sabedoria”.

2.1.1.6 Entrevista nº 6 – Tércio Sano

Dia 16/10/2012

Tércio tem 8 anos de idade. Frequenta o terceiro ano da escola japonesa. Tem aparência japonesa e está um pouco acima do peso para sua idade.

Tércio conta-me que quando foi para o Brasil teve que frequentar o 2º ano, na escola brasileira.

Tércio é irmão de Felício de 15 anos de idade, já relatado acima.

P: - Foi difícil à escola brasileira?

S: “Nada de difícil, mais ou menos. Não pensei em nada. Não fiquei com medo. Fiz amigos na escola brasileira”.

P: - Você gostaria de morar no Brasil?

S: - “Eu gostaria de morar no Brasil, porque tenho um cachorro”.

P: - Você queria ir para o Brasil?

S: “Queria ir para Brasil, porque tinha galo. Eu gosto de animal. Minha mãe não gosta. Eu não gosto do Japão. Não sei”.

P: Você está conseguindo se concentrar?

S: “Não muito. Faz pouco tempo. No Brasil eu conseguia prestar atenção”.

P: Quando a professora está ensinando, você está pensando em que?

S: “Nada”.

Sano sabe falar, escrever as duas línguas(português e o japonês) porém, tirou na avaliação da escrita japonesa em *kanji* a nota 0 e em matemática a nota 10.

P:- Você quer fazer o *Kookoo* (ensino médio)e *daigako* (Faculdade) aqui?

S: “Não. Em nenhum lugar”.

P: O que você lembra do Brasil?

S: “Quase nada”.

P: Então desenha para mim, qualquer coisa do Brasil?

S: (Pensativo). “Nada”.

P: - Desenha para mim uma casa!

S: “São 2 casas. Uma da minha tia e a outra nossa”.

A criança inicia o desenho na folha de papel sulfite pela direita e de cima para baixo. Usa constantemente a borracha.

P: - Nome?

S: “A porta da cozinha e está fechada. Quando vai comer fica fechada. Quando fica aberta é porque deixa aberta. Porque não abre muito janela do quarto. Só do Brasil. A casa é do meu pai. P: - Quem mora? S: “Meus pais , eu e meu irmão. A outra casa é da tia, mora com avó. Não sabe qual o motivo que o fez a desenhar . A casa fica no Brasil em Mogi”.

Desenho da árvore

S: “Uma árvore velha. É do vizinho, porque a árvore já tinha quando chegamos no Japão.

Não sei quantos anos ela tem. Não sei quanto tempo falta para morrer, não sei. Não morre fácil não. Ela está sozinha. Tem outra do lado que é do outro vizinho”.

P: Ela é menino ou menina?

S: “Tem isso! Acho que é menino. Não sei”.

S: A árvore. Eu acho que está viva. Não sei se está viva ou morta. Acho que no Brasil ela está morta. Não sei direito. Não sei se foi o vizinho que a plantou. Não sei se está morta ou viva.

P: Se a mãe falasse que iria para Brasil?

S: “Legal. Tem o meu cachorrinho. Fica muito pouco tempo na escola. Lá fica pouco tempo na escola. Aqui, a *sensei* briga, porque não faço a lição direito. Eu faço. Eu não sabia fazer”.

Sano deu 40 anos de idade para a professora japonesa.

P: Você está sentindo sozinho no Japão?

S: “Sim. Eu fico sozinho em casa. Minha mãe trabalha, meu irmão estuda e a tia trabalha”.

P: O que precisaria melhorar?

S: “Atenção”.

P: O que fica fazendo na sua casa?

S: “Não posso fazer nada até alguém chegar. Depois, que elas chegam do trabalho eu tomo banho, brinca, game, escovar os dentes, muita coisa”.

P: Você sai com amigos?

S: “Minha mãe não deixa. Nos finais de semana, não vou lá embaixo brincar”.

A criança está se sentindo desamparada emocionalmente. O processo de readaptação ao Japão está sendo difícil para a criança. Aponta a mesma que sua atenção não está bem focada. Diante de tantas mudanças, esse é um trânsito de deixar marcas profundas principalmente as crianças e que deve ser muito bem pensado pelos pais. No Brasil estava no segundo ano escolar e quando voltou para o Japão, ingressou no terceiro ano da escola japonesa. O apoio da família e dos professores é o meio que ajudaria amenizar tanto sofrimentos e perdas.

A análise do desenho da casa logo se via um grande terremoto que chacoalhada a sua vida. A casa não havia o chão, sem estrutura e tudo solto no ar. A representação da desorganização interna da criança estava expressa no desenho.

O desenho da árvore está pequeno em relação à folha. Portanto, é como se a criança estivesse nascendo emocionalmente, mas muito fragilizada, sem a força do ego. Além de tentar lidar com as perdas e separações, vive uma ambivalência, como se não pudesse escolher e/ou opinar em sua vida. De forma regredida, a sua voz aparece na expressão do idioma japonês, e quase nunca no idioma português.

2.1.1.7 Entrevista nº 7 – Marilda Yama

Primeira Entrevista

22/10/2012

A adolescente Marilda tem 13 anos de idade, nasceu na cidade de São Paulo em 06/03/1999. Quando tinha 2 anos de idade veio para o Japão, juntamente com a família, pai, mãe e mais 3 irmãos.

O pai de Marilda trabalha no serviço de limpeza de rua. A mãe tem 49 anos de idade e no momento não está trabalhando, antes trabalhava na fábrica de estofados de carros. A mãe de Marilda pediu para sair do emprego, não sabe o motivo, pois dizia que estava maltratando-a.

A irmã mais velha de Marilda tem 18 anos de idade e cursa o 2º ano do ensino médio japonês. O segundo irmão tem 17 anos e cursa o 2º ano do ensino técnico da escola japonesa. A terceira irmã tem 15 anos de idade e cursa o 9º ano do ensino fundamental. Portanto, Marilda é a irmã caçula e cursa o 7º ano do ensino fundamental, porém está matriculada na instituição japonesa, mas raramente frequenta a escola.

Marilda desde que chegou ao Japão somente frequentou escola japonesa.

P: O que está acontecendo?

M: “Também não sei direito”.

P: Quantas vezes na semana vai à escola?

M: “Uma ou duas vezes por semana”.

P: E os demais dias o que você faz?

M: “Fico em casa. Dormindo. Computador”.

P: O que faz no computador?

M: “Imagens, *anime*, desenhos animados”.

P: Como você estava na escola Marilda?

M: “Na escola, não ia para sala de aula. Tinha sala de aula. Meio difícil entrar na sala de aula”.

P: O que sente?

M: “Sentimento ruim”.

P: Explique melhor?

M: “Quando tem muita gente, não se sente a vontade”.

P: O que você pensa nesse momento?

M: “Não estou pensando muito”.

P: Você tem medo, receio ou sente alguma coisa seu no corpo?

M: “Antes tinha. Agora, não está tendo mais. Entrar na sala se sente meio diferente”.

P: Como é ser diferente na sala de aula?

M: “Não sei muito bem”.

P: Fala português?

M: “A mãe é brasileira e o pai *nikkey*. Eles falam português em casa”.

P: Você está escrevendo bem o japonês?

M: “É difícil, tirando a parte da educação artística, tudo é difícil”.

P: Desde quando sente dificuldades nas disciplinas?

M: “Desde a primeira série era difícil, e agora está bem mais difícil”.

P: O que está difícil?

M: “Acho que está fazendo coisa ruim. Não é coisa boa. Causa preocupação com os outros”.

P: Se sente desanimada?

M: “Sim! O ambiente do primário deu para ir normalmente. No 7º ano ficou diferente”.

P: Está ocorrendo alguma coisa dentro da escola?

M: “Ouvi falando mal de mim. Não sabe o que era, mas tinha alguém falando mal de mim”.

P: Repetiu?

M: “A professora ficou sabendo, e pediu para parar de fazer. Na sexta série do primário, e primeira do ginásio”.

P: São as mesmas pessoas?

M: “Diferentes. São homens”.

P: Como que se sente diante da situação?

M: “Fico triste. Decepcionada humilhada”.

P: Tem falado para a sua mãe, o que está ocorrendo?

M: “Não. Nunca falou esse tipo de coisa. Não se sente bem para falar”.

P: O que fala?

M: “A mãe não pergunta mais”.

P: Fica muitas coisas no coração dela?

M: “É difícil. Desde pequena é assim. Está acostumada”.

P: Você passeia?

M: “Fazer compras junto com a família, quando os amigos nos chamam”.

P: Quem são seus amigos e amigas?

M: “Pessoal amigo do primário. Koamiri, Kasonamie, Matsunaga. Quando vai para escola se encontram. Se chama vai encontrar”.

P: Qual a última vez que saiu?

M: “Não lembra”.

P: Você se dá bem com as suas irmãs?

M: “Não conversa. Mas conversa com a irmã mais velha”.

P: Pensa no futuro? O que quer para o futuro?

M: “Por enquanto não tem. Mesmo que tivesse alguma coisa, não tem segurança que vai fazer”.

P: Por que não tem segurança Marilda?

M: “Não se sente segura”.

P: Qual foi o ano que entrou na escola?

M: “Entrou com 3 anos de idade no jardim. Não lembra”.

P: Já voltou para o Brasil? Tem vontade?

M: “Não. Não quer sair daqui”.

P: Como é o seu sono? Você tem dormido?

M: “Dorme pela 1 hora da madrugada. Acorda às 10, 11 horas da manhã”.

P: Você almoça?

M: “Sim! Janta também”.

P: O que costuma comer?

M: “Come o que a mãe faz. *Gohan (arroz) e peixe*”.

P: Você sente fome?

M: “Não fica com fome, mais come”.

P: Você está insatisfeita?

M: “Quero melhorar, mas não sabe o que fazer para sair dessa”.

P: O que quer melhorar?

M: “Tudo”.

P: Começar por onde Marilda. O que gostaria de estar começando?

M: “Relação pessoal com as pessoas (Pensativa). Queria poder ir para a escola normalmente”.

P: Tem mais alguma coisa?

M: “Depois eu gostaria de ter vontade de estudar”.

P: Você se sente triste?

M: “Não”.

P: Sente cansada e desmotivada?

M: “Sim! Não ajuda a mãe em casa”.

P: A semana passada. Quantas vezes a Marilda foi para a escola?

M: “Parece que não fui”.

P: Você se lembra da outra vez que foi à escola?

M: “A semana retrasada. Duas vezes”.

P: Como foram as duas vezes?

M: “Não estudou. Ficou ajudando a professora a parte”.

P: Como é a sala a parte que fica na escola ?

M: “Ajuda a professora fazer”.

M: Desde quando está nessa sala a parte e não está frequentando a sala de aula com os demais alunos?

M: “Entrou logo 7º ano”.

P: Você se sente brasileira ou japonesa?

M: “Sabe que é brasileira. De vez em quando, acho que é japonesa e às vezes brasileira”.

P: Pedi a ela que fizesse qualquer desenho.

M: “Não veio nada na minha cabeça”. (Deixou a folha em branco).

Nesse momento entraram duas pessoas na sala em que estávamos. Marilda fica em silêncio. Logo em seguida faz o desenho rapidamente. Ela pede para o tradutor dizer o dia do mês, pois não sabia. Ela inicia o desenho do lado esquerdo.

P: De quem esta casa Marilda?

M: “Minha casa”.

P: Quem mora nela?

M: “Só eu. Não sei”.

P: Aonde fica a sua casa?

M: “No lugar escuro”.

A janela da casa está localizada na parede e não tem quartos.

P: A janela fica?

M: “Tudo num lugar só. A casa está tudo junto sem separação dentro. Não sei a parte de dentro, o que é. A janela está fechada, não sei”.

P: Está faltando alguém aí?

M: “A família, todo mundo”.

O desenho da árvore inicia do tronco indo no sentido para baixo. Em seguida desenha a copa da árvore.

M: “Árvore comum”.

M: “Está viva. Não sei direito, mas deve estar viva”.

P: Quantos anos tem a árvore?

M: “Cem anos de idade”.

P: Quantos anos faltam para a árvore morrer?

M: “Não sei. Quando eu morrer a árvore deve morrer junto”.

M: “ A árvore é macho. Está sozinha. Não sei”.

P: Desenha para mim a sua família.

Marilda iniciou o desenho da esquerda para direita. A primeira figura da família desenhou a cabeça, em seguida o tronco e escreveu os nomes das pessoas nas cabeças dos desenhos.

P: Todos estão aí?

M: Sim!

P: Onde esta você Marilda?

M: “Deve estar atrás. Atrás de todo mundo”.

P: O que a sua família está fazendo?

M: “ Só está em pé”

P: Como gostaria que fosse a sua família?

M: “Nunca pensei isso”.

P: Você está contente com a família?

M: “Pouco, talvez. Não está muito contente. Esta cada um para um lado. Não sei. Não lembra”.

P: Parece –me que sente bem distante deles.

M: Sim! “ Porque só eu, não consigo fazer nada”.

P: Seus pais pretendem voltar para o Brasil?

M: “Provavelmente, vai ficar sempre no Japão. Os irmãos só falam japonês”.

P: Marilda parece-me que vive muito sozinha.

M: Sim!

P: Parece que é difícil ficar sozinha.

M: Sim!

A adolescente menciona que sentia dores de cabeça e diarreias, durante o 1º ano até o 4º ano do ensino fundamental na escola japonesa, ainda acrescenta que se repousasse sarava e algumas vezes voltava a sentir e outras não.

Marilda tem características físicas nipônicas, comportamentos contidos e o tom de sua voz estava extremamente baixa. No contato, percebi que sofria de uma grave depressão. A adolescente só conversa no idioma japonês, porém o idioma português consegue entender pouco. Na escola japonesa tem frequentado uma sala especial para alunos com algum tipo de deficiência mental. Os professores dão desenhos como atividade para Marilda.

O diagnóstico de depressão foi dado a mãe de Marilda quando estava no Brasil, e a pouco tempo também a sua irmã mais velha, q,e fez o tratamento de alguns meses no Japão.

Segunda Entrevista

Dia 25/10/2012

P: Marilda como é que você está?

M: “Não sei”.

P: Como você está se sentindo?

M: ”Pensou em muitas coisas. É a sensação que tem”.

P: Então, vamos falar um pouco desse tudo? Como é esse tudo que você tem?

M: (Silêncio). Eu penso em suicídio.

P: Explica melhor isso?

M: (Silêncio). “Não sabe como explicar”.

P: Qual é o pensamento que surge?

M: “De pular do prédio, onde mora”.

P: Desde quando?

M: “Começou nas férias do verão”.

P: Por que está pensando nisso?

M: ”Não sei”.

P: Você tem conversado com alguém sobre isso?

M: “Não”.

P: As férias de verão foram no mês de agosto?

M: “Termina em julho”.

P: Aconteceu alguma coisa nesse período para você pensar em suicídio?

M: “Não”.

P: “Você tem conversado *Paruko* (ligada a criança da prefeitura)? O que conversa com ela?

M: “Quando tem alguma coisa difícil, conversa”.

P: Tem falado para ela, que tem pensado em suicídio?

M: “Não”.

P: Por que não pode falar?

M: “Não ficou com vontade de falar”.

P: Desde quando está sendo atendida por essa pessoa no *paruko*?

M: “Desde o sétimo ano”.

P: Tem gostado?

M: “Mais ou menos e melhora um pouco”.

P: Você sente que é bom conversar com alguém que possa estar lhe ouvindo?

M: ” Não sei”.

P: Este ano, frequentou a sala de aula?

M: “Eu fui este ano. Não sei até quando”.

P: Ontem, foi à escola?

M: “Não”.

P: Sente vontade de ir à escola?

M: “Não tem”.

P: O ano passado, ia à escola?

M: “Não”.

P: Desde que ano vem parando de ir à escola?

M: “O ano passado”.

P: O que aconteceu o ano passado que ficou desmotivada a não frequentar as aulas?

M: “Como ficou no meio dos outros começou a sentir mal”.

P: Como que é sentir estar no meio dos outros?

M: “A sensação, vontade de tirar para a fora”.

P: O que você quer tirar para fora, Marilda?

M: “Tudo o que aconteceu na escola, quero tirar para fora”.

P: O que ocorreu na escola?

M: “Não aconteceu nada. Está no grupo de amigos e se sente isolada e vai se sentindo mal”.

P: Você já tentou fazer parte desse grupo de amigos?

M: “Não. O pessoal sabia do meu problema e sentia uma coisa ruim” P: Que problema você tem?

Nesse exato momento fomos interrompidos, entrou a coordenadora na sala para pegar alguns materiais. De forma agradável nos pediu desculpas.

M; “Na sétima série, o professor na frente de todo mundo, explicou para o pessoal me ajudar. Não sei se aconteceu de verdade”.

P: Você viu o professor falando?

M: “Eu estava em casa nesse dia. Os alunos da classe escreveram uma carta. Eu não li a carta”.

P: O que você pensa sobre isso?

M: “Porque o professor contou”?

P: Foi a partir disso que não foi mais para escola, ou já não estava indo?

M: “Não sabe dizer desde quando, mas ultimamente, não tem vontade de ir para escola”.

P: O que imagina que possa ter nessa carta?

M: ” Eu li. Não pensei em nada”.

P: O que estava escrito?

M: “*Gambate!* Tinha gente que estudou no primário, e palavras de força para não desistir”.

P: O que você pensa disso hoje?

M: “Não dá para falar nada”.

P: Alguém fez algum comentário além da carta?

M: “A menina que estava no primário, veio um email. Recebi no celular uma mensagem dessa menina. Ela dizia que escutou a conversa do professor e que chorou, que iria ajudar”.

P: O que sentiu nesse momento?

M: “Não pensei em nada. Não senti nada”.

P: Quais são as coisas que você andou pensando?

M: “Não sei “(Com as mãos na boca).

P: Você tem ajudado a sua mãe nas tarefas domésticas?

M: “Não. Não faço nada”.

P: Como você está se sentindo hoje? Como a sua mente e corpo estão?

M: “Não estou sentindo”.

P: A sua mãe fala o português ou o japonês com você?

M: O português. Eu respondo em japonês.

P: Você consegue entender bem o português?

M: “Não consigo entender o sentido”.

P: Como faz?

M: “Às vezes deixo quieto e não fala nada. Pergunto para mãe. Às vezes deixo quieto”.

P: É difícil não ser compreendida!

M: (Silêncio).

P: Você gostou de ter conversado comigo?

M: "Pontos bons e pontos de dúvidas"?

P: Quais foram?

M: O ponto que achou bom, acha que é depressão. O ponto ruim, fez lembrar das coisas que fizeram a sofrer".

P: A gente tem que mexer naquilo que está ruim, para poder transformá-lo.

P: Por que achou um ponto bom ter depressão?

M: "Fiquei sabendo o que estava acontecendo comigo e isso me acalmou.

2.1.1.8 Entrevista nº 8 – Suzana (mãe de Marilda)

Dia 23/10/2012

A senhora Suzana tem 49 anos de idade, nasceu na cidade de São Roque concluiu o ensino fundamental II. O seu esposo tem 59 anos de idade, fez ensino técnico agrícola e não pode dar sequência aos estudos universitário, como de agronomia, por não ter dinheiro para manter financeiramente na universidade.

Suzana tem os traços japoneses, às vezes confusa em relação a data de aniversário do marido, diz que está com a cabeça ruim.

P: Qual é a data de aniversário dele?

M: "Não sei é 13 ou 12, achei que é 13".

P: É o primeiro nome... ?

M: "Suzana. Aqui confundiu a minha cabeça. Estou há 12 anos aqui no Japão. Pela primeira vez sem retornar ao Brasil".

Está morando desde que chegou do Brasil na cidade de *Toyota* no estado de *Aichi*.

A senhora Suzana tem quatro filhos, todos nascidos no Brasil na cidade de São Roque.

A sua primeira filha de 18 anos de idade, quando ingressou *Kookoo*, ficou com dor de cabeça e teve depressão. A própria escola encaminhou para estudar à noite. A escola obrigou que a adolescente fosse para o período noturno. Ela entra na escola 17:40 horas e sai às 21:00horas. Ela está no segundo ano do *Kookoo*. Fez tratamento psiquiátrico para depressão e já não toma mais os medicamentos, pois o tratamento psiquiátrico durou 5 meses.

O segundo filho tem 17 anos de idade. Ele estuda no segundo ano do *Kookoo*, faz técnico agrícola/reflorestamento. Ele queria cursar a área agrícola. O professor disse que não tem terra suficiente no Japão, então não precisava fazer o curso. Além disso, o professor falou que não tinha nota suficiente para entrar no curso técnico. Eles avaliam as notas dos estudos, e o comportamento dos alunos, desde o início na escola.

Nesse todo, ele não conseguiu alcançar as notas. O professor disse que meu filho não é muito inteligente. Eles consideram tudo, se a pessoa falta, se vai com uniforme para a escola. Suzana diz que a escola é bem *kibishi* (severa). Não pode esquecer o material escolar, se não cai a nota do aluno. Tem que estar perfeito para conseguir uma boa nota para passar.

S: “O meu filho é um pouco relaxado. Às vezes esquecia o material” S: “Não conversa o português. Ele entende o português, mas não fala. Na escola é proibido usar o português, mas em casa, os professores pediram para os pais conversarem em português com os filhos, para não esquecer a língua materna”.

A terceira filha tem 15 anos de idade, cursa o 9º ano do ensino fundamental II. A filha fala bem o português e na escola aumentou o número de brasileiros, assim, ela tem mais facilidade para conversar na língua portuguesa e melhorou o nível de compreensão.

Nessa escola tem 3 tradutores. Agora, 70% são brasileiros do ensino fundamental II.

A caçula é a Marilda e tem 13 anos de idade. Ela está no segundo ano do *chuugaku* (ensino fundamental II). A avó materna que participava das reuniões da escola, e voltava dizendo que a neta dava trabalho na instituição.

S: “Foi assim, *shookkagoo* inteiro. Ela não queria ir para a escola. Ela é alta. Ela tinha um complexo de ser alta. Fazia *ijime* com ela. Ela ia sozinha e separada do grupo. Ela se sentia uma adulta, como se tivesse que cuidar da escola. Ela também tem dificuldades para acompanhar os estudos. A matemática não conseguia aprender rápido. Ela não conseguia entender. Quando nasceu o teste do pezinho era 13,6. Se passasse do número 14 era considerada excepcional. Como não passou do número 14 o médico disse que era normal. Os demais filhos tiveram os números 6, 7, 8. O dela deu *guiiri guiiri*. Vi na internet, o problema. Pelo que eu vi na internet, afeta o cérebro. Como o cromossomo está defeituoso e acaba afetando o cérebro. Eu acho que é isso. Ela não chega ficar excepcional”.

Gestação de Marilda

De parto normal e rápido, nasceu com 9 meses de gestação no hospital.

S: “Ela nasceu com mais facilidade do que os outros. Acho que era a última. O peso e altura: 2.700 kg e 49 centímetros”

Atualmente Marilda está pesando 90 quilos e mede 1.72 de altura. A mãe mede 1.66 centímetros e o irmão tem 1.74. De acordo com a mãe Suzana, a filha Marilda sempre foi gordinha.

S: “Quando Marilda estava na minha barriga, pensava se ela estava viva ou não. Perto dos 7 meses. Acho que já tinha problema mesmo. Não tem roupa que sirva para Marilda”.

P: Ela se sente muito diferente aqui?

S: “Ela sente e é diferente. Ela se sente mal. Se for à escola se sente mal na frente dos outros, talvez”.

Amamentação

A amamentação ao seio foi até um ano e meio de idade. Marilda indagava a avó, por que a mãe a deixava sozinha aqui. Mamou até 2 anos e meio de idade. O leite da mãe empedrava, quando estava trabalhando. Ela foi deixando a mamadeira por conta própria. A mãe passou a oferecer o leite na canequinha. A mãe não lembra quantos meses tinha a filha quando iniciou a alimentação sólida, mas ela comia bastante papinha. No Brasil recorria SUS (Sistema Único de Saúde) e os médicos orientaram para dar papinhas para a criança. Fez o acompanhamento pré-natal e seguiu todos os procedimentos e os resultados dos exames eram normais.

S: “Dos 3 filhos a metade da colher entrava na boca. Ela entrava a colher toda.

Desde de pequena já comia bastante. Andou com a idade normal. A gente ia pesar a criança no SUS (Sistema Único de Saúde) e tomavam as vacinas e tudo. Eles falavam que estava normal”.

Gravidez

S: “Não foi programada. Não queria mais filhos. Não tomava anticoncepcional. A minha mãe falou para não engravidar mais. O marido operou e a sogra que pagou a cirurgia”.

P: Quando viu a filha pela primeira vez?

S: “Não consigo me lembrar. Quando ela nasceu, nossa! Sabe que não me lembro. Quando ela foi nascer, eu cheguei a vomitar. Eu comecei a pedir desculpas para a moça.

Sinceramente não me lembro. Para o meu marido foi normal, como para os outros”.

S: “Não fazemos festa de aniversário. Não temos costume. Sou católica. Minha era budista. O meu irmão converteu para o protestante. Ele pediu para minha mãe não adorar imagem. O irmão teria que continuar com a casinha do oratório japonês. A minha mãe queimou a casinha (budismo). Pediu para o padre por nome no livro”.

Durante a gestação de Marilda a família estava com problemas financeiros. O marido dormia nos hotéis. A senhora Suzana ficava com ciúmes e preocupada com a situação financeira, pois ele precisava comprar a condução para trabalhar. Ele era comissionado e o salário não mantinha a família.

P: Que problema?

S: “Fiquei assim, até igual a Marilda a primeira da classe. Na oitava série me dava um branco. Ficava um *zum zum*, que não entendia nada a parte de gráficos. Comecei aí, aos 14 anos fiquei com medo de sair de casa. Só de ver o espaço aberto me dava medo.

Ia para o servio e casa. Trabalhei no mercadinho. Tive problemas. A minha mãe me levou ao psicólogo. A minha mãe disse que a filha não tinha problemas, não levou mais. Agora, também não consigo dirigir carro. Quando eu nasci estava roxa. A minha mãe não foi logo ao médico. O médico disse que iria morrer. Até aos 14 anos era normal, depois dos 14 fiquei assim. Fiquei 1 dia inteiro na barriga da mãe, o parto foi normal. A minha mãe perdeu o meu pai”.

P: A sua mãe estava sozinha?

M: “Estava. Não tinha ninguém que levava ao médico. Sou a filha mais velha. O meu pai estava noivo e ia se casar. Estava fazendo preparativo para se casar. A minha mãe ficou 1 semana desmaiada. Só ficou com choro. Do choque que levou. Às vezes, penso, porque não morri naquela hora. Às vezes eu vejo as pessoas fazendo coisas simples.

Não cheguei a tirar carta de motorista. Estou casada há 19 anos de casamento”.

P: Vocês vivem bem?

P: Eu casei por *miai*. Antes dele, vieram dois. Eu pensei que a minha mãe iria morrer. Não gostava dele. Depois passei a gostar dele. Hoje eu o suporto. Cansa ficar casada quase 20 anos. Já não ligo mais. Não tenho ciúmes mais doentes. Aqui comecei a ver diferente a vida. Comecei a trabalhar, primeiro tem que dedicar no serviço. Não fico só pensando só nele”.

P: O que aconteceu com o seu pai Suzana?

S: “Meu pai faleceu, quando tinha 3 meses de vida. Não sei direito. Faleceu aos 23 anos de idade. Arrebentou uma veia do pescoço. O segundo pai (padrasto) faleceu aos 76 anos de idade, do coração. A minha mãe tem 72 anos de idade e esse atual tem 60 anos de idade. A gente não sabe muito sobre ele. Todos eram descendentes de japônês”.

P: A Marilda tem bastante contato com avó?

S: “Não. Ela gosta de ir lá. O avôdrasto é bem *kibishi*”.

Comenta a alimentação de Marilda é adequada, mas a filha é sedentária.

P: Ela tem saído de casa?

S: “Ela fica direto dentro de casa. Só vai quando ela quer. O ano passado, uma amiga da escola a chamou para sair e não vai. Como se fala em português, vagamama, no sentido de mimada, não é bem mimada. Como que fala? Já esqueci o português”.

P: Por que a escolheu a escola japonesa?

S: “A escola japonesa por causa da situação e não tinha plano de voltar para o Brasil”.

P: Qual foi o motivo de ter vindo para o Japão?

S: “Deixo pensar. Minha família estava toda aqui. Ele perdeu o serviço no Brasil. E resolvemos vir para cá”.

P: Quantos anos tinha a Marilda?

S: “Um ano e meio de idade”.

P: Entrou na escola?

S: “Nós viemos e ficamos na casa da minha mãe. Fiquei 9 meses parada aqui. Eu entrei no lugar da minha mãe na fábrica. A minha mãe costurava carpete de carro na fábrica.

O marido, assim que chegamos aqui, começou a trabalhar na fábrica de escapamento de carros pela empreiteira”.

P: Quanto está o salário?

S: “Para homem 1.300 ienes por hora. A mulher 900 ienes a hora”.

P: Tem tido *Zangyoo*?

S: “Não está tendo muito. Tem gente que folga um dia na semana. O marido está tendo serviço. O que o marido faz é para todas as fábricas e não chega afetar. É para caminhão”.

P: Você está trabalhando?

S: “Eu trabalhei quase 12 anos. Eu mudei de dois empregos. Estou parada há 5 meses. Entrei como seguro desemprego. A firma falou que eu tinha pedido a conta. Não foi isso. Começou a me dá tremedeira quando estava trabalhando, e a tesoura foi para frente. Ele disse que era perigoso. Queria ir ao médico. Fui ao médico e me deu calmante. Na segunda-feira ligou para o *tantosha* (tradutor), ele disse não precisava vir mais”.

P: O que sentiu?

S: “Para mim foi bom. Nas duas fábricas que trabalhei com máquina de costura.

Fazia carpete de carros. Para mim foi bom, os meus filhos gostaram que fico direto em casa. Eu fazia *zangyo* quando tinha. Ultimamente estava saindo *teijii* (às 17 horas)”.

S: “Eu tive que treinar *Kenshusei* (estagiário). Elas vieram do Vietnã, acho que é por causa disso. As japonesas ganham 800 ienes por hora. A empreiteira recebe 1.600 ienes por hora. Elas do Vietnã só recebem 80.000 ienes mensais, faz *zangyoo* (horas-extras) e continua

pagando 80.000, não recebe mais. Paga *apaato* (apartamento) e comida. Só pode ficar 3 anos. Elas não tem descendência japonesa e não pode retornar mais para o Japão. Elas conversam o japonês. Eu não sabia japonês no Brasil. Para conversar o japonês não consigo. Só as conversas do dia-a-dia”.

P: Você está fazendo algum tipo de tratamento?

S: “Não. Medicamento: Antes sim”.

P: O que o médico falou para você?

S: “Estava nervosa tremia a mão. Não sei o que era. Acho que é calmante. A minha mãe vai junto comigo para fazer *Tsuuyaku* (tradução). Ele falou que era estresse. Parei com o medicamento e porque havia parado a tremedeira. Ele deu o medicamento para uma semana.

Tomei 3 vezes ao dia. Pela manhã, almoço e a tarde”.

P: Você tomava e como se sentia?

S: “Eu me sentia bem. Comecei a perceber que não estava tremendo as minhas mãos. Fiquei em casa e descansei bastante”.

P: Você sentia antes o tremor?

S: “Antes já tremia. Já estava chegando os sintomas da menopausa. A minha mãe sentia. O estresse do serviço e a menopausa”.

P: O que você faz na sua casa?

S: “Faço *obentoo* (marmita) do meu marido. O meu filho faz o *Kookoo* e não tem *obentoo*. Levanto às 05:00 horas da manhã para cozinhar. O meu filho vai de bicicleta e tem que ser no estilo japonês. A comida do meu marido tanto faz. Quebro a cabeça. Fico lavando roupa o dia inteiro, tenho que montar uma lavanderia. Tenho que lavar as roupas dos seis. Tem os uniformes. Tenho que fazer a janta e às vezes fazer banco. O filho machucou o pé na educação física, e tive que levá-lo ao médico. Depois a menina torceu o tornozelo.

Ainda, está com bengala”.

A filha Marilda nunca fez cirurgias e não teve doenças. Ela sempre brincou separada dos irmãos, porque não entende os jogos-*games*.

Na família desconhece alguém com transtorno psiquiátrico, porém, um primo paterno diabético morreu em um acampamento por não aplicar a insulina. Suzana fala que foi de propósito. Outro primo paterno se suicidou na banheira do hotel”.

A senhora Suzana encontra-se desmotivada, falta de interesse e auto estima rebaixada. Ela foi orientada a procurar um tratamento psiquiátrico.

Segunda Entrevista

Dia 26/10/2012

Através do contato da adolescente, pedi que a coordenadora da NPO entrasse em contato com a mãe de Marilda para receber orientação. No Japão é muito difícil o sigilo psicológico, antes de tudo, todos já sabem o que está acontecendo na vida familiar e escolar dos alunos nas instituições de ensino japonês e nas NPOs. Os japoneses desejam dar algum tipo de suporte e que na maioria das vezes não são alcançados.

Já algum tempo, Marilda foi encamanhada à uma instituição do qual ninguém sabe informar quem são os profissionais, como funciona, cujo o nome é *Paruku* e dá algum tipo de assistência as crianças num prédio da prefeitura. A mãe fala que a filha só foi atendida uma vez nessa instituição por não frequentar mais a escola desde do 7º ano.

No sistema hierárquico japonês a criança precisa ser autorizada e encaminhada pelo professor da escola para fazer uma consulta médica. Primeiro teria que passar pela avaliação do *Paruku*.

S: “Eles (filhos) não entendem bem o português. Eu não entendo bem o *nihongo*.”

Quando é uma coisa mais séria, eu peço para a minha mãe. É difícil conversar com a Marilda, por causa da linguagem”.

P: Você não entende a sua filha?

S: “Eu entendo. O que ela está passando. Se for para conversar é difícil”.

P: Até com seus filhos?

S: “É difícil. Até explicar o que é. A filha mais velha fica nervosa. Acontece bastante aqui. O maior problema é a comunicação”.

P: Como que é isso?

S: “A filha mais velha ficava nervosa com depressão. A Marilda dorme o dia inteiro.

A escola pediu para vigiar Marilda na internet, ela fica até altas horas. Fica difícil para vigiar também. Eu pergunto e fala que não viu o relógio. Eu sinto que ela tem problema”.

P: O que a coordenadora *sensei* falou para você?

S: “Lá vai decidir se vá ou não vai. Eles decidem tudo. Não perguntam para mim.

Eles controlam tudo. Tem que ser do jeito que eles querem. Em certo ponto é bom, porque parecem que estão se preocupando, eles correm com a Marilda, mas tem que ser do jeito que eles querem. Eles nem perguntam”.

P: Tem momentos que se sentem que passaram por cima de você.

S: “Sim! Ela não está ligando a ONG. Ela vem desde a primeira série”.

P: A sua filha tem sintomas depressivos. Você tem condições financeiras de levá-la ao médico?

S: “O teste do pezinho”.

A família de Suzana mora no quarto andar do *conjunto habitacional*.

A conselheira que atende no *Paruku* disse para Marilda: “Como estrangeira, sabendo ler e escrever, já estava bom”.

S: “Eu senti em outro sentido. Devido ao problema dela, eu entendi o que tinha e já não precisava

mais estudar, já sabia ler e escrever, era suficiente”.

P: Você já teve depressão?

S: “Eu fiquei sem sair de casa dos 14 anos até os 15 anos. A psicóloga disse que não tinha nada”.

P: Quais foram os sintomas?

S: “Tinha vontade de morrer, pavor, não conseguia sair de casa. Eu gostava de umprimo e chorava o dia inteiro, porque ia se casar. Eu fazia as coisas em casa. Depois que casei, perdi o medo de sair. Só tenho receio. Achava que não ia sair. A tremedeira era estresse. Ele era clínico geral”.

P: Como está o seu humor?

S: “O meu humor está bom. O humor da Marilda, não vejo nada. A gente estranha, ela não sorri”.

P: Você parece-me que também tinha medo.

A mãe de Marilda recebe orientação para buscar ajuda médica psiquiátrica para a filha, devido a ideação suicida.

S: “Não quero ir”.

S: “Tudo tem que ser controlado pela escola. Na escola tem mais outro menino.

Marilda fica isolada na classe. Eu ofereci a escola brasileira com o Paulo Freire e foi só uma vez. O professor disse que Marilda vai receber um certificado que frequentou a escola. Tem 4 tradutores na escola.

Coisa simples, falo direto com os professores. Fica mais difícil, tem que chamar os tradutores”.

P: Alerto a mãe sobre os cuidados com a filha, devido ao transtorno de humor.

S: “Antes, a gente se alimentava bem. Agora, não estou trabalhando e tenho economizado um pouco”.

A metade das crianças que são atendidas no *Paruku* são excepcionais. O *Paruku* estava vinculado com a escola. Geralmente, essas crianças apresentam algum tipo problema.

A coordenadora teve que ser orientada para que ajudasse a mãe da adolescente a procurar ajuda do especialista o quanto antes. A coordenadora disse-me que a criança do ensino fundamental II precisaria ter autorização do *Paruku* para passar por qualquer tipo de consulta. Também não se consegue consulta médica antes da autorização escolar. O próprio hospital público não atende sem a autorização do *Paruku*.

P: Que burocracia para marcar um médico?

A *sensei* e coordenadora do projeto estava extremamente preocupada com a situação da adolescente. A mãe se sentia impotente para tomar qualquer decisão que pudesse ajudar ou até salvar a vida de sua filha.

Nesse momento fiquei sabendo que recentemente um adolescente japonês de 13 anos de idade cometeu suicídio, se jogou da janela do prédio.

A exclusão de Marilda não acontece somente na escola, mas pelos irmãos que a rejeitam dizendo que ela está por fora de tudo.

O *PARUKU* (Parents Love Child) faz parte da prefeitura e da educação para pessoas vão para as salas especiais.

Comentário:

Logo após ter alertado a mãe e a coordenadora da ONG sobre as ideias suicidas da Marilda, fui convidada a ir à escola com a responsável pela ONG. Depois de me apresentar ao diretor da escola japonesa, fomos direto ao professor japonês e comunicar que a adolescente precisava de uma consulta médica.

Praticamente, fui arrancada da ONG e levada para a escola.

Depois de alguns dias ainda continuamos mantendo contato via e-mail com a senhora Suzana, porém não tinha conseguido uma consulta para a sua filha. O *Paruku* havia dito que não precisaria de nenhuma consulta médica, se a adolescente quisesse cometer suicídio eles saberiam e que quando tentar o suicídio poderia voltar no *Paruku* que daria uma carta de encaminhamento para a adolescente fazer a consulta médica. A mãe temia algum tipo de retaliação por parte da escola.

Deparamo-nos com tanto sofrimento dos estrangeiros que nos motivam mais e mais a revelar situações de descaso com a vida alheia. A transparência da subjetividade contemporânea do indivíduo imigrante, os *dekasseguis* e seus filhos continuam numa vida enclausurada, sem sentido, sem escolhas, ou seja, sem nada.

As duas entrevistas que fiz com a Marilda havia um tradutor para a língua portuguesa. Apesar de ter sido uma *dekassegui* e morado por 8 anos no Japão, minha compreensão da língua japonesa é básica. Como operária numa fábrica de peças para ar-condicionado e geladeira, não havia espaço para estudar. A jornada de trabalho era de 8 a 12 horas diárias e às vezes mais.

2.1.2 Desenhos

2.1.2.1 Desenhos nº 1 - Lúcia

Figura 22 - Desenho da casa 1

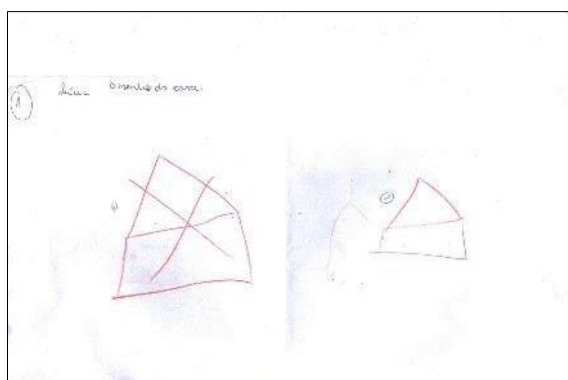
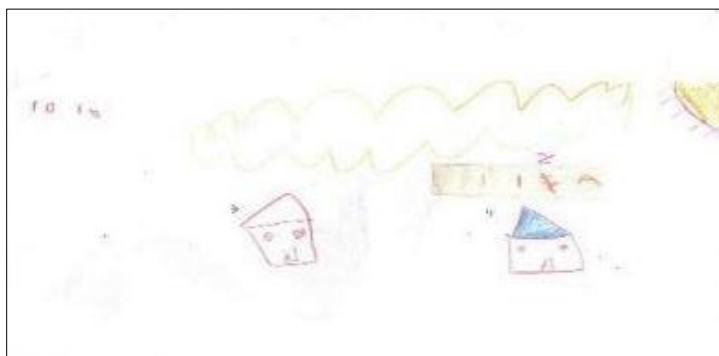


Figura 23 - Desenho da casa 2



2.1.2.2 Desenhos nº 1 – Tércio Sano

Figura 24 - Desenho da casa

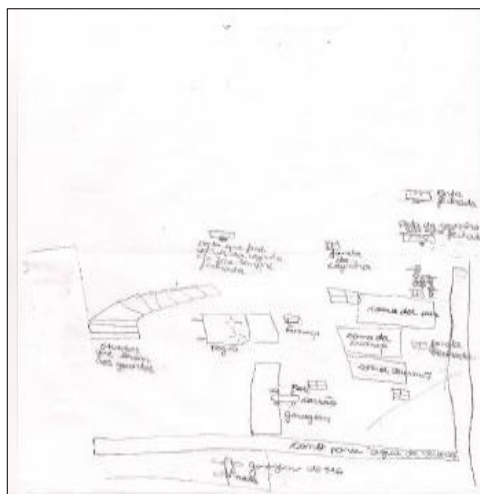
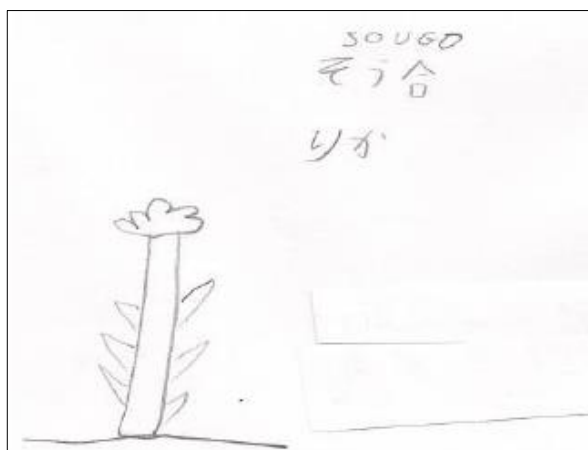


Figura 25 - Desenho da árvore



2.1.2.3 Desenhos nº 2 – Marilda Yama

Figura 26 - Desenho livre



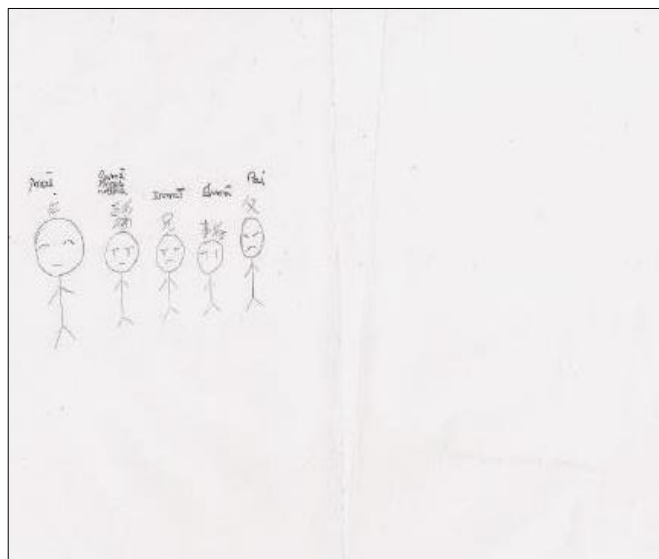
Figura 27 - Desenho da casa



Figura 28 - Desenho da árvore



Figura 29 - Desenho da família



2.2 *Manabya* (NPO)

2.2.1 Entrevistas

2.2.1.1 Entrevista nº 1 – Coordenadora do Projeto *Manabya*

A palavra “*manabya*” significa casa de aprendizado e foi fundada em 16/10/ 2008 pela coordenadora e professora *Amuro*. Antes, precisamente em 2005 já havia iniciado um grupo de voluntariado que ajudava as crianças dentro da escola. O grupo auxiliava as crianças estrangeiras e também estendia a atender as crianças japonesas. A coordenadora do “*Manabya*” é formada em educação física. No contato com essa nova realidade que emergia entre as crianças imigrantes e escolas pode perceber as dificuldades de aprendizagem, do qual ficou motivada a cursar outra universidade, agora voltada para educação.

Antes de tudo, farei a apresentação da coordenadora do projeto, cujo é uma japonesa nata, aproximando dos 45 anos de idade e mora sozinha na cidade de Nagoya. Conheceu o Brasil e aprendeu a falar a língua portuguesa, porém, a comunicação no idioma português é feita com algumas dificuldades. Durante o período da manhã trabalha numa instituição japonesa para deficientes.

P: Como foi o início no projeto?

A: “Quería fazer alguma coisa semelhante aqui. Como não sabia nada daqui, morava na cidade de *Toyota*. A ideia foi ser voluntária de escola, sabia que tinha bastante velhinho.

Quería pesquisar. Qual é o problema? O que poderia fazer? Em 2008 ficávamos até meia-noite com as crianças na rua. Naquela época os pais e parentes ficaram desempregados e tinham muitas crianças. Os *dekasseguis* faziam arubaitos (bicos) e as crianças vendiam bolos. Naquela ocasião estava em dúvida o que fazer. Aí conheci um menino do 2º ano (do ensino fundamental I) de 8 anos. Na escola ele pensava em suicidar-se, “eu quero morrer, porque ninguém precisa de mim”. Os pais desapareceram e ele estava na casa da amiga da mãe. Ele estava na janela da escola e no intervalo, aí eu decidi o que fazer no dia seguinte. Hoje tem 12 anos”.

A coordenadora do projeto procurou um lugar próximo a um mercado brasileiro para o funcionamento do projeto e as pessoas acabaram pensando que fosse uma igreja. A princípio o projeto estava voltado apenas para estrangeiros, quando também se separou com crianças japonesas que ficavam paradas do lado de fora da instituição esperando a tarefa da professora.

A: “Japonês ensina japonês para brasileiros. Outros ensinam outras línguas. Os brasileiros ajudam o pessoal mais novo. Japonês parece que não ajuda depois que é maior. Deixava a panela de arroz e ficava comendo aqui”.

A quantidade de crianças aumentou no projeto, elas ficam fazendo as suas tarefas escolares. Elas saem da escola às 15:00 horas e ficam até às 19:00 horas. São sessenta crianças estrangeiras que frequentam o projeto, sendo 40 brasileiros, peruanos e filipinos.

Além das crianças estrangeiras, algumas crianças japonesas têm ido ao projeto e se vinculando com os estrangeiros.

Em época de prova escolar, o projeto recebe apoio de 10 universitários japoneses que comparecem 3 vezes na semana para colaborar com as crianças.

P: Quais as dificuldades encontradas aqui?

A: “A mãe traz a criança: “Meu filho não quer fazer nada. Dá um jeito”.

A: “É uma questão de casa e não pode resolver aqui”.

A cada trimestre é realizada uma reunião com os pais. Nesse contato é quando a mãe participa da primeira e talvez da última reunião. Ela leva a criança para participar do projeto e deixa lá, e nunca mais aparece para as reuniões.

A: “Aí criança fica na casa com a mãe. *Sensei* quer auxiliar a criança e a mãe, não manda a criança para cá. Apoio da família é pouco. As crianças apoiam uns aos outros. A mãe fica estressada e não entende as coisas da escola. Às vezes não têm amigos, talvez por causa disso não conseguem pensar mais nas crianças”.

P: O que são os estrangeiros para você?

A: “Eu não gostava de entrar em contato com pessoas. Eu era sozinha em escolas brasileiras (Trabalhou 10 anos nas instituições escolares brasileiras realizando serviço burocrático). Vi que a maneira de pensar de escola brasileira e japonesa são diferentes. A maneira de resolver o problema é diferente. O carinho dos brasileiros e dos japoneses são diferentes. Aprendi o significado do carinho com brasileiros. Se está com japoneses, esquece o que é carinho. Por isso dá para continuar. O japonês não mostra afeto. O japonês preocupa com a criança, mas não mostra. Se não demonstra, não sabe. *Sensei* senti o carinho dos brasileiros”.

P: Como é sentir o carinho dos brasileiros?

A: “A criança vem e precisa de ajuda. Vem bastante criança, mas não briga. Tem gente carente também. Aí comecei a entender esse tipo de coisa e perceber a necessidade da criança”.

2.2.1.2 Entrevista nº 2 – Administração do Kiban Danchi (Nagoya)

14/09/2012

A entrevista foi realizada com o senhor japonês, responsável pela administração do condomínio de prédios na cidade de Nagoya, onde há 20% de estrangeiros morando nesses apartamentos. Geralmente são apartamentos que oferecem aluguéis mais acessíveis, pois estas construções estão vinculadas ao estado.

O serviço atende uma grande demanda de entrada e saída de estrangeiros. Dentro dos 20% de estrangeiros concentrados nessas moradias, 10% são brasileiros. Esse conjunto habitacional tem 8 prédios e 1.475 unidades. Num total de 3.000 pessoas que residem nesse lugar.

As principais queixas entre os moradores estrangeiros e japoneses são:

- Marido *urusai* (incomoda);
- Vizinhança que conversa alto;
- Há 20 anos, era grande o número de brasileiros; existia certo preconceito com os brasileiros;
- Não pode criar gato e tem problemas com garagens de carro, e muita gente não obedece;
- Barulho;
- Maneira de fazer a separação de lixo (Os japoneses quase todos cumprem o sistema de separar o lixo e os brasileiros não respeitam as normas. “80% dos japoneses obedecem as normas e 80% dos brasileiros não obedecem”).

As reuniões do condomínio são realizadas 1 vez por ano e as orientações são dadas ao novo morador logo na sua chegada.

Os japoneses dizem que os brasileiros não estão obedecendo as normas do condomínio e os brasileiros têm conhecimento das regras estabelecidas, porém, falam que todos fazem a mesma coisa.

Entre os moradores japoneses e brasileiros a forma de tratamento é igual para ambos. A prefeitura oferece um tradutor, em caso de necessidade. Considera que o lugar é bom para morar. Argumenta o responsável que “As pessoas que estão vindo para o Japão devem estudar o *nihongo* (língua japonesa), a cultura, antes de qualquer coisa, ou país que seja, tem que estudar. O conjunto habitacional não conhece as regras e é motivo de desavenças. Como país receptor, as pessoas devem estudar para melhorar a convivência mútua”.

P: Os brasileiros conseguem seguir as normas?

R: “Demora bastante tempo, mas no fim, sim. É impossível 30 anos de vivência no Brasil e esquecer tudo aqui no Japão. Em 1 ano e dois meses podem aguentar o sistema, mas chega uma hora que vaza. Os brasileiros têm que ir se adaptando ao país. A forma de pensar é: “Eu sou brasileiro, posso fazer o que eu quiser”. Eu acho que quem vem, tem que obedecer as regras do país. Eu acho que é difícil para quem vem juntar o dinheiro, diferente o comportamento de quem vem estudar. A idade dos estrangeiros quem moram aqui fica entre 20 e 40 anos. Geralmente o homem vem sozinho e depois vem a família”.

O valor do condomínio é calculado pela renda familiar. Menciona que japonês não é como os brasileiros.

A entrevista teve a participação de uma intérprete.

2.2.1.3 Entrevista nº 3 – Silvana

Dia19/09/2012

Silvana é casada há 16 anos com descendente de japonês. Tem dois filhos, uma menina de 10 anos de idade e a outra de 1 ano e meio de idade. A filha de 10 anos nasceu no Brasil. Silvana ficou grávida no Japão e aos seis meses de gestação voltou para o Brasil para que a criança nascesse lá. A gravidez foi planejada. O parto cesárea ocorreu aos 9 meses de gestação. O cordão umbilical estava no pescoço do bebê.

O pai da criança tem 39 anos e trabalha em uma fábrica. A mãe tem 36 anos de idade e não está trabalhando.

Silvana chegou em 1996 no Japão. Em 2001 engravidou da filha. No Brasil ficou morando com a sua mãe e assim, permaneceu por 4 anos. O negócio não deu certo, tinha sociedade com o cunhado. O marido ficou no Brasil e após 3 anos, retornou para o Japão.

O casal não estava se entendendo mais. Discutiam bastante. Silvana queria a separação, mas manteve contato com o marido por telefone e resolveu tentar novamente a viver juntos. Ela retorna para o Japão.

P: Qual era o motivo das discussões?

S: “Era financeira. Eu discutia muito com o marido. Até 2 anos de idade, a filha era apegada ao pai. Quando retornamos para o Japão era demorou mais de 2 anos para poder ficar com ele. Aos 7 anos de idade, a filha e o pai se desentendiam”.

P: Por que a filha e vocês desentendiam?

Filha: “Ele ía no lugar que não gosto. Chama-me para sair e me levava para ver eletrônicos. Depois, fiquei brigando”.

P: Onde você queria ir?

Filha: “No parque de piscina”.

P: Você não falava para o seu pai, onde queria ir?

Filha: “Já disse”!

S: “Aí eu passei a levá-la no parque dentro do supermercado”.

P: Você (filha) pensa em retornar para o Brasil?

Filha: “ Eu quero. Lá tem a minha família, cachorro, prima e minha avó. Quero divertir bastante. Aqui só fico em casa”.

Os pais pretendem retornar para o Brasil.

S: “Eu fui passear no Brasil, quando a minha filha fez 6 anos de idade”.

P: Você, como vê o seu retorno para o Brasil?

S: “Vai ser bem difícil. Não tenho mais perspectiva de alguma coisa aqui. Quero fazer faculdade de nutrição no Brasil”.

P: Qual foi o motivo de ter vindo para o Japão?

S: “Era de comprar uma casa. Agora, construímos. A gente veio para cá e tínhamos até o 2º ano do ensino médio. Fizemos supletivo aqui. A gente precisa ter o ensino médio”.

P: Qual é o seu sonho?

S: “De fazer cardápios dos pacientes. Quero estudar e ficar perto da minha família”.

P: Como foi a sua entrada na creche?

Filha: “Foi difícil. A professora japonesa era muito brava. Gritava, judiava das crianças, não ensinava e eu chorava. Ficava quieta”.

P: Como é a língua japonesa para você?

Filha: “Tem palavras que eu falo e eu erro, os japoneses falam que não têm.

Quando estou nervosa falo em português. Os meninos judiam de mim”.

P: Como eles judiam de você?

Filha: “A professora pede para eu ser mais educada. Ele me provocou o tempo todo, ele me chama e fala para a professora. Eu tive que pedir desculpas”.

S: “A mãe fala que a professora disse que a menina não pode ser grossa. Que a criança tinha que andar só com menina. O menino bateu com cabo de vassoura na filha e ela só respondeu”.

P: Qual foi o motivo da escolha por uma escola japonesa?

S: “Não tinha escola brasileira aqui. Tinha em outra cidade e era caro. A minha filha faz duas vezes por semana aulas particulares de português”.

P: Luciana, qual é a língua mais fácil?

Filha: “Nenhuma língua é fácil. Eles não entendem a palavra”.

S: A professora disse que ela fala o japonês bem, mas não polido. Eu acho que ela fala melhor o português. O *Kanji* é difícil”.

P: Luciana, você é brasileira ou japonesa?

Filha: “Eu pergunto para os meus amigos se pareço japonesa ou brasileira. A minha mãe fala que eu tenho cara de brasileira. Os meus amigos falam que sou *italianajin* ou *francajin*”.

P: O que você acha?

Filha: “ Eu fico confusa.Os meus pais falam que sou brasileira”.

P: O que está acontecendo com a Luciana?

S: “Aos 6 anos de idade fomos passear no Brasil, uma semana antes ficou ansiosa, piscava e movimentava o nariz. A psicóloga daqui fez 10 sessões e disse-me que tinha baixo auto estima. Agora, voltou novamente, depois que o menino passou a provocá-la”.

Silvana lembra que foi medicada com ansiolítico quando era adolescente no Brasil, por alguns anos.

P: Quais são as dificuldades que imagina encontrar no Brasil?

S: “Muitas. Tenho que morar novamente com a minha mãe. Morro de medo de não dar certo. Não conseguir emprego. Dessa vez, vou procurar emprego no Brasil inteiro.

Não tenho intenção de morar só na capital. Dando ou não dando certo, a gente vai ter que ficar. A minha mãe envolveu muito no meu casamento. O meu erro foi morar perto dos pais. Parentes são visitas. Ela está querendo que eu coloque a minha filha no colégio particular. Eu não tenho condições econômicas”.

P: Por que vai morar com a sua mãe?

S: “Porque a minha casa está alugada por dois anos. Penso em morar no interior e alugar uma casa e pagar com o aluguel que recebo”.

P: Quem é mãe da sua filha?

S: “Eu. Eu vou tentar não deixar ninguém envolver”.

P: A escolha é sua e não da avó? Você que é a responsável pela educação da sua filha.

S: “Sou eu”.

P: Luciana, qual o sonho?

Filha: “Ver a minha bisavó. Ficar com toda a minha família perto da praia. Quero ter um encontro com a professora da creche do Brasil”.

P: Você gosta do projeto?

Filha: “Aqui ajuda a fazer a tarefa”.

A falta de concentração da filha em sala de aula preocupa a mãe. A criança tem dificuldades na escola de se vincular a outras crianças, além disso, está somatizando, como os tiquesque vêm surgindo com certa frequência. É como se a Luciana falasse pelo nariz algo proibido.

A família estava de malas prontas para o Brasil no mês de dezembro de 2012, perto de reencontrar o ocidente. A orientação era que a mãe procurasse nas universidades de psicologia atendimento de psicoterapia, além de dificuldades de relacionamento com as demais crianças, estava somatizando. Ao terminar a nossa conversa a criança ri, expressa uma leve felicidade de ser acolhida juntamente com a sua mãe.

Uma observação vale a pena ser mencionada, pois encontrei a criança Luciana depois de duas semanas do nosso contato. Ela veio me dizendo que se sente melhor de ter conversado comigo e que foi bom. Lembro-me bem da Luciana, ela é mestiça, mas pouco se parece com o japônês.

Por isso, que as demais crianças acabam denominando a sua nacionalidade como sendo italiana ou francesa, aliás, esqueceram de acrescentar a nacionalidade brasileira, é com que Luciana mais se identifica.

2.2.1.4 Entrevista nº 4 – Luiz Ueda

Luiz tem 15 anos de idade e frequenta o 9º ano na escola japonesa. A mãe de Luiz é *nissei* brasileira. O pai é peruano da cidade de Lima e descendente de japônês.

Luiz nasceu no Japão na cidade de *Nagoya*. Aos seis anos de idade foi para o Peru com a família. Frequentou o 1º e 2º ano na escola peruana.

L: “Espanhol esqueceu um pouco. Fala mais Português, porque fui com a família”.

P: Quando os seus amigos falam o japônês?

L; “ Voltei no 3º ano. Achei difícil. Tinha *kanji*, não entendia. Ficava quieto”.

Luiz comenta que foi para Lima somente para passear.

P: O que sonha para a sua vida?

L: “Ter um trabalho bom. Talvez, fazer um curso técnico, ainda não sei. Sinto saudades do amigo (peruano). Ter serviço, algo que eu gosto”.

2.2.1.5 Entrevista nº 5 - Takashi

Takashi é um adolescente nascido no Japão de 14 anos de idade. Conheceu o Brasil aos 5 anos de idade e permaneceu no país por um ano e retornou para o Japão.

Aos 10 anos de idade voltou para o Brasil e permaneceu 7 meses numa cidade próxima a Manaus. Nesse período frequentou por um mês a escola brasileira. Não havia sido matriculado na instituição. Na época estudou a língua japonesa no *Kumon*, os avós paternos e maternos são professores e por isso auxiliaram *Takashi* na aprendizagem da língua portuguesa.

T: “ Com a avó materna só falo o português, com os amigos falo o *nihongo*”.

T: “No Brasil não saía muito, que era perigoso, só ficava assistindo TV. A minha irmã vai fazer 18 anos”.

T: “Eu sei escrever a língua portuguesa, mas demoro mais. Eu gostei do Brasil. Eu gosto mais do Japão, porque tem mais liberdade e é fácil de ganhar as coisas”.

P: Você pensa em retornar para o Brasil?

T: “Penso só para passear. O pai quer retornar para o Brasil e não sabe”.

P: O que pensa para o seu futuro?

T: “ Trabalho bom. Não para sofrer”.

O pais de *Takashi* estão trabalhando em linha de montagem. A carga horária é de 10 horas diárias. A sua irmã faz “bicos” conhecido como “*arubaitos*”.

P: Qual é o seu sonho?

T: “Não tenho sonho. Eu quero entrar em negócio de conta. Pretendo fazer o ‘*kookoo*’ ” (Ensino médio na escola japonesa).

2.2.1.6 Entrevista nº 6 – Tales (caso de ijime)

Dia 24/09/2012

O adolescente Tales é *yonsei*, ou seja, quarta geração de descendentes de japoneses e tem 17 anos de idade. Nasceu na cidade de São Paulo, Brasil. Tales chegou ao Japão pela primeira vez em 05/03/2006, havia concluído o 4º ano do ensino fundamental no Brasil. A mãe veio antes para o Japão, pois seus pais haviam se separados antes mesmo de Tales nascer. A aparência de Tales é mestiça e apresenta uma pronuncia boa do idioma português.

T: “Eu fui criado com avó materna”. “Eu comunicava por telefone. A minha mãe ficou grávida em São Paulo, e me teve lá. Quando Thiago nasceu os pais já estavam separados”.

Tales ficou com a mãe até completar 2 anos de idade no Brasil. Depois ficou aos cuidados direto com avó materna. Por ser muito novo, diz não ter lembranças da mãe indo embora para o Japão.

O pai de Tales veio procurá-lo quando tinha 8 anos de idade.

P: Você gostou do seu pai?

T: “Não posso falar que não. Ele era honesto. Os únicos problemas são: a bebida, cigarros e jogos”

Tales diz que nunca chegou a ver o pai alcoolizado. Os pais não eram casados legalmente no civil.

Quando Tales chegou ao Japão tinha 10 anos de idade e diz: T: “Vim porque a minha mãe estava aqui, e também para melhorar a condição de vida”.

P: Como foi a sua chegada ao Japão?

T: “Estranhei! Vi todo mundo igual na rua. Dá um trabalho para achar o pessoal. O fuso horário. Demorei para acostumar, de 3 a 4 semanas para acostumar. A língua que não dominava, a dificuldade era grande. A cultura tinha dificuldades. Achei interessante a escola japonesa, aprendi o passado deles. Aprendi a ter respeito. Eles se cumprimentavam de manhã, à tarde e à noite”.

P: Como foi o seu primeiro dia de aula na escola japonesa?

T: “Na época a escola brasileira era muito cara. A escola japonesa era mais barata e aprendi muito. Fiquei 1 ano e dois meses. Uma coisa que eles fazem aqui é organizar grupos, por questão de segurança e fui conhecendo brasileiros e japoneses. Eu comecei andar primeiro com os brasileiros, porque não sabia falar a língua japonesa. Eu me senti um estranho no meio. No começo era ruim, eu não conhecia ninguém. Deu para conhecer. Eu aprendi um pouco”.

P: Como ficou sabendo que viria para o Japão?

T: “No começo eu fui contra vir para o Japão. No começo não quis vir. Me acostumei e estou levando”.

P: Parece que esse estar levando, está difícil?

T: “Por enquanto é por causa da crise de 2009, a minha mãe e o meu padrasto perderam o emprego”.

P: Por que passou para escola brasileira?

T: “Teve *ijime*. Eles me batiam e saiam correndo. Eu não devolvia. Depois eu explodia. Eles me batiam nas costas. Não batiam na minha cara, porque os professores ligariam para os pais. E dariam suspensão. Eu falei para avó e a minha mãe. Elas ficaram

juntas. Na reunião chegava falar. Eu explodi e devolvi as pancadas e eles voltaram para casa roxo. Eu voltei do meu jeito que era. Tinha pavio curto. Mudei o meu jeito de ser. Fui para o colégio brasileiro aqui e também iniciei o judô. Fui aprendendo com o tempo”.

P: Você procurou ajuda com alguma psicóloga? T: “Não cheguei a esse ponto. O esporte fortaleceu o corpo e a mente”.

P: Como foi na escola brasileira?

T: “Entendia a língua melhor. Pude conversar com o pessoal. Voltei para a 4 série.

Comecei de novo. Estou estudando em outra escola agora, porque faliu. Estou na 8 série.

Hoje sou mais calmo e tenho mais humor”.

P: Você pretende retornar para o Brasil?

T: “Sim! Para continuar os estudos. Vou morar com a minha tia durante um tempo.

Depois que eu terminar o ensino médio, quero fazer universidade de educação física.

Quero voltar para o Japão e trabalhar como professor de judô. Ter a minha academia”.

P: Você é brasileiro ou japonês?

T: “Sou os dois, um pouco dos dois. Porque eu nasci no Brasil, e morei lá 10 anos.

Não lembro de nada mais. Depois de ter vindo para cá, me considero um pouco japonês”.

P: Qual a língua falada na sua casa?

T: “A língua falada em casa é o português. A gente mistura um pouco. A gente mistura com o japonês. Bom dia, obrigado, *onagai* (Por favor). Escrevo o japonês”.

T: “A mãe vai passear no Brasil e tentar abrir um negócio lá. Depois, eu vou tentar voltar para o Japão e tirar o visto permanente, porque não precisa tirar todas às vezes os documentos”.

P: Qual é o seu sonho?

T: Tentar montar uma academia de judô no Japão.

O pai de Tales não convive com o filho. Ele formou outra família no Brasil e desse relacionamento Tales ganhou outros irmãos que ele não tem contato. A mãe tem um filho de 20 anos com outro homem. O rapaz mora na mesma casa no Japão com Tales.

2.3 *Torcida* (NPO)

A Organização Sem Fins Lucrativos - *Torcida* foi fundada no ano 2.000, mas um ano antes da sua inauguração, em 1999, o projeto já dava os primeiros passos para realizar o

trabalho com a comunidade estrangeira. O Projeto Torcida tem o objetivo de acompanhar as crianças estrangeiras que frequentam a instituição escolar japonesa. A coordenadora do projeto Torcida, a professora Ito, diz que “*Se a escola não for legal, vai ficar difícil de viver no Japão*”. Além disso, deseja que as crianças possam aprender bastante e viver bem no Japão. A coordenadora do projeto iniciou em 1994 o seu trabalho com o ensino da língua japonesa nas escolas para ajudar as crianças estrangeiras com as tarefas escolares. Durante esses anos de trabalho, a professora Ito percebeu a necessidade de ter um espaço que pudesse receber e trabalhar com essas crianças, onde houvesse uma grande concentração de estrangeiros, ou seja, no próprio *Homi Danchi de Toyota*.

Atualmente no projeto há 19 crianças estrangeiras:

14 Brasileiros;

03 Peruanos;

01 Chinês;

01 Paquistanês.

2.3.1 Entrevistas

2.3.1.1 Entrevista nº 1 – Fábria e sua mãe

Dia 01/10/2012

O pai das crianças estão no Japão há 20 anos. A mãe chegou há 16 anos. As duas filhas nasceram em Toyota, mas moram numa cidade há cinco minutos de *Toyota*.

Fábria tem 7 anos de idade e a irmã 10 anos de idade.

Fábria está no 2º ano da escola japonesa, desde abril de 2012. O primeiro e segundo ano fez na escola brasileira. Era para estar na terceiro ano da escola brasileira e ingressou no 2º ano da escola japonesa.

O pai tem 36 anos de idade, é *sansei* e cursou o ensino fundamental no Brasil.

O pai fala o idioma japonês, mas não escreve. A mãe tem 33 anos de idade, é *sansei*, fez o ensino médio e curso de estética no Brasil. Hoje trabalha na própria casa com estética.

Escreve o *hiragana* e *katakana*. Diz que o esposo fala o melhor o idioma japonês do que ela. Em casa diz que fala o idioma português, mas quando indagada se usava o idioma *dekassequi*, afirma que sim.

Denomino idioma *dekassegui* o diálogo entre imigrantes brasileiros que misturam a língua japonesa com a língua portuguesa, formando-se uma outra linguagem. Um exemplo, inclusive usado muito por mim, quando era *dekassegui* : Amanhã é yassumi.

(Amanhã é folga, descanso).

Fábria entrou na creche japonesa com 1 ano e 6 meses de idade. Depois ficou um ano e meio em casa com a mãe.

F: “Por isso sou magra, porque você não me abraça”.

Mãe: “Não quero mais você”.

Fábria: “A sua calça é gostosa, mas a sua perna não”.

Fábria entrou na escola brasileira aos 5 anos de idade, chamada “P”. Depois, no segundo ano foi para outra escola brasileira . Quando foi para entrar no terceiro ano, a mãe tirou a criança da escola brasileira e a matriculou na escola japonesa. Fábria voltou para o segundo ano.

P: Qual foi o motivo dessas mudanças de escolas?

Mãe: “Deu a crise na época. A gente queria ir para o Brasil. A gente ficou com medo da escrita do português. Se tivesse que voltar para o Brasil, elas não teriam dificuldades no português. O português já treinava em casa. Aí veio outro medo, delas não saberem o japonês e terminar em fábrica. Resolvemos mudar para a escola japonesa”.

P: A Fábria teve dificuldades na escola brasileira?

Mãe: “Sim. Ela era pequena. Eles disseram que iam analisar. Não acompanhava a sala de aula. O dedo dela ficou com calo de tanto fazer a escrita. No final do primeiro ano, achei melhor mudar para outra escola brasileira. Mudei para “S”. Senti que ainda tinha um pouco de dificuldades. Era na parte de acompanhar o raciocínio”.

P: As outras crianças eram mais velhas?

Mãe: “Eram mais velhas”.

P: Quando transferiu para a escola japonesa, como foi?

Mãe: “Foi difícil. Ela entrou no segundo ano e não entendia nada.

Fábria: “Era difícil o *kanji*. Eu falei para a minha mãe comprar um livro”

P: Você Fábria entendia o japonês?

Fábria: “Não conseguia falar, que não estava entendendo”.

A de voz de Fábria quase não se ouve, como se estivesse fragilizada. Portanto, o som de sua voz era muito baixo.

F: “A professora japonesa falava que tinha que acompanhar os outros, se não você não vai entender”.

P: O que você sentiu?

F: “Ela não tem dó de mim. Ainda sou pequena”.

P: Você chorava?

F: “Não. Só uma vez, na escola brasileira. A mochila japonesa é muito pesada”.

A mãe relata que as crianças andam quinze minutos até chegarem a escola japonesa. Que realmente a mochila é pesada. No Japão faz parte do costume as crianças irem caminhando em grupo para escola e carregarem as suas mochilas que são consideradas pesadas.

P: Você conversou com as suas filhas sobre a mudança de escola?

Mãe: “Conversei com as duas. A filha mais velha queria muito aprender a língua japonesa. A Fábيا estava tendo dificuldades para acompanhar a escola brasileira. A Fábيا viu que a escola japonesa era grande e que tem intervalos de aula para passear”.

A filha Laura fez o primeiro ano escolar junto com a Fábيا na instituição japonesa. Laura ia melhor que a Fábيا. Laura chorava muito, quando não entendia a matéria. A mãe começou a trabalhar com a criança, dizendo que era importante o que já havia aprendido. Atualmente, Laura não se cobra muito.

P: Mãe, qual é a queixa, o motivo de estar aqui?

Fábيا: “Eu sou atrapalhada. Deixo as coisas no chão. Quem arruma as coisas é a minha irmã. Ela só olha”.

P: Ela olha, ou arruma as suas coisas?

Fábيا: “Eu também ajudo a minha irmã”.

P: A sua irmã lhe ajuda, como também você a ajuda?

Mãe: “A Fábيا é muito espertinha. Quando a coloquei na escola”.

Fábيا: “Eu sou tão pequenininha. Eu vou ter que estudar bastante”.

Mãe: “Ela não gosta de regras. A outra irmã Laura estuda. Eu pergunto para Fábيا se tem prova e ela responde que não sabe. Ela chora muito para estudar. No início da escola japonesa estava igual. Depois que entrou no Projeto *Torcida* está fazendo mais as coisas”.

Mãe: “Na escola tem coisas na comida que não gosta e vai ao banheiro vomitar. A abóbora não gosta”.

Mãe: “Ela sempre teve resistência para estudar”.

P: Em casa, ela vomita?

Mãe: “Ela vomita”.

P: Quando ela vomita?

Mãe: “Quando ela não quer arrumar as coisas. Chora e vomita.”

P: Quando iniciou esse vômito?

Mãe: “Há seis meses que está assim. Levei ao médico clínico geral e disse-me que não tem nada e isso é normal”.

P: Qual é o seu peso e altura?

Mãe: “A altura é 1.20 cm e peso é 19 quilos. Eu vejo na tabela, está no nível do gráfico, no limite”.

Gestação

A gravidez de Fábiana foi desejada. A criança nasceu aos 9 meses de parto cesáreo. Não teve problemas durante e nem após a gestação. O peso da criança logo ao seu nascimento era de 3.372kg e o tamanho de 50cm. O pai estava aguardando no hospital o nascimento da filha e ao vê-la ficou feliz.

Alimentação

A criança foi amamentada no seio até aos 9 meses de idade e aos poucos foi sendo introduzida a mamadeira. Aos 7 meses e meio de idade, começou o processo de desmame. Fábiana não deu trabalho. A mamadeira permaneceu até 1 ano e meio de idade.

Antes, a criança bebia muito leite. Atualmente está rejeitando.

Mãe: “Tem uma coisa estranha: Dos 7 meses até 1 ano e alguns meses de idade chorava por quarenta minutos, todos os dias às 23:00horas. Não adiantava pegar no colo, ela não parava de chorar. Para dar mamadeira, tinha que segurar as pernas da criança e colocar na boca. Senão, não tomava o leite. A mãe fala que não sabe o que era. Quando foi para o Brasil, a irmã disse que não era normal isso”.

P: Nessa época, ocorreu alguma situação anormal?

Mãe: “Sempre tive os pais e sogros perto de mim. A minha sogra teve uma paralisia de um lado do corpo, por causa de uma bactéria. A minha mãe estava com derrame. O meu sogro morou comigo e também estava com derrame. Eu cuidei dele, depois foi para uma clínica, aonde veio a falecer. Eu estava de cesáreo da Fábiana, o sogro caiu e eu me assustei e as filhas começaram a chorar. Eu fiquei em choque”.

P: Quando iniciou com alimentação para Fábiana?

Mãe: “Aos 6 meses, dava frutinhas. Ela comia “papinha” e nunca rejeitou. Aos 3 e 4 anos de idade comia de tudo. Ela começou a rejeitar a comida de 5 para 6 anos de idade.

P: A alimentação atual?

Mãe: “Ela acorda e bebe um copo de leite com chocolate. Come uma banana e às vezes, um pão com presunto. Algumas vezes toma *missô (pasta de soja)*”.

P: E a comida na escola?

Mãe: “A comida na escola, fala que tem dia que está gostosa e dia que não gosta. A *sensei* não força a Fábia. Teve um dia que Fábia repetiu 5 vezes uma sopinha. Na última sopa, veio um pedaço de abóbora e vomitou. Não sei se ela não quis falar para a professora, que não gosta de abóbora”.

P: Quando ela volta para a casa. O que come?

Mãe: “Pão e bolachas. Na janta, come a carne, o arroz ela deixa para depois. Ela está comendo pouco”.

A criança somente consegue dormir com todas as lâmpadas apagadas. Seu sonho é de aproximadamente 8 horas por noite.

Mãe: “Ela tem dificuldades em assumir as coisas erradas. Ela está copiando as respostas das tarefas do livro para brincar. Eu fiz que não vi. Pedi para fazer junto e ela ficou nervosa. Depois, disse-me que havia alguma coisa para me contar e falou que copiou”.

A mãe fala que faz algum tempo que não bate na filha. No início da entrevista a criança esteve presente. Após algum tempo a criança sai e vai brincar com outras crianças.

Desenho

A mãe da criança se retira da sala e a criança retorna para realizarmos os testes projetivos.

Pedi para desenhar uma casa:

P: De quem é a casa?

F: “É uma casa, que quero quando crescer”.

P: Quem mora aí?

F: “Minha mãe, pai, irmã, eu e o gato que chamo de irmão”.

P: Por que chama o gato de irmão?

F: “Ele imita tudo o que faço. Ele gosta de correr e eu também gosto”.

P: Você gostaria que morasse mais alguém na casa?

F: “Eu gostaria que morasse a mãe do meu gato. Ele tem banha. Pesa 6 quilos. O nome dele é *mochi*”.

P: Está faltando alguém na casa?

F: Não.

P: Onde fica o seu quarto?

F: “É em cima, junto com a família inteira. O gato fica embaixo. Vou dormir no quarto junto com a irmã”.

P: Você gosta da escola japonesa?

F: “Eu gosto. Gosto mais do que a escola brasileira, porque aprende mais. E ainda a gente aprende inglês”.

P: Por que não arruma as suas coisas?

F: “Ela pede para arrumar à noite. Estou cansada”.

P: Teria que arrumar mais cedo?

F: É!

P: Você gosta de comida japonesa?

F: “Não gosto das saladas. Eu como *gohan* (arroz). Peixe e pão não como”.

P: Por que não come?

F: “Carne não consigo morder direito. Estou sem os dentes” (A criança mostra-me que está sem os dentes caninos).

P: Que carne você gosta?

F: “Carne de porco”.

P: Então, pode comer carne de porco!

P: O que acontece na escola que passa mal?

F: “Eu não estou acostumada com a comida da escola, mas estou acostumada com a escola. Gosto de hambúrguer, *gohan*, leite e saladas. Eu não gosto de sopa de abóbora. Tem que tomar, se não a professora fica brava. A minha mãe me dá bolachinhas para levar. Eu gosto de comer um monte de coisas em casa. Tudo o que tem, eu gosto”.

P: Você tem vontade de voltar para o Brasil?

F: “Só vejo as imagens. Tem piscinas e gosto. Gostaria de morar, porque tem piscinas”.

Desenho da árvore

P: Que árvore é essa, que desenhou?

F: “É uma árvore, que tem na minha casa”.

P: Quantos anos ela tem?

F: “Não sei quantos anos ela tem. É muito velha. Tem muitas frutas. Ela está viva. Faltam 8 anos para ela morrer”.

F: “Ela está no meio, mas não muito perto das outras árvores. Não sei quem a plantou”.

F: “A minha barriguinha fica cheia e passo mal. A professora tem medo que vou ficar pequena. Eu sou a primeira da fila”.

P: Você pensa que vai ficar pequena?

F: “Eu acho que vou ficar pequena. O médico disse que eu tenho que tomar suco de salada”.

P: Você está com medo de crescer, ou medo de não crescer?

F: “Eu estou confusa. Tenho medo de ficar pequena e grande. Penso se eu vou crescer ou não”.

P: Por que tem dúvidas, se vai ou não crescer? F: “Por causa que, desde pequena eu era pequena”.

P: Fábيا, quando você era bebê, você era desse tamanho(Mostrei com as mãos). E agora, qual é o seu tamanho? Você hoje cresceu!

F: Cresci! (Sorriu).

Fábيا fala muito bem o português. Faz aulas de língua japonesa na *Torcida* com o objetivo de melhorar o seu desenvolvimento no aprendizado na escola japonesa. Seu tipo físico é magro e de estatura baixa. Os seus traços são tipicamente orientais. A mãe de Fábيا também tem estatura baixa. Fábيا é muito simpática e dinâmica.

A mãe foi orientada a convidar Fábيا para preparar o alimento, assim poderiam construir juntas um sentimento bom. Nada de forçá-la a comer, mas também a criança não poderá ficar sem se alimentar. Tudo isso deve ser de uma forma natural. Ademais, desde bebê as coisas na vida de Fábيا têm sido empurradas.

Como se tivesse que forçá-la a engolir as coisas.

Mãe: “Nossa! Não havia pensado nisso! É bem isso!”.

P: Procura verificar com a professora alimentação da criança na escola. Afirmo que têm coisas, que não gostamos mesmo! A Fábيا precisa ser observada.

Obs: O problema que a escola japonesa força as crianças a comer toda a comida que foi servida no prato. Por exemplo: Num almoço em uma creche japonesa pedi para por pouca comida na minha bandeja. Eram quatro pães. Trouxeram-me uma tigela de sopa pequena, mais dois pães, uma xícara de chá, além disso, uma garrafinha de leite (medida de um copo de 200ml). Não consegui comer o pão e nem tomar leite. A diretora da creche

japonesa disse-me: “Que aqui as crianças aprendem a comer tudo e que não podem deixar sobras no prato”.

Outro exemplo, foi quando um senhor japonês, diretor de uma outra escola disse-me que o alimento é o “medidor para saber se a criança está bem”. Se sobra comida no prato, eles vão verificar o que está acontecendo e assim acrescenta: - “Temos que comer tudo!”.

A NPO *Torcida* está preocupada com a Fábria e os vômitos recorrentes que acontecem há 1 mês.

Obs: Outro horário foi marcado com a mãe e as filhas.

2.3.1.2 Entrevista nº 2 – Laura (irmã de Fábria)

Dia 02/10/2012

Nasceu em Toyota. Mora na cidade de *Mioshi*, que fica 5 minutos de *Toyota*. A criança tem 10 anos de idade. Os seus traços físico são nipônicos.

A entrevista foi na própria escola japonesa de *Toyota*.

Histórico escolar

Entrou na creche japonesa aos 4 anos de idade. Concluiu o 1º ano na escola japonesa e prosseguiu até a metade do 2º ano na mesma escola japonesa. Depois, os pais a colocaram no 1º ano da escola brasileira. Fez em um ano, o primeiro e segundo anos na escola brasileira. Laura foi para o 3º ano. Fez uma avaliação e saltou para a 5º ano da escola brasileira, permanecendo por apenas 4 meses na instituição. No mês de abril, é o mês que se inicia o ano letivo na escola japonesa e já estava matriculada nessa escola.

P: Por que de tantas mudanças?

L: “A minha mãe quis a “*aceleração*” na escola brasileira, aí poderia pular do primeiro ano para o terceiro ano e depois, para o 5º ano.

P: Como foi entrar na escola brasileira?

L: “Foi difícil, porque estava aprendendo a escrever as letras e sílabas e demorou um pouquinho. Aí fiz uma prova e fui para o terceiro ano da escola brasileira. Fiz uma avaliação, fui para o quinto ano da escola brasileira e fiquei 4 meses, agora estou na escola japonesa no quinto ano”.

P: Está sendo difícil?

L: “Aí está sendo difícil. As palavras de matemática têm coisas que não dá para entender. Peço ajuda para os professores e colegas. Difícil também são os *kanjis*”.

P: Por que?

L: “Porque pulei várias séries. Eu fiz o 1º e 2º ano juntos e por isso ficou pesado”.

P: O por que de tantas mudanças?

L: “Eu ia para o Brasil. No Brasil também iria ser difícil”

P: Na sua casa, qual é o idioma que vocês falam?

L: “O português. Se eu falo em japonês, eles fingem que não entendem. E a gente parou de fazer”.

P: Você quer morar no Brasil?

L: “Morar no Brasil, não digo, mas passear para conhecer”.

P: Você conhece o Brasil?

L: “Eu fui a primeira vez quando tinha 3 anos de idade e conheci o Brasil”.

P: O que você se lembra do Brasil?

L: “Eu não sei. Eu fui a várias cidades”.

P: Quando entrou na creche japonesa, teve dificuldades?

L: “Sim. Não sabia o japonês. A minha colega puxava o meu cabelo e eu não sabia como falar para a professora em japonês”.

P: Você acelerou e anda acelerando.

L: “Mesmo acelerando, eu era umas das melhores da classe”.

P: Você não está acelerando demais?

L: “Eu fiz tudo correndo. Eu só sei correr. Uma hora ser a melhor da classe e depois ser uma das piores”!

P: Como estão as suas notas?

L: “A maioria eu estou conseguindo. Sou igual ao meu pai, se ninguém falar nada vou mais devagar”.

P: Quem fala para você acelerar?

L: “O professor da escola brasileira”.

P: Parece-me que você também é brava consigo mesmo.

L: (Silêncio). Eu não sabia escrever história. Estou tentando tirar notas boas para fazer o ensino médio”.

P: Quais são as suas notas?

L: “A mais baixa é 4 em *kanji*. A mais alta é em história 9,4”.

P: O que ocorre?

L: “Eu consigo ler os *kanjis*, só não consigo escrever”

P: Será que você não pode ir aprendendo todo dia um pouquinho?

L: (Silêncio).

P: O que pode fazer?

L: “Não posso perder as aulas”.

P: Tem como fazer as aulas de japonês na escola ou na *Torcida*?

L: “Tenho aulas aqui. Não posso perder essas aulas”.

P: De quem foi à ideia de acelerar o aprendizado?

L: “O acelerar foi da minha professora brasileira e da minha mãe. Elas falaram que se dá, então vamos”.

P: Você tem mais irmãos?

L: “Tenho uma irmã de 7 anos. Ouvi dizer que tenho uma irmã mais velha por parte de pai. Ela tem 18 anos”.

P: Você gostaria de conhecê-la?

L: “Acho que não. Porque ela não procura”.

P: O que faz quando tem férias?

L: “Vou para *Torcida*”.

L: “Essas coisas só falei para você. Falo essas coisas para o meu gato, mas ele dorme”.

P: Quando fala essas coisas para o seu gato?

L: “Quando eu chego da escola. Eu converso com o gato quando a mamãe não está. Eles estão trabalhando. O papai está nervoso por que parou de fumar”.

P: Qual é o nome do seu gato?

L: “*Mochi Boyoyon Belengudengu Durminhoco Pangaré Ito Bombom de Côco Chocolate Branco Bululun Bololon*”.

P: Mas esse nome é enorme!

L: “Sim. A gente chama ele assim”.

Desenhos

P: Faça um desenho de quando você entrou na escola japonesa?

Laura desenha a sua figura parecendo uma pessoa adulta, aos 4 anos de idade.

Estava ao seu lado a professora que a segurava para não ir embora.

L: “Lembro que chorei bastante. No segundo dia, queria ir todos os dias, porque vi que era só brincar. Coitadinha da minha professora! Acho que eu era bagunceira”.

P: Por que estava chorando?

L: “Porque queria ficar com a mamãe. Nunca tinha ido para uma creche. A professora está me segurando para não sair correndo da entrada da escola. Na entrada da creche tem que dar um cartão e não sabia. É para saber se os alunos vão à escola.

Hoje tem chamada”.

Ao ver o desenho percebi que a professora parecia uma criança que está perto de Laura. A ausência dos dedos no desenho, como se estivesse usando luvas. Dessa forma, parecem estar sem garras O segundo desenho está na escola brasileira: F: “Estava feliz”. Faz um desenho de uma figura masculinizada e sorrindo. Também a figura não há presença dos dedos.

O aniversário e natal não são comemorados pela família, por causa da religião testemunha de Jeová. A professora brasileira disse a criança que não iria conseguir fazer nada por ser testemunha de Jeová.

P: Por que não comemora o seu aniversário e nem o natal?

L: “Porque na bíblia as duas datas que foram comemoradas aconteceram tragédias”.

P: Isso foi há muito tempo atrás. Eu sempre comemorei os meus aniversários e nunca ocorreu tragédia.

L: (Silêncio).

P: Você gostaria de estudar em escola brasileira?

L: “Qualquer uma. Tenho que estudar. Seria um castigo se não tivesse escola. Meu apelido na escola brasileira era capacete. Por causa do meu cabelo. Sinto falta da escola brasileira. A escola brasileira é para estudar. Na escola japonesa gosto mais de brincar”.

Laura ingressou novamente em abril de 2012 na escola japonesa, é início do ano letivo no Japão.

Laura e Fábia são irmãs. Conversamos dois dias antes. Fomos conversar de Laura com a mãe em novembro, pois em outubro ela havia desmarcado o horário.

A criança sente que a sua vida é acelerada e fica sem garras, sem forças para lutar. O seu mundo é rígido, cheio de exigências e solitário. Não consegue compartilhar os seus sentimento com ninguém, somente com o gato, seu animal de estimação. Ela fica nas mãos dos outros, sendo segurada, como se não pudesse voltar atrás e nem sair desse sistema rígido.

Os pais resolveram voltar para o Brasil, mas desistiram da ideia. Os professores da NPO mencionaram que Laura ficava sem se alimentar para estudar. A criança não é magra, porém está muito pouco acima do peso. Além de viver num sistema extremamente rígido, tem

que lidar com a sua própria rigidez e isso acaba trazendo mais sofrimentos emocionais para a sua vida, como não se permitisse viver o bom.

2.3.1.3 Entrevista nº 3 – Matilde

01/10/2010

Matilde tem 29 anos de idade e mora há 19 anos no Japão. Com ex- companheiro vivia um relacionamento conturbado que durou 8 anos. Desse relacionamento, Matilde teve 2 filhas, a mais velha com 12 anos e a menor de 8 anos de idade. Casou-se oficialmente em 2011 com um japonês nato e há 5 anos estão juntos. Matilde estudou na escola japonesa e concluiu ensino médio. Ela trabalha no Projeto Torcida, ensina o idioma japonês para as crianças. O seu marido trabalha numa fábrica que produz peças para carros. Ele atua como chefe. Matilde conheceu o seu esposo na fábrica, e ele a ajudava muito a escutando.

O casal veio para conversarmos, sendo que o horário foi marcado por Matilde.

Quando pergunto qual é motivo do nosso encontro, rapidamente ela faz a pergunta ao marido.

Ele responde que não está acontecendo nada. Logo, Matilde relata-me que esse ano a irmã mais velha de 35 anos foi presa, sem ter culpa. Ela tem uma locadora e um rapaz pediu para deixar umas bolsas na locadora que depois iria buscá-las, mas a polícia apareceu.

As bolsas eram marcas falsificadas. Matilde teve que cuidar das duas sobrinhas para a irmã. Uma recém-nascida de 3 meses e a outra de 8 anos de idade. A sobrinha mais velha ficou morando em sua casa por 5 meses. Essa sobrinha estudava na mesma sala de aula da filha caçula. Tudo o que ocorria com a filha de ruim, a prima vinha e contava para Matilde.

A filha passou a ter enurese noturna, durante um mês. Matilde a levou ao psicólogo e parou de urinar na cama. Disse-me que a filha caçula não consegue expressar o que estava ocorrendo com ela. Matilde pedia para a filha brincar com a prima, e a filha obediente ia, mas não queria, não era o seu desejo. A filha se esforçava para não desagradar a mãe e porque pensava que a mesma pudesse ficar brava com ela. Então, a criança passou a manifestar alguns sintomas:

- Enurese noturna;
- Não conseguia dormir sozinha, ia para a cama da mãe;
- Não fazia a lição de casa.

A sua gestação foi 40 semanas. Amamentou até 2 anos e meio de idade. Não teve problemas com o seu desenvolvimento. Na escola é ótima aluna e a nota mínima é 9 da

escola, mas a mãe exige que a criança alcance a nota 10. A mãe fala que o pai participou da gestação toda. Matilde não parou de trabalhar, porque a gravidez foi tranquila. A avó materna, ou seja, a mãe de Matilde não aceitou nenhuma das duas gestações da filha.

A criança até completar 4 anos de idade ficava com a babá que era professora de história e ensinava o português. Aos 5 anos entrou na creche japonesa e nunca chorou. A mãe disse ter ensinado a escrever e ler o japonês antes de frequentar a escola. Hoje está 2º ano da escola japonesa.

A orientação que demos a mãe, era que a criança temia ser julgada, pois o tempo inteiro a prima estava de olho, como se estivesse a perseguindo.

P: “Mãe tome cuidado com a questão da sua exigência com relação ao desenvolvimento escolar de sua filha!

Matilde: “Mas é a escola que pede a nota 9”.

P: “Ninguém é perfeito. Procure saber o que sua filha não está entendendo. E assim, ajudará naquilo que for necessário”.

PRIMEIRA FILHA

Gestação

Na época Matilde morava no estado de *Nagano* (Região Centro-Oeste do Japão) e passou muito mal durante a gravidez.

M: “Eu acordava vomitando”.

P: A gravidez foi desejada?

M: “Eu queria muito e o pai também. Os avós maternos não aceitaram. Ele sempre foi um bom pai”.

A filha sempre chorava muito. A Matilde juntamente com a família morou algum tempo com os pais. Durante esse tempo, Matilde tinha ideias suicidas. O esposo saía e a deixava sozinha.

M: “Não tinha privacidade. Queria me separar, mas não tinha como me manter.

Queria ter mais uma filha com o mesmo pai. A filha mais velha ficou me culpando muito tempo por ter me separado do pai”.

O seu desenvolvimento de coordenação motora, fala e aprendizado escolar sempre foi atrasado em relação as demais crianças.

M: “Eu até então achava que era normal. Depois que a caçula nasceu, vi que não era. Fui levá-la ao médico quando tinha 8 anos de idade. O seu QI é 76. Eles não queriam por em sala especial, depois eu consegui com ajuda de uma pessoa. Ela não lia e nem escrevia. A partir da quarta série foi para a sala especial. Hoje está na sexta série e está acompanhando a classe. Não consegue falar “Ba” e “Pa”, troca o “Re” pelo “De”. Escreve corretamente o japonês”.

P: O que o médico lhe disse?

M: “Que ela tem um problema de “LE”. Não sei”.

P: Ela teve febres altas, fez cirurgias?

M: “Aos 3 anos de idade teve uma febre de 39 graus e teve convulsões. Ela sente muitas dores. Às vezes não pode tocá-la que fala que está doendo. Uma vez, o médico deu remédio para reumatismo. Agora, levo no massagista”.

Orientação:

A sua filha passou por várias separações, como a do pai e mudanças de casa, etc. Porém, ela apresentou febre alta e com convulsões aos 3 anos de idade. Você já fez um eletroencefalograma?

M: “Não”.

P: Seria bom fazer uma avaliação neurológica por ter tido febres altas. A questão das dores que a filha vem sentindo no corpo terá que ser observada, em relação a frequência, intensidade, ao clima frio e quente e discutir com o médico.

O desejo de Matilde é ir visitar no final do ano o avô paterno de 90 anos de idade que está no Brasil, pois no ano passado perdeu avó paterna. A intenção de Matilde é de ficar 30 dias com o avô no Brasil, mas o projeto precisa dela e autoriza somente ficar 1 semana fora. Entre tantos empecilhos, o sentimento de dúvida surge em Matilde. Não sabe se irá mais.

P: O tempo é seu. Quem sabe o que é melhor para si mesma é você. A necessidade é sua. O seu avô já está doente, não saberá até quando ele estará fazendo anos.

No final, Matilde voltou para o Brasil após 19 anos morando no Japão e encontrou com o querido avô. Posteriormente, ela me escreveu que no Brasil foram os dias mais felizes de sua vida ao rever o avô e a tamanha felicidade com que ele ficou ao revê-la.

Matilde carrega a família dela nas costas, disse-lhe para pensar um pouco nela também.

2.3.1.4 Entrevista nº 4 – Marília e sua mãe adotiva, Maria

03/10/2012

Maria tem 43 anos de idade. Coursou o ensino fundamental no Brasil. Não tem descendência japonesa. Tem duas filhas do primeiro casamento, uma de 26 e a outra de 24 anos de idade. Adotou criança, que agora está com 11 anos de idade.

A filha adotiva, Marília, nasceu em 18/01/2001 e não é descendente de japonês. A criança é afro-brasileira.

O marido do primeiro casamento faleceu rapidamente no Brasil, em apenas 15 dias, por uma doença que os médicos não diagnosticaram logo de início do estágio. Era uma bactéria pulmonar que poderia ser causada pela carne de porco ou de peixe. Ele era *nissei* e viveram juntos por 22 anos.

Hoje Maria está casada, desde 2011 com outro descendente de japonês. Esse novo relacionamento iniciou há 3 anos atrás.

Histórico de vida da Marília

“Nós adotamos em 2002 e o marido faleceu em 2004. Nós ficamos no Japão direto 12 anos e voltamos para o Brasil. Do nada o meu marido teve febre de 39 graus. O médico dizia que era uma alergia, depois pneumonia e o internou. Dizia que a bactéria veio do peixe ou da carne de porco. Coloquei no melhor hospital e veio a falecer aos 43 anos de idade. Hoje ele estaria com 49 anos de idade. A gente era feirante. Na época a gente tinha adotado a Marília. Numa quarta-feira tinha legalizado a adoção e no sábado ele faleceu. Tinha cinco meses de visto. Deixei Marília com a minha irmã. Ela não tinha o sangue japonês. Tentei levá-la várias vezes. Em 14/01/2011 Marília entrou como turista.

Eu tentei entrar com o pedido aqui no Japão e a imigração pediu para ir embora. Ainda, estou com advogado e tentando ficar com ela aqui. A mãe de Marília fazia faxina para mim. Teve um dia que a mãe pediu para cuidar da criança e que voltaria daqui um mês.

Não voltou. Fui no fórum e ganhei a guardar de Marília. Ela tinha 1 ano e 8 meses de idade. A mãe biológica conversava com a filha na rua, só quando se encontravam por acaso. As minhas outras filhas são casadas e cuidam da Marília muito bem. Para Marília a gente sempre deu tudo. Até hoje ela se recorda do pai. Todos os meses nós mandávamos 2.000 reais mensais para Marília no Brasil. Fui várias vezes para o Brasil para visitar Marília”.

P: Por que a escolha por matriculá-la em escola japonesa?

M: “Foi por causa do visto dela. Está há 3 meses na escola e está gostando. Está no sexto ano. Está conseguindo acompanhar”.

P: Quais as dificuldades de Maria?

M: “Tem um pouco de dificuldades em se relacionar com os amigos. As ideias não batem. Ela tem mais amigas japonesas, do que amigas brasileiras. Ela tem três amigas peruanas e brasileiras não tem”.

P: Ela ficou com a sua irmã no Brasil?

M: “A tia tinha se separado. A minha irmã estava morando na minha casa. Tinha um bom relacionamento com Marília. Ela se revoltava quando eu ia para o Brasil. Ficava uns 5 meses. Hoje vejo que é uma criança feliz. Desde pequena, ela sabia que era adotiva”.

A mãe biológica de Marília é mãe solteira e não conhece o pai biológico. A criança quando chegou à casa da mãe adotiva no Japão não abria a geladeira. Os pais foram falando que tinha que se sentir à vontade. Na NPO do Projeto Torcida foi percebido que a criança não se relaciona com ninguém e parece não se importar com isso.

Orientação

Orientamos a mãe que os filhos adotivos vivem ameaçados de serem deixados de lado, ou seja, abandonados novamente e acabam apresentando dificuldades de fazer vínculos bons.

Como se não pudessem ficar com o bom, com receio de viver o segundo abandono. A mãe biológica já a abandonou uma vez, quando você veio para o Japão passou novamente por outra vivência de abandono. Agora vive ameaçada de ser deportada para o Brasil.

Marquei um horário para Marília no mês de novembro, porém a mãe não trouxe a criança, porém autorizou que fôssemos a escola.

A senhora Maria é uma mulher tranquila e bem comunicativa. Expressa em sua fala afeto pela filha. O seu companheiro apresenta ter uma boa relação com a filha adotiva de Maria. Apesar de tudo, nega que a filha tenha dificuldades de adaptação ao ambiente escolar.

Na escola vimos Marília sozinha no intervalo de aula. Ela estava fazendo algumas atividades escolares. Ela menciona que está tendo dificuldades para se alfabetizar no idioma japonês e por isso vive atrasada. Com isso, acaba usando os horários de descanso para tentar aprender a matéria. A criança não admite o não saber, nega totalmente que não sabe, age como se ela soubesse de igual para igual com a criança japonesa.

Nós tivemos um segundo contato na escola, e nesse dia a criança parecia não se importar com a minha presença, agindo com desprezo, dizia que teria que fazer ensaios de

artes para apresentar na escola. Entretanto, ela estava sozinha na sala, enquanto os alunos já estavam ensaiando no salão da escola. Depois desse encontro, não tivemos mais nenhum contato.

2.3.1.5 Entrevista nº 5 – Isabel

06/10/2012

Isabel mora no Japão há 22 anos. É nissei e trabalha como tradutora na prefeitura.

Ela lê, fala e escreve o idioma japonês. Cursou universidade de ciências contábeis no Brasil.

O esposo é *sansei*, disse-me que sabe falar mais ou menos a língua japonesa.

Tem 40 anos de idade. Cursou o ensino médio no Brasil. Trabalha como operário numa fábrica de reciclagem.

Isabel tem 49 anos de idade, tem dois filhos. O filho mais velho está com 13 anos e o filho mais novo com 11 anos. Os filhos nasceram no Japão.

Queixa: O filho de 13 anos de idade não frequenta mais a escola e Isabel não sabe o que fazer. “Pensei que fosse “*ijime*”. Ele parou de estudar no final do sexto ano. Hoje era para estar no oitavo ano do ensino fundamental.

Nasceu na cidade de *Chiryu* no estado de *Aichi*. Frequentou a creche japonesa, desde 1 ano e meio até 6 anos de idade. Ingressou na escola brasileira e cursou até o segundo ano. A mãe ofereceu ao filho experimentara escola japonesa durante as férias da escola brasileira. Ele aceitou a proposta e frequentou por um mês a instituição. A criança quis continuar nessa mesma instituição e ingressou no 3º ano da escola japonesa.

P: Por que dessas trocas de escolas?

“Antes o marido pensava em ir para o Brasil, porque estava cansado. Só que as coisas foram acontecendo e resolvemos comprar uma casa, e não era tão fácil”.

P: O seu filho teve dificuldades na escola?

I: “Ele falava que não entendia nada o que a professora falava. Ele fazia o *Kumon*”.

P: Ele conseguiu amenizar essas dificuldades?

Ii: “Sim! Com o tempo foi melhorando. Tirava notas 5, 6 e em matemática tirou 10”.

P: O que ocorreu para não ir mais à escola?

I: “Ele falava que passava mal. Sentia tontura, vista, dor no coração. Ele falava que era físico. No quinto ano falava que não queria ir para a escola. Uma vez me contou que

um amiguinho pedia a mistura (refeição escolar: carnes) para o meu filho e ele dava. Eu fui conversar com a professora e ela comentou com a classe.

Não adianta falar para professor, piorou a situação”.

Gestação

Nasceu de parto cesárea, aos 9 meses. Não teve nenhuma inter-corrência. A criança ao ingressar na creche japonesa, chorou muito, por 2 meses. Demorou para se adaptar a nova realidade. I: “Ele corria atrás de mim. Queria a mãe”.

I: “Hoje quando eu sento ao seu lado, ele se levanta e saí de perto”.

Isabel levou ao psicólogo do Centro Internacional de *Nagoya*. Nesse lugar, oferece 5 consultas anuais. Depois disso, reaparece o desejo de retornar à escola. Desde setembro vem frequentando o *Projeto Torcida* para aprender o idioma japonês e retornar à escola. Há um ano atrás, iniciou aulas de canto.

Obs: O adolescente apresenta sintomas psicossomáticos (tonturas e dores físicas). Passou por vários médicos até chegar ao psiquiatra que receitou medicamentos. Todas as vezes era a mesma coisa, o médico só perguntava se o adolescente estava melhor e por isso decidiu procurar o médico psiquiatra. Aqueixa da mãe é que médico japonês não dava explicação da situação real do filho, só dizia para continuar tomando o medicamento. O adolescente tinha um quadro depressivo, já que o mesmo não saía de casa, não se alimentava direito e não tinha vínculos de amizades. Argumenta a senhora Isabel que o filho vive sempre isolado. Em casa assiste TV e fica no celular. O adolescente entende o idioma português, mas responde na língua japonesa. Em casa é usado a língua portuguesa. A mãe tenta motivá-lo para fazer qualquer coisa e costuma dizer ao filho se não gostar do que está fazendo pode parar de frequentar o lugar. Às vezes o filho fica bravo com a mãe e fala que tem vontade de morrer. A mãe Isabel acaba voltando atrás de qualquer decisão que havia dito.

Orientação

P: Por que o seu filho não veio?

I: “Eu não sabia que era para ele vir”. O que o meu filho tem?

P: Percebo que você busca respostas e até agora não conseguiu essas respostas.

No rosto da mãe Isabel rodam lágrimas. Ela retira da sua bolsa um lenço de papel e enxuga as suas lágrimas.

P: Isabel, pelo o que você me trouxe o seu filho “Leandro” apresenta uma desistência que precisa ser trabalhada. Procure fazer com que Leandro continue em psicoterapia para que possa ter o suporte psicológico e assim voltar a frequentar a escola.

Você se percebe também muito fragilizada diante de tudo isso que está ocorrendo com seu filho.

Isabel chora. “Aqui é difícil psicólogo. Lá são cinco consultas”.

O filho Leonardo só conversa no idioma japonês. Pedi que lhe Informasse com o psicólogo do NIC (Associação Internacional de Nagoya) sobre o tratamento e que teria indicação para terapia.

P: Faça o acompanhamento psicológico, você também precisa, pois além de lhe ajudar, irá ajudá-lo. Ele apresenta sintomas psicossomáticos e tem um quadro depressivo.

Precisa se tratar. Ele precisa de incentivo sempre. Ele paralisa e você paralisa com ele.

Isabel: “É bem isso que acontece. (Chora). Agora, sei o que fazer. Muito obrigada!

Você me ajudou muito!”

2.3.1.6 Entrevista nº 6 – Yuri e sua mãe, Stella

06/10/2012

A mãe Stella é *sansei*, tem 36 anos de idade e está a 19 anos no Japão. Não concluiu o ensino médio.

A criança Yuri tem 7anos e 5 meses de idade. Nasceu no Japão em 06/05/2005.

No Brasil o avó paterno faleceu e ele era recém-nascido.

Stella se casou no Japão. Ela e o marido voltaram para o Brasil e permaneceram por dois meses e meio na sua terra natal.

P: Qual foi o motivo da separação?

S: “Foi a crise de 2008 e o ex-marido ficou no seguro desemprego. Não arrumou serviço e foi para *Nagoya*. A gente morava em *Nagano*. Ficou de 2009 até 2010 separados. Eu fiquei em *Nagano* com o meu filho e ele em *Nagoya*. Eu havia perguntado quando iria voltar. Ele disse-me que para o casamento não. Ele queria saber se sentia falta dele. Eu disse que ia ficar com a guarda do meu filho e ele aceitou. Yurii estava com 4 anos de idade”.

P: Como foi para você essa separação?

S: “Para mim foi um choque. Para mim, casamento é por toda a vida. Ele não quis saber de conversar. Fomos morar juntos em 2000 e ficamos então até 2010”.

Yuri entrou na creche japonesa com 1 ano e 3 meses de idade. Aos 3 anos foi para a creche brasileira. Dos 4 aos 6 anos de idade foi para escola brasileira. Agora, a criança está frequentando escola japonesa.

P: Por que essas trocas de escolas, brasileira e japonesa?

S: “Na creche japonesa, coloquei porque a minha amiga tinha um filho que estava frequentando. Na creche japonesa havia perdido a vaga, por mudanças e tive que colocá-lo na escola brasileira”.

P: Ele está tendo dificuldades na escola?

S: “Não. Ele não gosta de andar até à escola. Agora, o pai está vindo visitá-lo. O pai tem uma namorada”.

Gestação

A criança nasceu no Japão no estado de *Nagano*. O parto foi normal. Dois meses antes do parto, a mãe teve que ser hospitalizada para não nascer antes do tempo. Estava tendo dilatações. Ele nasceu com 40 semanas. Logo ao nascer teve icterícia, a mãe teve alta e a criança ficou mais. Ele gripava facilmente. Antes dessa gravidez, em 2002 teve um aborto espontâneo. Em 2012, a criança passou a frequentar o *Projeto Torcida*. A mãe menciona que o filho está um atrasado em relação a classe escolar.

P: Na sua casa, você fala o português?

S: “Eu estava falando só o japonês. O pai dele me chamou atenção, porque a namorada não estava entendendo Yuri. Agora, uso o português”.

P: Você pensa em voltar para o Brasil?

S: “Penso em não voltar, porque os meus pais estão morando aqui. Também estou namorando desde 2011. Faz um ano e meio que a gente já estava junto”.

O namorado de Stella tem 35 anos de idade. Não concluiu o ensino médio.

O *Projeto Torcida* havia pedido para conversar com a criança, porque ainda não conseguiu ler as sílabas do alfabeto japonês. Tem conhecimento do alfabeto japonês, mas apresenta dificuldades na leitura das palavras. Yuri frequenta com outras crianças o projeto para aprendizado do idioma. Ele é dinâmico e participativo na aula. Consegue interagir com as demais crianças. Apresenta uma timidez e um estranhamento em relação a psicóloga, pois se esconde embaixo da mesa.

A queixa da mãe que a criança não responde quando ela pergunta sobre as coisas dele e nem para fazer escolhas. Ela fala que o filho tem receio de dizer as coisas.

Discutimos a importância de se comunicarem numa língua em casa, assim se aproximariam um do outro. As brincadeiras em família são bem-vindas.

S: “Em casa não dá para falar alto, porque o companheiro trabalha à noite e dorme durante o dia. A criança e o padrasto se relacionam bem”.

A criança vive sem espaço para falar, contida, como se não pudesse expressar o próprio seu desejo. Não esquecendo que os apartamentos ou casas no Japão são pequenos, faltam espaços concretos. Esse caso, é mais um diante de tantos outros que vivem na mesma situação. Esse relato mostra a triste e difícil realidade da criança filho de *dekasseguis* brasileiros não podendo existir dentro da própria família.

2.3.2 Desenhos

2.3.2.1 Desenhos nº 1 – Fábria

Figura 30 - Desenho da casa

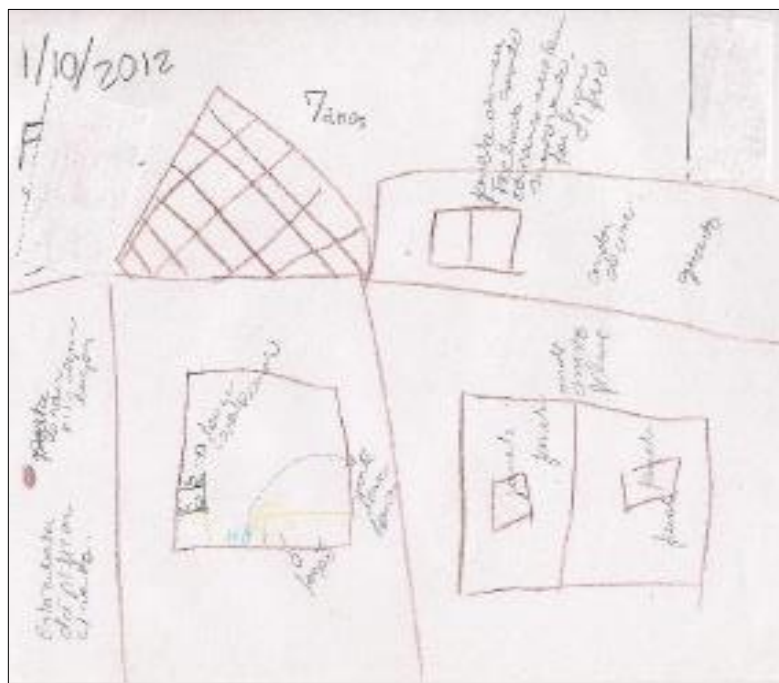


Figura 31 - Desenho da árvore

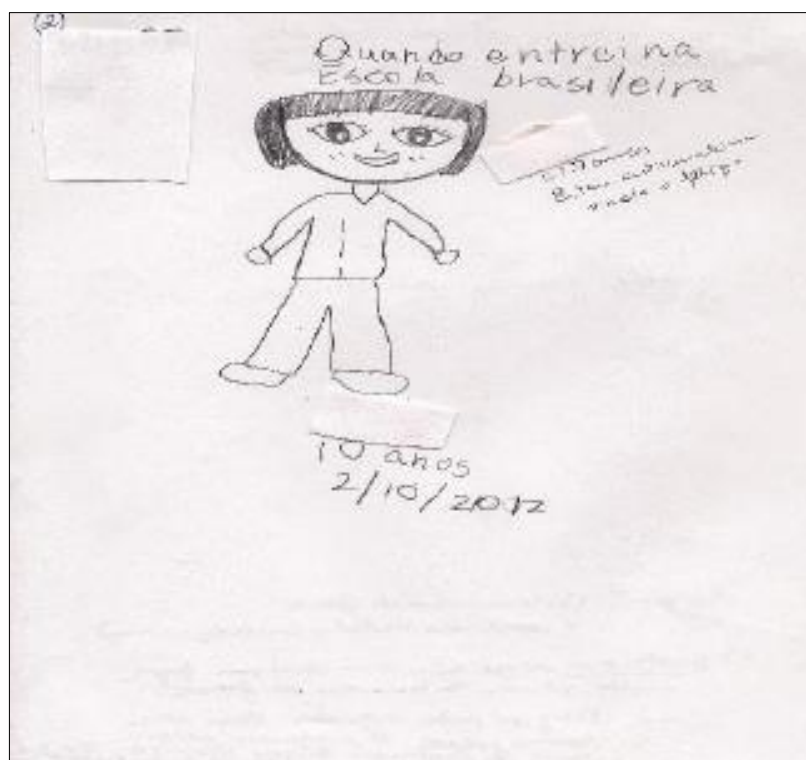


2.3.2.2 Desenhos nº 2 – Laura

Figura 32 - Desenho da creche japonesa



Figura 33 - Desenho da escola brasileira



3 PALESTRAS

3.1 Entre dois Mundos (Associação Internacional de Nagoya)

PALESTRA: “ENTRE DOIS MUNDOS”

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE NAGOYA

Psicóloga: Cizina Célia Fernandes Pereira Resstel

Mestrado/UNESP/Assis-Brasil.

Orientador: Dr. José Sterza Justo

UNESP/Assis-Brasil

Reunião para os responsáveis pelo fornecimento de informações e atendimento de consultas aos estrangeiros de 2012

Dia 16 de novembro de 2012 (sex)

Horário	Conteúdo da reunião (proposta)	Observação
10:00	Abertura da Reunião 1º andar Sala: Dantai Kouryu Shitsu	
10:01	Apresentação dos organizadores	
Das 10:03 às 10:45 (Tempo estimado: 40 min)	Tema : "Filhos de Dekasseguis : O Difícil Retorno" Palestrante : Cizina Célia Fernandes Pereira Resstel Orientador: Dr. José Sterza Justo (Tempo estimado para a palestra 20 min.)	*Tradução consecutiva Intérprete: Mirney (AIA) Intérprete assistente: Intérprete contratada pela JICA
Das 10:45 às 11:00 (Tempo estimado: 15 min)	Perguntas à palestrante (Perguntas dos participantes relacionadas à palestra)	
Das 11:00 às 11:58 (Tempo estimado: 58 min.)	Troca de opiniões com os participantes (Os participantes poderão relatar casos ou situações, e consultar sobre assuntos relacionados ao tema da palestra)	*Tradução para a Sra. Cizina será realizada pela intérprete contratada pela JICA
12:00	Encerramento	
12:00 às 12:50	Intervalo e troca de sala de reunião Almoço • Intervalo (Sala: Dantai Kouryu Shitsu)	
13:00	Abertura da palestra (Sala de reuniões do 1º andar do subsolo)	*Tradução para a Sra. Cizina será realizada pela intérprete contratada pela JICA
	Apresentação da Palestrante	
13:03 (Tempo estim.: 70 min.)	Início da palestra : "Tendência após a introdução do novo sistema de permanência no Japão" Palestrante : Sr. Miyazaki Shin (Tempo estimado para a palestra 70 min.)	
14:13 (Tempo estim. 15 min.)	Perguntas à palestrante (Perguntas dos participantes relacionadas à palestra)	
14:30	Encerramento	

Seminário Follow-up para Assistentes Sociais (após o encerramento das palestras da manhã)

Horário	Conteúdo do seminário	Observações
14:40	Seminário (Sala Dantai Kouryu shitsu 1º andar) Abertura	*Tradução para a Sra. Cizina será realizada pela intérprete contratada pela JICA
(Tempo estim.10min.)	Apresentação pessoal, Relatório atual	
15:00 (Tempo estim. 150 min.) às 17:30	Exemplo de casos serão abordados e discutidos	
17:30	Encerramento	

Solicitamos que providencie o conteúdo de sua palestra para que seja feita a tradução, e também o material para ser entregue aos participantes.

Estamos cientes de que esteja muito ocupada com os afazeres do estágio em geral, mas solicitamos que nos envie o material até o dia 5 de novembro (segunda-feira). (Por favor envie todo o conteúdo que será falado na palestra para que as intérpretes possam se preparar previamente).

Perguntas	Por favor escreva as respostas abaixo
Dados que serão usados na apresentação da palestrante (*Usaremos este conteúdo como base para preparar o material de apresentação que será entregue aos participantes)	Palestrante : Cizina Célia Fernandes Pereira Resstel Cargo atual : Cursa o Mestrado/Unesp-Assis-SP e Especialista em Psicoterapias de Orientação Psicanalítica / FAMEMA. Atualmente participando de estágio pela JICA e <i>Tabunka Kyosei Suishin Kyogikai</i> Currículo : Psicóloga e Especialista Clínica. Estudante de Mestrado em Psicologia pela UNESP-Assis. Especialista Clínica em Psicoterapias de Orientação Psicanalítica. Formação em Psicologia pela UNIMAR/Universidade de Marília/SP/Brasil. Formação em Licenciatura / Psicologia UNIMAR/Universidade de Marília/SP/Brasil. Link: http://lattes.cnpq.br/ Pesquisas e outros: Dissertação de Mestrado “Filhos de <i>dekassegus</i> que retornam para o Brasil”.

"Filhos de *Dekasseguis*: O Difícil Retorno"

ASSUNTO 1: O MOVIMENTO DEKASSEGUI

CONTEÚDO 1: O Brasil começou a ser reconhecido como um país de emigração na década de 1980. Desde então, deixou de ser representado como país receptor para ser visto como um país emissor. As dificuldades econômicas dessa época levaram muitos brasileiros a procurar melhores oportunidades de vida e trabalho no exterior. Como parte significativa das correntes emigratórias desse período surgiu aquela que ficou conhecida como os *dekassegus*: descendentes de japoneses que começaram a se deslocar para o Japão. Nossa pesquisa, ainda em andamento, tem como objetivo identificar, analisar e tentar compreender os conflitos e as dificuldades de adaptação dos filhos de *dekassegus* que retornam ao Brasil.

CONTEÚDO 2: Ao retornarem para o país dos seus antepassados os *dekassegus* se confrontam com uma cultura e um modo de vida muito diferente daqueles do seu país natal. Vivem uma experiência de estranhamento muito particular porque se trata de não se reconhecerem nas imagens daquele outro, de um espelho que, mesmo à distância fez parte da constituição de suas referências de si mesmo: a cultura japonesa veiculada pelos seus antepassados que emigraram do Japão e cultivaram hábitos, costumes, a língua, culinária, tradições e tantas outras referências simbólicas oriundas da terra natal.

Entre tantos problemas e desafios presentes nessa experiência estão aqueles relacionados aos filhos. Tivemos a oportunidade de observar que as crianças têm muitas dificuldades tanto para se adaptarem à cultura japonesa como também para se reintegrarem à cultura brasileira quando retornam.

Grinberg (1982) destaca em seu livro *Psicoanálisis de la migración de y del exilio*, que as experiências migratórias são impactantes em qualquer etapa da vida, e assimiladas de formas distintas em virtude da idade do emigrante.

É em relação à escola que se situam as principais queixas ou apontamentos dos pais quanto às dificuldades de adaptação dos seus filhos no retorno. Afirmam que seus filhos não conseguem acompanhar as atividades escolares e também não conseguem se relacionar com desenvoltura com as demais crianças e com os próprios professores.

CONTEÚDO 3: RELATO DE CASO BRASILEIRO

Eiko e Letícia são duas irmãs que chegaram ao Brasil com os pais, sem saber a língua portuguesa. Eiko nasceu no Japão na província de *Nagano*. Permaneceu morando pouco tempo no Japão e veio para o Brasil. Com quase 3 anos de idade retorna ao Japão. Letícia nasceu no Brasil e foi para o Japão quando tinha quase 1 ano de idade. Atualmente, Eiko encontra-se com 12 anos e Letícia com 9 anos de idade. Retornaram para o Brasil há 3 anos. Eiko entrou na quarta série do ensino fundamental aos 9 anos de idade. Eiko não conseguiu acompanhar essa série e acabou sendo reprovada. Sua irmã Letícia entrou na primeira série aos 7 anos de idade e conseguiu acompanhar os estudos. A atitude de seus pais em relação às filhas, ao chegar ao Brasil, foi a de retirar tudo que representasse o Japão, começando pela língua japonesa, desenhos, filmes e etc. No decorrer dessa situação perceberam que a filha mais velha chorava muito, dizia que não era brasileira e sim japonesa, porque havia nascido no Japão. Na escola do Brasil Eiko não tem amigos, não participa das aulas e vive isolada. Após seis meses no Brasil os pais as matricularam em uma escola de idioma japonês e diante dessa mudança Eiko passou a se sentir em casa. Na escola japonesa, Eiko é outra menina, conversa com os colegas, participa de eventos culturais e seu desenvolvimento é excelente. Letícia também tem um bom desenvolvimento na escola de idioma japonês, tendo que se esforçar um pouco mais para acompanhar a classe, sendo que Eiko sua irmã mais velha domina a língua japonesa e, portanto, ainda continua apresentando muitas dificuldades com a língua

portuguesa, diferente de Letícia que consegue falar e compreender um pouco melhor a língua portuguesa e conseguiu fazer vínculos de amizades na sala de aula.

“ENTRE DOIS MUNDOS” RELATO DE CASO NO JAPÃO

Maria é mãe de dois meninos, Ricardo de 15 anos de idade e Rodrigo 10 anos de idade. Maria mora no Japão há 20 anos e resolveu voltar para o Brasil com toda a família. Ricardo e Rodrigo nasceram no Japão. Ricardo estudava em escola japonesa, relata-me que não sabia da decisão dos pais de ir embora para o Brasil. Quando lhe comunicaram a sua resposta foi não, por ter se acostumado no Japão e deixar os amigos. Ricardo já havia ido passear no Brasil, porém dessa última vez teria que ir para estudar e morar no Brasil. No primeiro dia de aula sentiu-se nervoso, por não saber como era. Com muitas dificuldades para falar a sua língua materna, o português assim me disse: “O primeiro dia era difícil. Cada vez dá para indo acostumar nos estudos”. Durante o período de aulas somente conversava com os colegas de classe, se eles conversassem com Ricardo. Parece-me que Ricardo somente procurava responder aos seus colegas. Quando lhe indago o por quê, Ricardo menciona que os assuntos dos brasileiros são diferentes dos japoneses, os brasileiros só falam de futebol e os japoneses de jogos de games. Durante a permanência na escola brasileira teve dificuldades em língua portuguesa e geografia, mas conseguia tirar a média. Ricardo conta-me que “entendia pouca coisa o professor”. No Brasil, Ricardo ficava trancado em seu quarto, somente saía para ir à escola. Não participava de festas familiares. Lia *mangá* e brincava com jogos japoneses. Mantinha contato com os amigos no Japão. Ao perguntar se era japonês ou brasileiro, responde-me que no Brasil era japonês e aqui no Japão é brasileiro. Assim, diz: “Não sei. Nem sei como sou. Acho que nada agora. Por que... Ah....Nem sei o por quê”. Quando retornou ao Japão se sentiu feliz e se adaptou rápido. O que mais gostou do Brasil foi carne e o churrasco. No Japão gosta de tudo. Pensa em continuar os estudos no Japão, porém está atrasado na escrita japonesa, no que se refere aos *kanjis*.

A mãe resolveu voltar ao Japão por causa do filho mais velho. Despertou um sentimento de preocupação quando ouviu seu filho falar para os amigos que preferia morrer no lugar onde gosta, do que viver forçado aonde não gosta. A mãe decidiu voltar imediatamente para o Japão deixando seu esposo no Brasil.

Rodrigo frequentou o primeiro ano na escola japonesa. O segundo ano frequentou na escola no Brasil. No Brasil apresentou dificuldades escolares, não conseguia acompanhar a sala de aula. Mostrou-se desmotivado e desatento. A mãe o levou para uma consulta psicológica e médica, na qual foi considerado que estava num processo de adaptação. Relata-me que gostaria de ter ficado no Brasil, que lá pode ter animais e sente saudades do cachorro. Rodrigo disse-me não querer estudar em nenhum lugar. Como se não tivesse um lugar real, firme e seguro para se viver. Pergunto a Rodrigo se gostaria de morar no Brasil, esse me diz: “Legal. Tem o meu cachorrinho. Fica muito pouco tempo na escola. Lá fica pouco tempo na escola. Aqui, a *sensei* briga, porque não faço a lição direito. Eu faço. Eu não sabia fazer”. Pergunto se está sentindo sozinho? “Sim. Eu fico sozinho em casa. Minha mãe trabalha, meu irmão estuda e tia trabalha”. O que faz na sua casa? “Não posso fazer nada até alguém chegar. Depois, que elas chegam do trabalho eu tomo banho, brinco, game, escovar dentes, muita coisa”. Rodrigo está com muitas dificuldades na escrita japonesa. Fala com muitas dificuldades o idioma português. Estuda na escola japonesa e vive distraído, tendo muitas dificuldades de concentração. Rodrigo mostra-se sempre indeciso em suas respostas, “não sei”.

Os pais falam o português em casa, não dominam o idioma japonês. Permaneceram no Brasil por um ano e meio.

Atualmente, o filho mais velho está enfrentando as dificuldades da separação, tendo que correr atrás do prejuízo em relação aos estudos, especialmente em relação à escrita japonesa. Parece-me que está na sua casa. Entretanto, o filho mais novo, não se sente em casa. Apresenta estados

confusionais, não se encontrando em nenhum lugar.

As experiências numa mesma família geram sentidos e dificuldades muito diferentes. Claro que tem a diferença de idade entre eles que é muito importante para que sintam a situação de imigrante e a identidade cultural de forma distinta. Mas, em ambos existem dificuldades e desafios.

A dificuldade maior e comum é com a língua, seja o português seja o japonês, dependendo de qual a criança ou adolescente domina mais e onde ela está: no Brasil ou Japão.

Seja como for, mesmo com a complexidade da língua japonesa, existem outros aspectos nessa dificuldade com a língua. Primeiro: qualquer língua é, antes de tudo, fruto de uma cultura e de uma história que o estrangeiro não domina. Portanto, não basta apenas querer ensinar a língua mecanicamente, é necessário fazer o aprendiz mergulhar na cultura, sobretudo, para estabelecer identificações com ela e diminuir as defesas contra a aprendizagem da nova língua.

Essas crianças transnacionais precisam de reforço especial na aprendizagem do português e do japonês ao mesmo tempo, a saber, entrar em contato profundamente com a língua e a cultura japonesa e brasileira.

A língua e a cultura são os principais constituintes da identidade, do eu e, nesse caso, é preciso estimular uma identidade híbrida, formada tanto por referências japonesas como brasileiras. É sobretudo necessário impulsionar essas crianças e adolescentes para que se sintam orgulhosos da dupla nacionalidade, da dupla identidade, até porque isso representa o modelo atual de sujeito e de identidade e dá aos híbridos uma condição muito melhor no mundo globalizado.

平成24年度外国人相談・情報提供担当者会議【11月16日開催（金）10：00】

Reunião para os responsáveis pelo fornecimento de informações e atendimento de consultas aos estrangeiros de 2012 - (Dia 16 de novembro (sex) a partir das 10h)

参加予定者からの質問 (Perguntas dos participantes)

所属名 (cargo)	質問内容 (Conteúdo da pergunta)
刈谷市役所 市民協働課 加藤圭祐さん	10月1日現在で、刈谷市には812人のブラジル人がいます。 平成20年1月の2006人と比べると当時の40%程まで減っていることになります。 日本に定住するだけでなく、母国に帰るという選択肢を持つ彼らのために、例えば、教育の現場などで私たちができることとして好ましいと考えられるものは、何かについて伺います。
Prefeitura da cidade de Kariya Seção de Colaboração Cidadanal Sr. Katou Keisuke	Na cidade de Kariya vivem atualmente 812 brasileiros, de acordo com os dados de 1º de outubro. Comparando com janeiro de 2008, em que viviam 2.006 brasileiros na cidade, houve em média uma redução de 40% da população brasileira. Gostaria de saber se há algo satisfatório que possamos fazer em relação ao fator educacional? Por exemplo, para ajudar, não só essas pessoas que pretendem permanecer no Japão, mas também as que optaram em retornar ao seu país de origem. R: Os que pretendem permanecer no Japão que possam inserir na cultura japonesa, procurando conhecer o comportamento dessa sociedade. Aprendendo o idioma japonês e ensinando para os seus filhos os costumes, valores, hábitos, etc. Ressaltando também a importância de manter o idioma português em casa, porque está ligado à língua materna. As crianças estão perdendo a capacidade de se comunicar com os próprios pais. Quando não dominam uma

	língua, ficam limitados na construção do pensamento abstrato. Para os pais que pretendem retornar para o Brasil, reforcem o idioma português dos filhos, para que a entrada na escola possa ser menos impactante.
豊明市役所 市民協働課 都築弥生さん	いつかブラジルに帰るから、日本での子どもの教育は必要ないと思っている親への支援の方法。
Prefeitura da cidade de Toyota Seção de Colaboração Cidadanal Sr. Tsuzuki Yayoi	Gostaria de saber a melhor forma de auxiliar os pais que pretendem voltar para o Brasil e acham que a educação dos filhos no Japão não é necessária. Resposta: Em qualquer lugar do mundo a educação dos filhos é importante e necessária. A educação escolar é um processo de aprendizagem e socialização. No Brasil é obrigatória a educação escolar das crianças entre 7 anos aos 14 anos de idade. A família tem o dever de encaminhar a criança à escola e o governo tem a obrigação de oferecer o ensino público a todos.

Favor responder às perguntas acima no dia da palestra.

3.2 Dificuldades e Diferenças Culturais Enfrentadas na Vida Cotidiana do Japão (Kyuban/Manabya)

PALESTRA

“DIFICULDADES E DIFERENÇAS CULTURAIS ENFRENTADAS NA VIDA COTIDIANA DO JAPÃO”

LOCAL: NPO/KYUBAN/MANABYA - NAGOYA/AICHI-KEN/JAPÃO - 20/10/2012

Psicóloga: Cizina Célia Fernandes Pereira Resstel /Cursa Mestrado/UNESP – Assis - SP.
Especialista em Psicoterapias de Orientação Psicanalítica / FAMEMA.
Coordenadora: Mary Okamoto

DIFICULDADES E DIFERENÇAS CULTURAIS ENFRENTADAS NA VIDA COTIDIANA DO JAPÃO

As dificuldades que aparecem na vida cotidiana são percebidas na forma de compreensão do outro.

Como cada um compreende o outro? Como cada um lida com o outro?

Essas questões são para ambos, para os professores, como também para os estrangeiros.

DIFICULDADES E DIFERENÇAS CULTURAIS ENFRENTADAS NA VIDA COTIDIANA DO JAPÃO:

Considero que todo comportamento é formado, até certo ponto, pelo contexto cultural dentro do qual o indivíduo foi criado e agora vive. Para muitas pessoas no mundo, a vida transcorre nas sociedades em que cresceram. Contudo, para aqueles que migraram de uma sociedade para outra, estes são contextos separados, sendo que agora estas pessoas precisam viver em uma sociedade na qual não foram criadas. Essa diferença gera uma situação de aculturação, que requer várias formas de adaptação para que seja bem-sucedida. Minha visão é a de que a aculturação mais bem sucedida é aquela denominada *integração*. (BERRY, 1974, 1977 *apud* DEBIAGGI; PAIVA, 2004, p. 29).

Os japoneses e os estrangeiros têm dificuldades em aceitar o outro, ou seja, em aceitar o diferente. Podemos mostrar algumas dificuldades dessas sociedades:

- Os japoneses estão acostumados com uma sociedade homogênea. Surgem as dificuldades em saber lidar com as diferenças. Podemos definir, de acordo com o dicionário da língua portuguesa, a palavra diferente é aquele “que não é igual, que difere; desigual”, portanto, é o dessemelhante, o que não é comum (FERREIRA, 2008, p. 318).
- Os estrangeiros têm outra forma de entender o mundo. Não estão acostumados com uma sociedade tão reservada em sua maneira de ser, como a japonesa.

Freud relata, em “O Estranho” (1917-1918/1996, p. 239), o sentimento daquilo que não é familiar e a dificuldade que a pessoa tem em abordá-lo. O estranho mostra o diferente, o oculto, o lado inconsciente e obscuro. Portanto, é aquele que não é familiar. O autor conclui que o estranho “é assustador precisamente porque não é conhecido e familiar...” continuando,

“aquilo que é novo pode tornar-se facilmente assustador, estranho”, além disso, “algumas novidades são assustadoras, mas de modo algum todas elas. Algo tem de ser acrescentado ao que é novo e familiar, para torná-lo estranho” (FREUD, 1917-1918/1996, p. 239).

Para Freud (1917-1918/1996, p. 239), “Quanto mais orientada a pessoa estiver em seu ambiente, menos prontamente terá a impressão de algo estranho, em relação aos objetos e eventos nesse ambiente”.

As necessidades das crianças são diferentes das necessidades dos adultos, ou seja, dos professores e dos pais. Em primeiro lugar, elas são crianças e precisam ser vistas como tal. Parece-me que ninguém consegue compreender as necessidades das crianças e, em decorrência da não compreensão, surgem queixas e acusações.

As necessidades básicas da criança são:

- Ter estabilidade emocional para poder contar com o futuro. O lugar que os pais pretendem residir é de extrema importância para a criança, para que possa se localizar prevendo o mínimo que ocorrerá com ela no daqui por diante.
- A criança necessita sentir que o ambiente familiar e escolar são acolhedores e que a compreendem.

Os pais e professores poderão conseguir e organizar esses meios de transformações sociais:

- Os pais poderão aprender a língua japonesa, e as crianças, a língua de origem. Os pais poderão explicar o comportamento dos japoneses para seus filhos. Os professores poderão aprender a língua portuguesa para compreender melhor os filhos de “dekasseguis” e o aluno dentro da escola.
- Se os pais e professores não conseguem compreender essas diferenças, como eles poderão mostrar as diferenças culturais para as crianças?

Em primeiro lugar, os pais estão repetindo a mesma história dos imigrantes japoneses que vieram para o Brasil para trabalhar nas lavouras cafeeiras no estado de São Paulo em 1908. Os japoneses também vieram com o mesmo propósito de trabalhar e fazer uma poupança o mais rápido possível para retornar ao Japão, ao seu país de origem. Acontece que a mesma história está se repetindo, exatamente igual, como ocorre com os “dekasseguis” brasileiros.

O imigrante vive no país que não é o seu e o isolamento é a principal característica do estrangeiro que não vive em seu país de origem. Essa característica dos imigrantes ocorre em qualquer lugar do mundo para não perder as suas referências identitárias. Atualmente, no planeta está ocorrendo processos de transformações identitárias. De acordo com Stuart Hall (2006, p. 1):

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social.

Nessa linha de pensamento, Nakagawa (2010, p. 18) ressalta que:

Na realidade, a diversidade cultural deveria ser um fator de enriquecimento pessoal proporcionando uma capacidade de transitar pelas diferentes culturas e não da "perda do seu lugar", e de sua identidade. É a oportunidade ideal para se criar "cidadãos do mundo", com uma educação em que a língua não seja o fator limitante na formação, mas sim mais um recurso, aceitando as diferenças e a singularidade do sujeito.

Precisam pensar a respeito dessas diferenças e dificuldades encontradas na vida cotidiana. Também se os estrangeiros abrissem um pouco mais, seria mais fácil a sua própria adaptação e a dos seus filhos.

Os pais se queixam do trabalho intenso nas fábricas, ficam sobrecarregados com o serviço e sentem-se cansados. Os seus filhos passam praticamente o dia inteiro nas escolas, núcleos de apoios aos estrangeiros e associações, porém os filhos precisam da presença de seus pais.

Vocês, pais, também terão que pensar a respeito do "tempo" que não estão podendo ter com o seu filho. Você está tendo um tempo para com o seu filho?

Algumas propostas:

1) Ter uma formação bilíngue dessas crianças:

- A criança que não domina uma língua fica limitada nas duas línguas, chamado "*double limited*". Sobretudo nas primeiras séries escolares.

A linguagem é de importância fundamental, tanto em termos de inserção à escola e/ou à sociedade, como também em termos de desenvolvimento cognitivo e

emocional. Sem um idioma estruturado, isto é, sem o domínio de uma língua, a construção da inteligência abstrata fica prejudicada e esse domínio é um processo lento e gradativo. (NAKAGAWA, 2010, p. 21).

- As dificuldades da criança de não poder compreender a sua língua materna, surge do sentimento de não ser compreendida pelos próprios pais e na vida;
- Os pais têm dificuldades de entender o idioma japonês, e acabam não participando das tarefas e vida escolar dos próprios filhos;
- Com os pais não compreendendo bem a língua japonesa, as crianças percebem e ficam desmotivadas em questionar sobre suas dúvidas do mundo cotidiano japonês;
- Os professores são elementos fundamentais no processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar das crianças. Os professores japoneses especialmente das creches e das primeiras séries poderão ultrapassar barreiras e estudar a língua portuguesa para tentar compreender a criança estrangeira em sua totalidade. As crianças pequenas apresentam muitas dificuldades com o novo idioma, com a nova cultura, não conseguem comunicar o que ocorre e nem o que sentem aos professores, a maior parte delas sofre calada;
- Diante dessa situação, muitas crianças também são caracterizadas como deficientes, por não conseguirem acompanhar as demais crianças na escolar.

O incentivo do aprendizado da língua portuguesa promoverá aos brasileiros e japoneses um espaço social comum. Pensando que a língua falada e escrita é um meio de socialização entre as duas culturas, podemos dizer que é um meio de aproximação social.

2) Oferecer o idioma português nas associações internacionais, NPOs (Organizações Sem Fins Lucrativos) e também nas escolas japonesas.

Há uma escola japonesa em *Higashiura-Cho/ Aichi-Ken* (Distrito de *Aichi*), que oferece, duas vezes na semana, aulas de língua portuguesa. O diretor acredita na importância de manter viva a língua materna, ou seja, a língua nativa. Os alunos estrangeiros dessa escola estão conseguindo pensar no futuro e chegando às universidades.

Termino com um pensamento de Paulo Freire, um grande pensador e educador brasileiro:

“*TODOS NÓS SABEMOS ALGUMA COISA. TODOS NÓS IGNORAMOS ALGUMA COISA. POR ISSO APRENDEMOS SEMPRE*” (FREIRE, 1989, p. 31).

FILME - “*Os Deuses Devem Estar Loucos*” (*The Gods Must Be Crazy*).

O filme é uma comédia de Jaime Uys de 1981, mostra o choque entre diferentes culturas. São abordados vários aspectos: linguagem, dificuldades de comunicação, organização social, política, tradições, etc.

A situação ocorre no deserto do *Kalahari, Botswana*, na África do Sul, na tribo de nativos conhecida por bosquímanos.

O filme aborda três culturas: Uma cultura primitiva, os bosquímanos, ou seja, ainda vivem num estado natural de origem, são nômades e dependem totalmente da natureza para sobrevivência. A outra cultura também arcaica os *tswanas*, vivem de forma rudimentar, já moram em casas, desenvolvem a agricultura, manejo pastoril. Eles começam a dominar a natureza e a cultura contemporânea, representando o homem em movimento na sociedade, modificando a natureza para a sua adaptação, onde paralelamente vivem com as demais culturas.

O objeto que cai do céu é visto como presente dos deuses, a garrafa de coca-cola representa o novo dentro de uma cultura, provocando várias alterações na vida grupal e social. Surgem novas necessidades, todos passam a precisar da garrafa para desenvolver funções, sentimentos de raiva, egoísmo (não querer dividir com o outro), ciúmes, dúvidas, discussões, falta de tolerância, agressividade, etc. Antes do presente dos deuses, cair do céu, a convivência da tribo era inalterada no tempo. Para resolver a situação dos conflitos, *Xi* toma uma decisão de levá-la ao fim do mundo. Podemos refletir que o espaço para a resolução dos conflitos na tribo estava pequeno, teria que sair andando pelo mundo e encontrar uma saída para aquilo que seria a causa de tantos problemas que estavam ocorrendo.

O filme também traz a importância do tradutor linguístico na compreensão da cultura e dos sentimentos do protagonista da tribo bosquímanos, *Xi*. Ressalto que, além do tradutor ter que aprender o idioma, também terá que aprender a compreender os sentimentos de uma determinada cultura. Fica claro, no filme, que *Xi* precisava devolver algo para os deuses, porém, nesse momento o tradutor não pode compreendê-lo em sua totalidade, não indagando *Xi* sobre a sua real necessidade.

“Este personagem, tão radicalmente diferente de nós a vários níveis: no seu aspecto físico, na linguagem utilizada, no modo como vê o mundo que o rodeia, nas suas convicções,

atitudes e comportamentos. Esquecemos, assim, por alguns momentos, que nós mesmos temos, também, dificuldades em compreender realmente os outros, ou seja, aqueles que não partilham a nossa maneira de estar, que não têm a mesma visão do mundo, nem semelhantes expectativas e aspirações. Afinal, também nós olhamos o mundo tomando como ponto de referência a nossa própria cultura; atribuímos os mesmos significados aos fenômenos significativos que nos são familiares; formulamos, a respeito dos outros, intenções e objetivos; projetamos fantasias que só fazem parte da nossa imaginação. Talvez pensemos: “que ridículo, que falta de lógica”. Não percebemos que estamos a rir de nós mesmos, da imperfeição dos nossos raciocínios, das nossas opiniões pouco fundamentadas, das nossas prioridades, quantas vezes invertidas, sem nos preocuparmos, por um momento que seja em questionar a sua validade e pertinência” (FERREIRA, 2009).

- Como encaramos as novas situações e os inevitáveis efeitos que são provocados em nós e nos outros?

Observação: Durante essa minha apresentação na NPO - *Manabya* havia uma tradutora brasileira. Ela era descendente de japonês, porém não conseguiu primeiramente compreender, na íntegra, a língua portuguesa para fazer a interpretação e transmiti-la aos japoneses. Ela tinha dificuldades de compreender o idioma português e não pôde alcançar o pensamento abstrato da sua língua de origem. As pessoas ali presentes perceberam que ela não estava desenvolvendo o seu papel e, assim, pelas autoridades japonesas foi convidada a se retirar do recinto. Por fim, mesmo sendo brasileira, parece-me que duas décadas ou mais morando no Japão, surge a dificuldade nos adultos brasileiros descendentes de japoneses de compreender a sua língua materna. A tradutora o mais rapidamente se retirou do salão toda atabalhoada e outra pessoa ocupou o lugar para fazer a tradução, que também, no sentido abstrato do pensamento, não conseguiu alcançá-lo em toda sua complexidade.

Essa experiência vivida no Japão pôde me mostrar que a língua estrangeira é uma barreira na vida desses imigrantes, sendo eles crianças ou adultos. Por outro lado, aparecem muitos professores japoneses que lidam com as crianças e pais estrangeiros, que buscam de alguma forma informações para que possam enfrentar a dura e difícil realidade de duas ou mais culturas em uma sala de aula. Além dos imigrantes brasileiros, encontramos os peruanos que também se deparam com dificuldades semelhantes as dos latino-americanos.

REFERÊNCIAS

DEBIAGGI, S. D.; PAIVA, G. J. *Psicologia, E/Imigração e Cultura*. Migração, Aculturação e Adaptação. Coordenadora: Maria Inês Assumpção Fernandes. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. (Coleção Psicologia Social – Inconsciente e Cultura).

FREUD, S. (1917-1918). “Uma neurose infantil e outros trabalhos”. “O Estranho”. In: FREUD, S. *Obras completas*. Rio de Janeiro: Imago, 1996. v. XVII, p. 235-270.

FERREIRA, A. B. H. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. Coordenação: Marina Baird Ferreira; equipe de lexicografia Margarida dos Anjos. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FERREIRA, R. *Comentário do Filme “Os Deuses Devem Estar Loucos”*. 20 jan. 2009. Disponível em: <http://katarsis2.blogspot.jp/2009/01/comentrio-do-filme-os-deuses-devem.html>. Acesso em: 30 set. 2012.

HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Disponível em: www.cefetsp.br/edu/geo/identidade_cultural_posmodernidade.doc. Acesso em: 10 out. 2012.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 4). Disponível em: <http://www.paulofreirebymeusbadan.xpg.com.br/Livro2.PDF>. Acesso em: 07 jul. 2018.

ORTA, J. *et al.* Análise profunda sobre o filme "Os deuses devem estar loucos" de Jamie Uys. *Resumo & Crítica*, n. 4, 1981. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/29488033/Filme-Os-Deuses-Devem-Estar-Loucos>. Acesso em: 30 nov. 2009.

NAKAGAWA, K. Y. A inserção escolar e social das crianças que retornam do Japão. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE ESTUDOS BRASILEIROS, X., 2010, Goiás. *Anais eletrônicos*. Goiás, 2010. Disponível em: http://www.google.com/#hl=pt-BR&spell=1&q=kyoko+nakagawa+X+Congresso+Internacional+da+Associa%C3%A7%C3%A3o+de+Estudos+Brasileiros&sa=X&ei=eW-DUMXELOrsmAXzvYDACA&sqi=2&ved=0CBwQBSgA&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&fp=ed3fee8e686a0f83&bpcl=35466521&biw=1441&bih=629. Acesso em: 22 out. 2012.

4 COMUNICAÇÕES

4.1 TV Toyota Now

Figura 34 - TV TOYOTA



ブラジル人心理カウンセリング研修生が表敬訪問（2012 年 9 月 27 日）



独立行政法人国際協力機構 JICA の研修生としてブラジル人児童の実態把握とカウンセリングを目的に来日しているサンパウロ州立大学大学院在学のシジナ・セリア・レステルさんが、多文化共生施策や国際交流協会の取組を学ぶために豊田市に来られました。12月まで、愛知県や三重県などで研修に取組まれるそうです。

このページの先頭へ（ページ内リンク）

Disponível em: <http://www.city.toyota.aichi.jp/shichonoheya/blog/201209.html>.

4.2 Jornal Asahi Shinbun

Figura 35 - Jornal japonês Asahi



Tradução do jornal: “Quero auxiliar crianças retornadas ao Brasil em sua terra natal”.

Pesquisadora visita Japão para investigação

Para auxiliar filhos de brasileiros descendentes retornados após um período de trabalho no Japão (*dekassegui*), Cizina Resstel, estudante de Psicologia no Programa de Pós-

Graduação da Universidade Estadual Paulista, veio do Brasil ao Japão como pesquisadora. Ela visitou a cidade de Toyota no dia 27, em uma visita para conhecer a situação das crianças e seus pais no Japão. Enquanto, trabalha como psicóloga clínica na cidade de Marília, no estado de São Paulo, Resstel está cursando o mestrado.

Em entrevista com o prefeito da cidade, Toshito Futoda, como problemas que as crianças retornadas possuem, ela elencou as barreiras de palavras não faladas na língua materna, as dificuldades culturais, dupla nacionalidade. “Mesmo no Japão, é difícil aprender a cultura e as palavras da língua materna”, ela afirma.

A experiência atual é realizar a Conferência de Promoção da Simbiose Multicultural de Aichi em uma cidade de 7 províncias, como Prefeitura proposta pela JICA.

Nagoya, em 3 Províncias do mar do leste asiático, em Shizuoka e Gunma, regiões onde moram muitos estrangeiros. Ela veio ao Japão como a primeira vanguarda de um projeto que capacita 6 pessoas habilitadas em um período de 3 anos.

Resstel, que veio ao Japão no dia 3 deste mês em um treinamento de 3 meses, conversou com a associação de bairro que auxiliar os filhos de estrangeiros na cidade de Nagoya e ouviu pais e gestores de pré-escolas. Ela diz que sentiu que a compreensão mútua entre pais e filhos, professores e crianças é difícil pela barreira das palavras “Quando tem problemas, as crianças não estão conseguindo buscar ajuda com os adultos”, diz.

Em 1997, Resstel teve a experiência de viver em Shizuoka com o marido descendente por 8 anos e trabalhar em uma fábrica. Ela voltou ao Brasil e estudou psicologia, porque queria se envolver com a simbiose multiculturara. Ela afirma que pensa auxiliar aprimorando os resultados da pesquisa, compartilhando com as universidade associações japonesas de sua cidade de origem (HARUKO KOSHIBU) (Tradução Nossa).

Obs: A pesquisadora já era formada em psicologia quando foi pela primeira ao Japão.

4.3 TV Globo no Japão

JPTV: Veja os destaques do dia 29 de novembro de 2012

Figura 36 - TV GLOBO - IPC TV



Data de transmissão: 29 de novembro de 2012 (quinta-feira) **Horário:** 20h15

Em Noboribeto e Muroran, Hokkaido, onde a temperatura máxima chega hoje a 3 graus, cerca de 8 mil casas continuam sem luz. A rede elétrica deve ser restabelecida até amanhã.

E faltando 17 dias para as eleições gerais, os candidatos se apressam para reiterar suas promessas. Segundo as enquetes, o Partido Liberal Democrático, de Shinzo Abe, lidera na preferência da população.

Essa noite no JPTV, você conhece projeto desenvolvido pela Jica e Unesp para ajudar crianças com pais que planejam voltar ao Brasil.

Em Saitama, policiais dão palestra sobre segurança em escola brasileira. E ceramista apresenta trabalhos feitos com técnica japonesa e plantas do Brasil.

Essas e outras informações, você confere no JPTV, às 8h15 da noite, depois da novela Guerra dos Sexos.

Disponível em: <http://www.ipctv.jp/ipctv-news/588-jptv-veja-os-destaques-do-dia-29-de-novembro-de-2012-.html>

Figura 37 - Entrevista Rede Globo/IPC TV (29/11/2012)



4.4 Site de informações da Província de *Mie-Ken*

PORTAL MIE - <http://tv.portalmie.com/>

Figura 38 - TV Portal Mie



4.5 TV Globo/IPC TV (2)

Figura 39 - TV Globo/IPC TV 04/12/2012



4.6 Globo Universidade

02/03/2013 07h13- Atualizado em 02/03/2013 07h40

Unesp cria projeto de integração de dekasseguis à cultura brasileira

Programa ajuda crianças nascidas no Japão a se adaptarem ao Brasil

Figura 40 - TV Globo Universidade



Programa quer promover a integração de filhos de brasileiros que nasceram no Japão. Foco será em aula de português e apoio psicológico

Figura 41 TV GLOBO UNIVERSIDADE



O programa é desenvolvido pela Unesp e JICA (Foto: Divulgação)

Adaptar-se a um novo país nunca é fácil. O imigrante, de repente se vê inserido em uma nova sociedade, com costumes, idioma, alimentação e até clima diferentes. Se a adaptação de adultos já é complicada, as crianças têm um choque ainda maior quando se veem em uma nova cultura. Pensando nisso, a Universidade Estadual de São Paulo (Unesp), em parceria com a Agência Japonesa de Cooperação Internacional (JICA), está

desenvolvendo um programa de apoio a filhos de dekassegus, brasileiros que viviam no Japão e que estão voltando ao Brasil.

- Saiba o que é preciso para fazer um intercâmbio estudantil no Japão

Cizina Rosstel, psicóloga do Programa de Desenvolvimento de Apoio Psicológico no Estado de São Paulo Voltados aos Dekasseguis e Seus Descendentes que Retornam ao Brasil, explica que muitas das crianças atendidas nasceram no Japão e tiveram pouco contato com a cultura brasileira durante a infância. "Por conta das longas jornadas de trabalho no Japão, os pais não conseguiam conversar com seus filhos que, em muitos casos, sequer falam português", comenta.

Ela destaca que grande parte das crianças só souberam que estavam de mudança para o Brasil na véspera da viagem. Sem conseguir falar português, as crianças têm grande dificuldade na escola. "Elas não conseguem fazer amigos. Ficam reclusas e inseguras", conta Cizina. O objetivo do programa é integrar essas crianças à cultura brasileira, através de aulas de português e acompanhamento psicológico.

A psicóloga afirma que a melhor forma de se evitar possíveis traumas causados pela mudança é os pais contarem sempre aos filhos que são imigrantes e que um dia precisarão voltar ao Brasil. "É sempre bom trabalhar com essa previsão. A criança fica mais segura", comenta Cizina. Ela destaca também a importância de se manter um pouco da cultura brasileira dentro de casa, inclusive com conversas em português, entre pais e filhos, além de contato com os parentes através da internet.

O programa ainda está em seus passos iniciais. Enquanto a equipe no Brasil faz um levantamento dos filhos de dekassegus na região de Marília, interior de São Paulo, psicólogos viajam ao Japão, para acompanhar o cotidiano das famílias brasileiras no país. Até 2014, comunidades brasileiras nos sete estados japoneses serão observadas pelo programa. "Estamos vendo as reais necessidades, para poder pensar em formas de dar o melhor suporte psicológico às crianças", revela Cizina. Ela comenta que, no futuro, o objetivo é ter um espaço onde possa receber essas famílias e orientá-las para uma melhor adaptação ao país. Uma vez que estiver consolidado, ele deverá ser expandido para outras comunidades japonesas no Brasil.

Siga @tvuniversidade

Sites:

C:\Users\cizina\Desktop\Reportagens\Globo Universidade Cizina.htm

C:\Users\cizina\Desktop\Reportagens\Rede Globo globo universidade - Unesp cria projeto de integração de dekassegus à cultura brasileira.htm

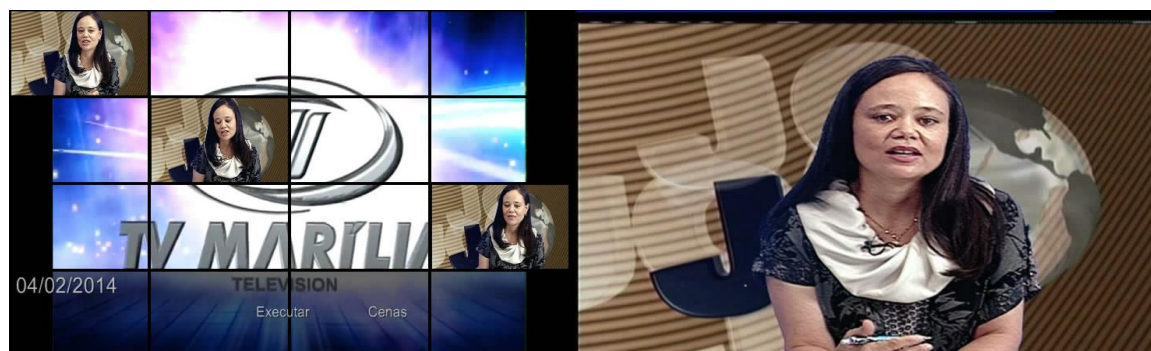
4.7 Jornal da Manhã de Marília

Figura 42 - Jornal da Manhã de Marília



4.8 TV Marília

Figura 43 - TV Marília



Cizina Resstel, pesquisadora mariliense, estuda a readaptação de filhos de dekassegus que voltam do Japão (25/04/2015).

A psicóloga Cizina Célia Fernandes Pereira Resstel, pesquisadora brasileira radicada em Marília, participa do projeto da JICA (Japan International Cooperation Agency) em parceria com a UNESP – Câmpus de Assis e o Conselho de Promoção para Convivência Multicultural – Japão, de relevância internacional ao oferecer suporte psicológico no Japão para os brasileiros descendentes de japoneses, conhecidos como dekasseguis e que migraram para trabalhar no Japão.

O projeto, coordenado pela docente Mary Yoko Okamoto, do curso de Psicologia da UNESP – Câmpus de Assis, teve duração de 3 anos e ocorreu entre os anos de 2012 e 2014. Durante esse período, 7 psicólogas participaram do programa que percorreu as províncias com grande concentração de brasileiros no Japão.

O trabalho desenvolvido no Japão envolveu escolas brasileiras e japonesas, organizações não-governamentais e o Consulado Geral do Brasil em Hamamtsu. Foram oferecidos atendimentos psicológicos, apoio e orientação a famílias, escolas e professores no Japão, que convivem com a realidade das famílias brasileiras que enfrentam o processo migratório e de seus filhos.

No mês de fevereiro do corrente ano, um grupo composto por representantes do referido Conselho visitou o Brasil e na ocasião, conheceu o trabalho desenvolvido pela psicóloga Cizina Célia Fernandes Pereira Resstel desenvolvido com um grupo de crianças que retornou ao Brasil. Sua pesquisa desenvolvida no Mestrado “DESAMPARO PSÍQUICO NOS FILHOS DE DEKASSEGUIS NO RETORNO AO BRASIL”, revela as dificuldades de retorno dessas crianças ao Brasil, já que muitas dessas crianças migraram ao Japão com os pais dekasseguis em tenra idade ou que lá nasceram. Uma grande parte dos filhos de dekasseguis não conhece o Brasil, ou seja, a terra natal de seus pais. Logo na chegada ao Brasil, as crianças se deparam com muitas dificuldades, uma delas é ao entrar em contato com o novo currículo escolar brasileiro, que é totalmente distinto do japonês.

Para melhor entender a repercussão desse trabalho, a pesquisadora Cizina Resstel em resumo faz o seguinte destaque: “O fenômeno dekassegui tem se destacado no Brasil pelo expressivo contingente de descendentes de japoneses que tem se deslocado para o Japão, em busca de trabalho e de uma poupança financeira, e retornado novamente, depois de um longo período ou de sucessivas idas e vindas. Nos relatos dos casos, notou-se que o desamparo psíquico abordado na pesquisa no processo de adaptação/readaptação dos filhos de dekasseguis na chegada ao Brasil pôde ser identificado nas crianças e também nos próprios pais dekasseguis. Os pais sentem-se desamparados antes mesmo de retornarem para o Brasil. Portanto, são inúmeras as dificuldades da família dekassegui na chegada ao Brasil, tendo

como pano de fundo o estranhamento do ambiente que antes era bastante familiar, gerando, ainda, um estranhamento de si mesmo. Além disso, os pais se defrontam com a questão da identidade cultural de seus filhos, fortemente enraizada na cultura japonesa, o que não se tornava tão evidente quando viviam no Japão. A língua será o principal indicador das raízes mais profundas da identidade cultural dos filhos e o desafio maior a ser enfrentado. Também o fator idade, o tempo de permanência no exterior e o grau de escolaridade em que essas crianças se encontram no ato da imigração acabam contribuindo para as dificuldades de adaptação/readaptação na escola”.

Fonte: RESSTEL, Cizina Célia Fernandes Pereira. *Psychic abandonment in dekasegi children in returning to Brazil*. 2014. 363 f. Dissertation (Master's in Psychology) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2014.

O Programa de Desenvolvimento de Apoio Psicológico no Estado de São Paulo voltado aos dekasseguis e seus descendentes que retornam ao Brasil faz parte de um Acordo de Cooperação entre a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho – UNESP”, curso de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus de Assis; o Conselho de Promoção para Convivência Multicultural – Japão e a Japan International Cooperation Agency – JICA, que realizaram o projeto cujo objetivo foi oferecer atendimentos psicológicos a filhos de brasileiros em escolas japonesas e brasileiras no Japão, entre os anos de 2012 e 2014.

O projeto, coordenado pela Dra. Mary Yoko Okamoto (UNESP – Assis), contou com a participação de Cizina Célia Fernandes Resstel, Cirlene Tiemi Tuguimoto, Juliana Barros, Lilian Montanha, Lillyan Tanaka, Luciana Onuma Borges e Marta Nomiso. Com a realização do projeto, segundo Cizina, pudemos conhecer as características, dificuldades e necessidades da comunidade nikkey no Japão e com isso, demos continuidade ao projeto oferecendo apoio aos retornados, visando facilitar e o enfrentamento das dificuldades do retorno num processo migratório e a adaptação.

<http://mariliaemfoco.com/cizina-resstel-pesquisadora-mariliense-estuda-a-readaptacao-de-filhos-de-dekaseguis-que-voltam-do-japao/>

5 RELATÓRIOS

5.1 Relatório do Estado de *Aichi/Nagoya* (1ª apresentação)

JICA - JAPÃO

19-10-2012

RELATÓRIO ESTADO DE *AICHI-KEN*

1º Relatório

Estagiária da JICA: Cizina Célia Fernandes Pereira Resstel

Especialista em Psicoterapias de Orientação Psicanalítica.

Aluna do curso de Mestrado em Psicologia - UNESP/Assis/Brasil.

Coordenadora: Dra. Mary Okamoto

PLANEJAMENTO

1. Como está sendo realizado o trabalho?
2. Qual a sua visão como estagiária da JICA?
3. O que pretende realizar nos próximos meses?

Observação: Essas três questões que estão citadas acima foram propostas pela JICA (Agência de Cooperação Internacional Japonesa).

LOCAIS E DATAS DOS ATENDIMENTOS PSICOLÓGICOS

Os trabalhos foram realizados:

- NPO/*Manabya*: Nos dias 10, 12, 14, 19, 21, 24, 26 e 28 do mês de setembro de 2012 na cidade de *Nagoya/Aichi-Ken*;
- Prefeitura de *Inuyama*: No dia 18 de setembro de 2012;
- Câmara Municipal de *Higashiura-Cho*: No dia 20 de setembro de 2012;
- NPO/*Torcida*: Nos dias 01, 02, 03, 04, 06 do mês de outubro de 2012 na cidade de *Toyota/Aichi-ken*;
- Escola Alegria de Saber: Nos dias 09, 10 e 17 de outubro de 2012;
- NPO/ *Kodomo no kuni*: Nos dias 11, 12, 15, 16 e 18 de outubro de 2012.

ATENDIMENTOS PSICOLÓGICOS

1. Como está sendo realizado o trabalho?

Foram realizadas orientações psicológicas com os pais, professores e tradutores nos locais acima citados:

- Foram realizados atendimentos psicológicos com o intuito de orientar os pais e os professores na compreensão das crianças dentro da instituição escolar e familiar.
- Pais brasileiros estão com medo de não conseguir compreender mais o idioma de seus filhos.
- Professores japoneses mostram dificuldades de compreender o comportamento dos estrangeiros na escola, não conseguindo lidar com essa situação. Um exemplo: alunos

brasileiros que estudam em creches japonesas agredem outros brasileiros, causando transtornos e desconforto na sala de aula.

No contato direto com os pais, também são encontradas questões de sofrimento psicológico:

- Insatisfações pessoais, exemplo: *“Estou acima do peso; tenho que morar aqui por causa da família; não vejo futuro aqui”*.
- Falta de motivação em relação ao futuro.
- Dúvidas em relação ao tratamento médico japonês (Parece-me que os pais são desconfiados e também pouco ouvidos (falta da escuta), quando vão aos médicos). Ex: Uma mãe me disse que estava no médico com o seu filho e tinha um psicólogo japonês que não olhou para a criança e disse que o filho não tinha nada. Considero que *“falta esse olhar por parte dos profissionais da saúde”*.
- Os pais têm dificuldades em procurar ajuda médica e quando procuram ficam insatisfeitos. Ex: os pais colocam que têm uma hierarquia para levar seus filhos ao médico. Primeiramente, esses pais têm que ter indicação por escrito da escola onde a criança estuda, ou de uma clínica de saúde.
- Violência doméstica: há casos de ocorrência de violência doméstica no passado e um caso que ocorre atualmente. São maridos e namorados que agredem fisicamente e verbalmente suas mulheres. Os dois casos já foram resolvidos. Há um caso de violência doméstica que ainda ocorre quando o marido se alcooliza. A mulher me disse que não pensa em separar-se do marido e nem quer denunciá-lo, porém, vai pensar em melhorar a sua própria vida.
- Ocorrências anteriores de abusos entre meninos brasileiros maiores (adolescentes) com meninos brasileiros menores.
- Separações dos pais, as crianças, além delas estarem em outro país, também têm que saber lidar com outros tipos de perdas.
- Caso para ser investigado de possível maus tratos com adolescente pelo padrasto.
- Caso de criança brasileira que vem apresentando episódios de vômitos na escola japonesa após as refeições, por comer o que não gosta.
- Casos anteriores de *“ijimes”* em escolas japonesas. Em um dos casos, a criança foi transferida para escola brasileira e o outro caso foi resolvido com apoio de voluntários japoneses dentro da escola.
- Possíveis casos de transtornos psiquiátricos infantis na escola brasileira.

2. Qual a sua visão como estagiária da JICA?

Percebo que os estrangeiros se sentem impotentes diante desses acontecimentos. Eles não sabem como lidar com essas questões que trazem sofrimentos e que estão tão presentes na vida cotidiana.

No grupo atendido com as crianças, foi apresentada uma questão sobre o que recorda do seu país, ou se não o conhece, se gostaria de conhecê-lo.

A maior parte dessas crianças nasceu no Japão, algumas falam bem o português, porém não conseguem escrever. Outras crianças só conseguem falar o idioma japonês, se sentindo envergonhadas, não participativas no encontro. A maioria dessas crianças escreveu no idioma japonês, e algumas falam no idioma português, mas estão com muitas dificuldades de explicar na sua língua materna. Também algumas tiveram dificuldades em explicar sobre o que escreveram no idioma japonês.

A maioria das crianças respondeu que quer voltar ao Brasil ou conhecer pela primeira vez o Brasil. Deixaram claro que é só para passear. Elas se lembram da família grande reunida, da casa espaçosa e que sentem falta das pessoas e dos lugares. No encontro tinha um total de 13 crianças, inclusive uma criança era japonesa e ela manifestou o desejo de aprender a língua portuguesa por gostar dos brasileiros.

Alguns adolescentes participaram do encontro no dia 28/09/2012. Quem nasceu no Japão manifestou o desejo de conhecer o Brasil, com o intuito de encontrar também a família pela primeira vez. Têm aqueles adolescentes brasileiros que chegaram maiores ao Japão, esses manifestaram o desejo de não querer morar mais no Brasil. Diante de tudo isso, apresenta um adolescente nascido no Brasil que pretende ir e ficar algum tempo em terras brasileiras para estudar e retornar para o Japão com uma formação especializada para trabalhar no *Nihon*.

Algumas crianças não conhecem nada sobre o Brasil, porém outras crianças sonham como se conhecessem o Brasil e como se elas já estivessem morado lá, sem nunca terem ido. Ex: o menino de oito anos de idade disse-me ter nascido no Brasil. Ele nasceu em *Nagoya*, mas fala que sabe pescar no Brasil.

Outro exemplo é uma criança de dez anos de idade que me disse falar os seus sentimentos para o gato quando retorna para a sua casa, no momento em que se encontra sozinha com a irmã. Disse-me que os pais estão trabalhando e que só falou de seus sentimentos para mim e para o seu gato, mas que quando conversa com o seu gato ele dorme. Nesse contato, fica claro o sentimento de desamparo que a criança vem sentindo na ausência dos pais. Essa criança mudou da escola japonesa para a escola brasileira e atualmente está na

escola japonesa. Está cursando o quinto ano e sente dificuldades com a escrita do idioma japonês. Os seus pais iam para o Brasil e resolveram ficar no Japão. A mãe relata-me que agora também tem dúvidas sobre a escola adequada para as filhas, se resolver ir para o Brasil não sabe o que ocorrerá com elas sendo educadas na escola japonesa e no idioma japonês. Aparecem dúvidas dos pais sobre a questão da escola e do idioma em que devem educar os seus filhos.

Os brasileiros expressam o desejo por atendimentos psicológicos, mas não sabem quem faz esse tipo de trabalho no Japão. Percebo que existe uma grande necessidade por parte dos brasileiros e há falta de profissionais de psicologia no Japão para atender essa demanda.

Parece-me que a família e os professores ficam sem saber como resolver as dificuldades comportamentais e de desenvolvimento (atrasos de aprendizagem) que as crianças vêm apresentando na vida e na escola.

3. O que pretende realizar nos próximos meses?

Pretendo continuar dando orientações psicológicas aos pais em relação aos seus filhos, os professores das associações e das escolas. Pretendo conversar com as crianças, poder ouvir seus sentimentos e estar juntamente com elas nesse momento.

Realizarei, no dia 20/10/2012, uma apresentação para a comunidade japonesa e para os brasileiros sobre: “Dificuldades e Diferenças Culturais enfrentadas na Vida Cotidiana do Japão” na Escola do *Kybandanchi/ Projeto Manabya*. O objetivo é promover um encontro entre japoneses e brasileiros para conversarmos sobre as diversidades culturais e pensar sobre a vida cotidiana.

Será entregue, no dia 4 de dezembro de 2012, um folheto informativo (Jornalzinho para o estado de Aichi) sobre “*Adaptação e Relações Interculturais*”.

5.2 Relatório do Estado de Aichi/Nagoya (2ªapresentação)

JICA (Agência de Cooperação Internacional do Japão)

03/12/2012

2º Relatório do Estado de Aichi/Nagoya

Setembro/Outubro/Novembro de 2012.

Programa de Desenvolvimento de Apoio Psicológico no estado de São Paulo voltado aos decasségus e seus descendentes que retornam ao Brasil.

Conselho de Promoção para Convivência Multicultural (Províncias: *Gunma, Nagano, Gifu, Shizuoka, Aichi, Mie, Shiga* / Cidade: *Nagoya*), ONG constituída por sete Províncias e uma cidade.

Encarregado pelo programa : Província de *Gunma*

Assessoria : Província de *Aichi*

Estagiária da JICA: Cizina Célia Fernandes Pereira Resstel/UNESP/Assis/SP. *JICA no Kenshu In.* Psicóloga/ Especialista Clínica - Psicoterapias de Orientação Psicanalítica e Mestranda em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Subjetividade e Saúde Coletiva)

Coordenadora: Dra. Mary Okamoto/ UNESP/Assis/SP

Programação dos meses de setembro e outubro de 2012

1 - Trabalhos que foram realizados:

- Dia 04/09/2012 - Visita ao Escritório Municipal de *Aichi-Ken* a fim de conhecer os representantes do governo.
- Dia 05/09/2012- Palestra do Psicólogo Sr. *Noriyuki* sobre a Sociedade Clínica de *Mie-ken*. Apresentação sobre a situação dos estrangeiros de *Aichi*, *Mie* e *Shiga-Ken* e Palestra da Psicóloga e Dra. Mary Okamoto.
- Dia 06/09/2012- Recebemos orientações sobre a vida cotidiana do Japão. Nós assistimos a uma aula de língua japonesa, com a finalidade de mostrar termos básicos do idioma. Visita à Associação Internacional de *Aichi-Ken* para conhecer os seus serviços e especialmente os serviços de consultas assistenciais.
- Dia 07/09/2012. Visita ao NPO/*Manabiya* para conhecer seu funcionamento e dialogar com o responsável por essa Organização Sem Fins Lucrativos.
- Dia 11/09/2012. Visita à Associação Internacional de *Aichi-Ken* e ao Escritório Municipal, para conhecer e dialogar com os funcionários.
- Dia 16/09/2012. Visita para conhecer o sistema da Universidade Particular Japonesa.
- Dias 10, 12, 14, 19, 21, 24, 26 e 28 do mês de setembro de 2012. NPO/ *Manabiya*, na cidade de Nagoya/*Aichi-Ken*. Foram realizadas entrevistas e orientações com os pais e as crianças.
- Dia 18/09/2012. Visita à Prefeitura de *Inuyama*, para conhecer o sistema de funcionamento da NPO e realizar algumas entrevistas com os pais.
- Dia 20/09/2012. Câmara Municipal de *Higashiura-Cho*. Visita à escola japonesa de *Higashiura* para conhecer e dialogar com os funcionários.
- Dia 23/09/2012. Visita ao Centro Internacional de *Nagoya/NIC* para conhecer seu funcionamento e o sistema de consultas psicológicas e de atendimentos aos estrangeiros.
- Dia 25/ 27/09/2012. Visita à Prefeitura de *Toyohashi* para conhecer e dialogar sobre suas políticas e serviços voltados para o domínio da vida coletiva.
- Dias 01, 02, 03, 04 e 06 do mês de outubro de 2012. NPO/*Torcida*, na cidade de *Toyota/Aichi-ken*. Foram realizadas entrevistas com os pais, crianças e funcionários da NPO.
- Dias 09, 10 e 17 do mês outubro de 2012. Escola “Alegria de Saber”. Visita para conhecer o sistema de funcionamento da escola brasileira e dialogar com os professores, alunos e funcionários.

- Dias 11, 12, 15, 16 e 18 de outubro de 2012. NPO/ *Kodomo no kuni*. Visita para conhecer o sistema de funcionamento da NPO e realizar entrevistas com as crianças, pais e funcionários com objetivo de dar orientações psicológicas.
- Dia 19/10/2012. **Relatório Intercalar/JICA**, em conjunto com as três Províncias: *Aichi*, *Mie* e *Shiga- Ken*.

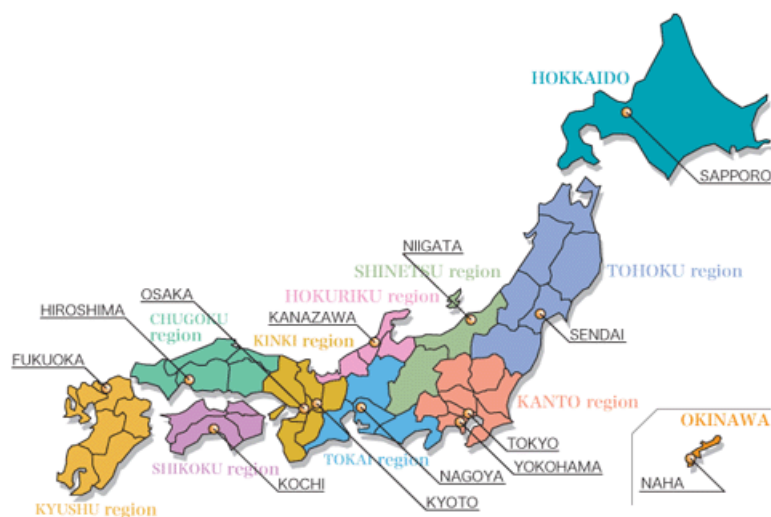
Programação dos meses de outubro e novembro de 2012

- Dia 20/10/2012 – NPO/*Kubyban/Manabiya/Nagoya* foi apresentada a Palestra “*Dificuldades e Diferenças Culturais Enfrentadas na Vida Cotidiana do Japão*”, por Cizina Célia Fernandes Pereira Resstel.
- Dias 22, 23, 25 e 26/10/2012 – NPO/*Kodomo no Kuni*. Foram realizadas Orientações Psicológicas com mães, crianças, professores e voluntários.
- Dia 24/10/2012 – Escola Brasileira Alegria de Saber. Foram realizadas orientações para diretora, professores e funcionários, e também entrevistas com adolescentes.
- Dia 27/10/2012 – *HOIPPU/Toyohashi*. Colóquio com pais e professores sobre um caso de autismo relatado pela própria mãe da criança.
- Dia 29/10/2012 – Apresentação do funcionamento de tradução das Escolas Públicas em *Toyohashi/Shi*. Reunião com professores e tradutores das escolas. Ministrei uma palestra sobre “*Filhos de Dekasseguis e as Dificuldades Escolares*”.
- Dia 30/10/2012 – Escola Japonesa *Iwata* de *Toyohashi/Shoogakkoo*. Visita para conhecer o funcionamento da escola e dialogar com os professores e tradutores.
- Dia 31/10/2012 - Escola Japonesa *Iwanishi* de *Toyohashi/Shoogakkoo*. Visita para conhecer o funcionamento da escola e dialogar com os professores e tradutores.
- Dia 01/11/2012 - Escola Japonesa *Tame* de *Toyohashi/Shoogakkoo*. Visita para conhecer o funcionamento da escola e dialogar com os professores e tradutores.
- Dia 02/11/2012 – Escola Japonesa *Tobu* de *Toyohashi/Chuugakkoo*. Visita para conhecer o funcionamento da escola e dialogar com alunos brasileiros sobre suas experiências e dificuldades na escola.
- Dia 03/11/2012 – Palestra da Psicóloga *Nakagawa* sobre o Projeto *Kaeru*, realizado na cidade de *Komiki/Aichi* aos *dekassequis*. Conhecer e dialogar sobre o Projeto *Kaeru* implantado na cidade de São Paulo.

- Dia 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10 de novembro de 2012 – NPO/TORCIDA/ na cidade de Toyota. Orientar pais e filhos. Dialogar com crianças, adolescentes e os professores sobre problemas de aprendizagem e adaptação.
- Dia 11/11/2012 – NPO/Sheiku Hanzu/Inuyama/Aichi. Apresentação de uma **Dinâmica de Grupo: Pais, Professores e a Criança**. Encontro com os pais, adolescentes e funcionários da prefeitura.
- Dia 13,14 e 15 de novembro de 2012 - NPO/TORCIDA/Toyota. Foram realizadas orientações psicológicas para pais, professores e crianças.
- Dia 16 /11/2012 - Associação Internacional de Aichi. Apresentação da Palestra: **“Filhos de Dekasseguis: o Difícil Retorno”**. Relato da pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado da Unesp/Assis/SP. Palestrante: Cizina Célia Fernandes Pereira Resstel / Orientador: José Sterza Justo.
- Dia 17/11/2012 - Reunião no NIC (Centro Internacional de Nagoya). Apresentação da Palestra: **“Segundo Debate - Dificuldades e Diferenças Culturais Enfrentadas na Vida Cotidiana do Japão”**. Palestrante: Cizina Célia Fernandes Pereira Resstel;
- Dia 19/11/2012 - Encontro com o Professor Tsumura Kimihiro produtor do Documentário: **“Kodoku na Tsubametachi” - “Andorinhas Solitárias”**. Universidade de Hamamatsu/Shizuoka. Visita ao Centro Multicultural de Hamamatsu e ao Centro de Assistência ao Menor.
- Dia 20/11/2012 - Escola Shoogakkoo Iwata/Toyohashi. Realização de orientações psicológicas para pais, crianças e tradutores.
- Dia 25/11/2012 - Yanagihara-Danchi/Toyohashi. Interação com pais estrangeiros. Entrevistas individuais.
- Dia 29/11/2012 - NPO/Torcida/Toyota-Shi. Reunião com os funcionários e realizar orientações psicológicas
- Dias 26/28/30/2012 - NPO/Manabiya@Kyuban. Colóquio com professores, alunos e pais. Realização de orientações psicológicas.
- Dia 03/12/2012 - Resumo – JICA;
- Dia 04/12/2102 - Relatório Final (Conjunto com as três Províncias: Aichi-Ken/Mie-Ken e Shiga-Ken). Apresentação do projeto realizado no Japão para os representantes das NPOs (Organizações Sem Fins Lucrativos), prefeituras e comunidade estrangeira.

Obs: **NPO**とは、「Nonprofit Organization」又は「Not-for-Profit Organization」の略で、広義では非.

Figura 44 - Mapa do Japão

**Número de estrangeiros registrados em todo o Japão (final de 2011):**

1. Chineses	674.879
2. Coreanos	545.401
3. Brasileiros	210.032
4. Filipinos	209.376
5. Outros	438.820
6. Total	2.078.508

Número de brasileiros nas cinco primeiras províncias:

1. Província de <i>Aichi</i>	54.458
2. Província de <i>Shizuoka</i>	33.547
3. Província de <i>Mie</i>	14.986
4. Província de <i>Gifu</i>	13.327
5. Província de <i>Gunma</i>	12.909

Número de residentes estrangeiros (2011):

Local	N. de Registros	Proporção
Todo Japão	2.078.508	1.63%
Tokyo	405.692	3.07%
Osaka	206.324	2.33%
Aichi	200.696	2.71%
Kanagawa	166.154	1.83%

Fonte: Ministério da Justiça.

Números de estrangeiros registrados na província de *Aichi*, 2011

Nacionalidade	Nº de estrangeiros registrados	Porcentagem	Correlação com 2010
Brasileiros	54.458	27.1%	4,148
Chineses	47.313	23.6%	141
Coreanos	38.438	19.1%	1.064
Filipinos	26.636	13.3%	451
Peruanos	7.582	3.8%	124
Vietnamitas	4.388	2.2%	261
Outros	21.881	10.9%	625
Total	200,696	100%	4,140

Fonte: Ministério da Justiça.

Em todo o Japão existem 70 escolas brasileiras, só no estado de *Aichi* são 13 escolas brasileiras. O número de alunos das escolas brasileiras reduziu pela metade desde o início da crise japonesa de 2008, desencadeada pela queda do banco imobiliário *Lehman Brothers*. No estado de *Shizuoka* há 13 escolas brasileiras, no estado de *Aichi* há o mesmo número de escolas. Antes da crise de 2008, o estado de *Shizuoka* tinha 15 escolas brasileiras. Na cidade de *Nagoya* ainda permanece funcionando uma escola brasileira.

A população do estado de *Aichi* é de 7.425.952 de habitantes e a cidade de *Nagoya* possui 2.268.423 de habitantes (01/11/2012).

Na cidade de *Nagoya* há 4.589 brasileiros, na cidade de *Toyota* há 6.092 brasileiros e em *Toyohashi* há 8.382 brasileiros. A cidade de *Nagoya* ocupa o terceiro lugar em números de habitantes brasileiros no estado.

O estado de *Aichi* se preocupa com as crianças estrangeiras que não estão frequentando a escola. São aproximadamente 3.900 crianças em situação desconhecida no país.

Figura 45 - Mapa de Aichi-ken



Número de estrangeiros registrados na prefeitura de Aichi por região:

Região	2011	2012 (01/10)
<i>Nagoya-Shi</i>	66.883	66.952
<i>Toyohashi-Shi</i>	15.743	15.819
<i>Toyota-Shi</i>	14.132	13.998
<i>Okazaki-Shi</i>	9.968	9.906
<i>Komaki-Shi</i>	7.800	7.714
<i>Kasugai-Shi</i>	5.904	5.907
<i>Anjou-Shi</i>	5.517	5.480
<i>ToyoKawa-Shi</i>	5.452	5.387
<i>Nishio-Shi</i>	5.401	5.385
<i>Ichinonomiya-Shi</i>	4.886	4.866

1. O que foi realizado nos meses de outubro e novembro?

- Palestra sobre **“Dificuldades e Diferenças Culturais Enfrentadas na Vida Cotidiana do Japão”**, com o objetivo de promover um encontro entre japoneses e brasileiros/ estrangeiros.
- Orientações psicológicas e, quando necessário, foram feitas recomendações para a procura de profissionais especializados.
- Foram realizadas orientações aos responsáveis pelas NPOs e os professores voluntários.
- Colóquio com os tradutores brasileiros sobre comportamentos das crianças estrangeiras e as dificuldades escolares.

- Visita para conhecer o sistema escolar japonês e as salas internacionais oferecidas para o público estrangeiro.
- Palestra sobre ***“Filhos de Dekasseguis: O Difícil Retorno”***, apresentada na Associação Internacional de Aichi na cidade de Nagoya. O objetivo da palestra foi mostrar o processo de adaptação no retorno ao Brasil e as dificuldades diante da nova realidade cultural e escolar.
- Colóquio sobre ***“Dificuldades e Diferenças Culturais Enfrentadas na Vida Cotidiana do Japão”***, NIC (Centro Internacional de Nagoya).
- Entrevista para TV de Toyota, realizada no dia 28/09/2012. O objetivo foi dar informações sobre o trabalho que está sendo desenvolvido na JICA em parceria com a UNESP/Assis (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”), juntamente com o prefeito dessa cidade.
- Jornal Digital da cidade de Toyota - 28.09.2012 - Home Page www.city.toyota.aichi.jp.
- Jornal **ASAHI Estado de Aichi/** Japão, set.28.2012. www.asahi.com.
- Entrevista 30/11/2012 para TV brasileira **IPCTV**, representante da rede Globo no Japão. O objetivo foi dar informações sobre o Projeto JICA & UNESP/Assis ***“Programa de Desenvolvimento e Apoio Psicológico no estado de São Paulo para dekassegus e seus filhos que retornarem ao Brasil”***. <http://www.ipctv.jp/>.
- Jornalzinho Informativo para aos estrangeiros e japoneses, entregue para a Prefeitura de Nagoya. O tema é ***“Adaptação e Relações Interculturais”*** (JUSTO; RESSTEL, 2012). Tem o objetivo de informar as comunidades de *dekassegus* e a japonesa sobre o processo de adaptação e as relações interculturais. Além dessas informações, foi ressaltada a chegada dos japoneses ao Brasil, em 1908. Os imigrantes japoneses chegaram ao Brasil com o mesmo objetivo dos *dekassegus* brasileiros, de trabalharem nas lavouras cafeeiras no estado de São Paulo e o desejo retornarem ao Japão, após acumular uma poupança financeira. Em meados de 1980 ocorre o processo inverso, os seus descendentes se deslocam para o Japão como trabalhadores braçais, com os mesmos propósitos, fazer uma poupança e retornar ao Brasil.
- Apresentação do Relatório Final para JICA. Participação da comunidade japonesa e estrangeira.

2 - Qual a sua visão?

O amplo contato com a realidade dos *dekasseguis* brasileiros e, em especial, com a realidade escolar dos seus filhos demonstrou que, por um lado há um grande enriquecimento da experiência de vida na imigração e, por outro lado, há muitos problemas e desafios a serem enfrentados.

Em cada atividade realizada foi possível conhecer melhor esses problemas e desafios, tal como são vividos no cotidiano, assim como também pudemos realizar ações tentando superar esses problemas e compilar experiências de ações capazes de delinear modelos de atenção adequados a essa realidade.

A seguir, detalhamos os principais problemas que constatamos, assim como indicamos estratégias para a busca de soluções.

- A palestra realizada sobre as “Dificuldades e Diferenças Culturais Enfrentadas na Vida Cotidiana do Japão”, no *Manabiya/NPO* focalizou problemas e desafios das experiências de imigração e o quanto a compreensão da subjetividade cultural é importante para compreensão do outro. Podemos apontar várias dificuldades:
 - dificuldades de compreensão da linguagem materna;
 - dificuldades de um entender o outro em sua subjetividade;
 - diferenças culturais e as dificuldades do cotidiano;
- Os desafios que o domínio de duas línguas muito diferentes representam para os *dekasseguis* brasileiros são tão grandes, que a maioria se distanciou da língua materna (português). Surgem dificuldades de certos vocábulos, expressões e sentidos expressos na língua brasileira.
- Enfatizei nessa palestra que os estrangeiros se isolam, que os brasileiros não estavam no encontro. O isolamento é uma das características principais do imigrante.
- Os japoneses querem respostas e soluções imediatas, mas tudo isso precisa ser construído; afinal, distâncias e diferenças culturais milenares não se encurtam e resolvem em curto espaço de tempo.
- Os *dekasseguis* têm o problema da identidade cruzada, no Brasil se sentem e são vistos como japoneses e no Japão são vistos como brasileiros. Percebo que os próprios japoneses não conhecem a história dos emigrantes japoneses que foram para o Brasil em 1908, com o

propósito de trabalhar e ganhar dinheiro. A intenção dos japoneses era ter um emprego temporário que pudesse formar uma poupança boa para retornar ao Japão. Em meados de 1980 os *nikkeis* retornam ao Japão, agora seus filhos se deparam com o choque cultural e identitário. Aqui no Japão são considerados estrangeiros, trazem um sentimento de viver sem espaço e “*ser invisível*”. É assim, que relata um *dekassegui* que vive no Japão há mais de 20 anos. O sentimento de não *pertencimento*. Não se sente japonês e nem brasileiro.

2) A experiência nas NPOs:

Durante a minha permanência nas NPOs, pude observar que os responsáveis pelos projetos e os funcionários trabalham de forma intensa e com muita dedicação. Percebo que, eles praticamente não têm tempo nem para fazer uma refeição adequada. Os gestores desses projetos e serviços precisam entender que trabalhar com pessoas, com problemas humanos, é muito diferente de se trabalhar com máquinas. Precisam entender que não se pode impor àqueles que trabalham com pessoas as mesmas rotinas e exigências de produção daqueles que operam máquinas.

As dificuldades dos filhos de brasileiros aparecem na língua. A maioria desses filhos quando estuda nas escolas japonesas não consegue desenvolver o idioma português. Essa falta da língua materna dificulta a comunicação dentro da própria família e, mais do que isso, retira da criança referências básicas da cultura brasileira que também constituem sua identidade e de seus familiares. Ex: atendi uma adolescente que disse não ser compreendida na língua portuguesa pela mãe. Quando conversa com a mãe, essa mãe responde em português. A adolescente só estudou em escola japonesa, e só fala o idioma japonês com a sua mãe, ficando limitada na língua materna e na comunicação com a própria família. Essa adolescente sofre de depressão. Novamente, enfatizo a questão do desamparo emocional na vida dessa adolescente, proveniente da distância linguística e cultural existente na própria família. É como se ela fosse uma estrangeira em sua própria família. Teve indicação para atendimento psiquiátrico.

Desse caso tenho algumas questões:

- Por que em casos como esse, tão delicado, a escola tem que ser avisada? A adolescente não está frequentando a escola.
- Por que a adolescente não pode ser levada pelos pais diretamente ao médico psiquiatra, que é indicado para o caso de tratamento da depressão?
- Por que tem tanta burocracia e hierarquia para o atendimento médico?

Obs: A palavra inglesa “*Counselor*” significa conselheiro. Os “*Kaúnserãs*”, no Japão são pessoas autorizadas a atuarem como conselheiros, sem formação na área da psique, que dão conselhos para quem precisa. O “*Kaúnserã*” muitas vezes é confundido com o psicólogo. Eles não têm uma formação universitária em psicologia para detectarem os transtornos psiquiátricos e psicológicos. Eles não conseguem resolver as questões necessárias, deixam a desejar e a comunidade fica sem o atendimento psicológico do profissional. O psicólogo é o “*Shinri-Shi*”, o profissional que cursou a Universidade de Psicologia e está apto para as consultas psicológicas.

Não adianta tentar remediar essa problemática com pessoas que não têm uma formação específica para dar o suporte necessário e preciso aos imigrantes.

Outra observação de extrema importância é o sigilo psicológico que deve ser mantido por quem atende a comunidade imigrante. Os pais devem ser informados sobre a real saúde do seu filho.

- A situação requer providências urgentes, pois a comunidade dos estrangeiros está adoecendo e não sendo atendida naquilo de que realmente precisa. Os estrangeiros não podem ficar nessa situação de descaso. As autoridades precisam entender que optar por mão de obra estrangeira e atrair imigrantes traz a responsabilidade de lhes dar assistência mínima para os problemas que inevitavelmente enfrentarão como estrangeiros. Esse mesmo descaso ocorreu com os imigrantes japoneses que foram para o Brasil, no início do século XX, lançados à própria sorte numa terra e cultura muito diferente e que desconheciam. A civilização avançou daquele tempo até os dias de hoje e não é compreensível que se repita com os descendentes daqueles que emigraram para o Brasil a mesma política de desamparo e negligência.
- Onde estão os psicólogos japoneses? Quais as políticas públicas do Japão para os imigrantes e, principalmente, para aqueles “imigrantes de retorno” que hoje voltam para a terra de seus antepassados?

2.1) Aparecem alguns casos de crianças que frequentam a escola brasileira com problemas no desenvolvimento da fala:

- Crianças aos 5 anos de idade com dificuldades de expressar o idioma português na escola brasileira. Há trocas de letras e pronúncias erradas. Têm indicação para avaliação com a profissional de fonoaudiologia;

- Crianças que se isolam, pouco se expressam no ambiente social e apresentam dificuldades em mostrar seus sentimentos. Têm indicação para atendimento psicológico.

Nesses casos, orientei a diretora da escola para que pudesse conversar com os pais, já que esses pais não se manifestaram quanto à procura do psicólogo para conversar a respeito dos seus filhos, alegando estarem trabalhando. Somente uma mãe veio conversar comigo a respeito do seu filho. Essa mãe não trabalha e apresenta sintomas depressivos.

- Percebo que os pais brasileiros não estão podendo abrir espaço para se informarem sobre a vida escolar e conhecerem seus próprios filhos.
- As fábricas estão demitindo os estrangeiros e esses pais vivem ameaçados, não sentindo segurança empregatícia.

Observo que os japoneses vivem para a fábrica, então a fábrica está em primeiro lugar. Os brasileiros vivem pelo emprego, deixando de lado os seus filhos. A família passa para o segundo plano. Os pais vivem ameaçados de perder o trabalho que é o sustento da família. Vivem na insegurança do amanhã no Japão.

3) Mães que apresentam sintomas depressivos:

- Baixa-autoestima;
- Cansaço;
- Desinteresse por tarefas cotidianas;
- Insatisfação;
- Desejos reprimidos (vontade de visitar a família no Brasil e, por falta de condições financeiras, adiam a viagem por um longo período, ainda indeterminado);
- Tornam-se agressivas na relação com os seus filhos;
- Falta de tolerância;
- Algumas mães sofrem violência doméstica;
- Descontrole emocional.

O caso de uma mãe brasileira que retornou ao Japão porque seu filho mais velho, adolescente não se adaptou ao Brasil. O adolescente se isolou em seu quarto, não teve

interesse em sair, conhecer lugares e pessoas. O adolescente fala o português com muita dificuldade. Entretanto, seu filho mais novo quer morar no Brasil, se alfabetizou na escola japonesa, foi para o Brasil e cursou o segundo ano do ensino fundamental. Fala com dificuldades o idioma português. Agora, frequenta o terceiro ano da escola japonesa. Disse-me que tem dificuldades com os *kanjis* e que tirou a nota 0 (zero), mas na matemática está indo bem.

A queixa apresentada pela mãe é a de que seu filho não consegue se concentrar. Essa criança me disse sentir saudades do animal que tinha no Brasil. O seu pai ficou no Brasil para cuidar dos negócios. A mãe fica dividida entre os dois mundos, Brasil e Japão.

As dificuldades das crianças não se limitam à escola. Quando a criança chega à escola ela traz também a sua vida familiar. Se a família estiver desestruturada emocionalmente, seus filhos sofrerão. As dificuldades dessas crianças e adolescentes serão maiores, especialmente no aprendizado escolar.

Quando a criança estrangeira entra na escola japonesa, se depara com o sistema muito diferente do brasileiro. Na escola japonesa as crianças são bem mais contidas em relação às crianças das escolas brasileiras. Na escola japonesa as crianças têm o tempo do cronômetro para realizarem as tarefas, ao passo que na escola brasileira o tempo não é cronometrado, mas tem o tempo delas para realizarem as tarefas. Partindo do princípio de que somos todos humanos, ninguém é igual a ninguém. Cada criança tem seu ritmo de aprendizado. É necessário que a criança, além da saúde física, esteja emocionalmente bem para que possa se desenvolver na escola.

4) “Um Olhar para a Família *Dekassegui* no Japão”

Suporte Psicológico:

Durante os três meses de minha permanência no estado de *Aichi*, atendi mais de cem pessoas. A população atendida compreendeu os ***Dekasseguis brasileiros e peruanos***: pais, adolescentes e crianças. Cabe salientar que o atendimento se estendeu aos funcionários japoneses e brasileiros das **NPOs**, tradutores, professores de escolas brasileiras e japonesas.

Método de Trabalho:

O método utilizado para a realização do trabalho incluiu entrevistas e desenhos. As NPOs (Organização Sem Fins Lucrativos) encaminharam-me as pessoas que estavam apresentando algum tipo dificuldade, para que recebessem uma orientação psicológica.

A população atendida apresenta:

- As crianças apresentam dificuldades no aprendizado nas escolas japonesas: não compreendem o idioma japonês (fala e escrita), apresentam comportamentos agressivos e evitativos.
- Crianças que não compreendem a língua materna apresentam dificuldades de comunicação dentro do próprio lar.
- As crianças e adolescentes vivem na ausência dos seus pais e acabam se fechando em seu próprio mundo.
- Adolescentes que interrompem os estudos: “*Ijimes*” (*Bullying*), isolamento, sintomas de depressão, sintomas de mutismo, dificuldades em lidar com a própria agressividade, tentativas e ideias suicidas.
- Pais que cometem violência e maus tratos aos seus filhos.
- Mães com sintomas depressivos sem terem sido diagnosticadas.
- Mulheres que sofrem de violência doméstica acometida pelos maridos e namorados.
- Índice alto de separações entre casais (geralmente, os pais mais jovens já vivem um segundo casamento).
- Dúvidas dos professores em saber lidar com o comportamento da criança estrangeira dentro da sala de aula e na escola. Dificuldades de comunicação com os pais dessas crianças.
- Crianças brasileiras que acabam vomitando o que comem nas escolas japonesas. As escolas japonesas só oferecem uma refeição diária, além disso, é proibido a criança levar algum tipo de alimento para a escola.
- Criança que tem problema dentário e falta à escola por sentir dores de dente.

Diante dessa nova realidade dos *dekasseguis*, pude escutar esses imigrantes e perceber que a família *dekassegui* está enferma. Além dos problemas emocionais, apresentaram doenças clínicas e psiquiátricas.

A maioria das mães pensa em retornar para o Brasil, não tendo um prazo definido para o retorno. Já as crianças e os adolescentes, a maior parte deles, pensa em ir ao Brasil somente para passear, sendo que muitos nunca chegaram a conhecer o Brasil.

Um dos principais pontos a serem considerados no caso dos *dekassequis*, é que eles fazem parte de um fenômeno atual bastante destacado na literatura científica recente, sobre imigração, que diz respeito às experiências de transnacionalidade. O mundo cada vez mais interligado no plano econômico, cultural e social produz transnacionalismos, significando isso, que acontecimentos e ações produzidos num determinado país repercutem em outros países. O caso dos *dekassequis*, mais do que em outros casos de imigração, acontece a transnacionalidade, a saber, eles mantêm vínculos com o país natal, o país de origem, de maneira que são capazes de produzirem efeitos no país em que estão (Japão) e no país de onde vieram (Brasil, Peru, entre outros).

Tais efeitos decorrem de ações no plano econômico (trabalham no Japão e enviam divisas para os familiares no Brasil, por exemplo), no plano social e cultural (fazem circular produtos culturais de um país a outro: música, cinema, programas de televisão, festividades, tradições, culinária, esportes etc.) e no plano psicológico (compartilham problemas afetivos e emocionais com aqueles que estão no outro país).

Por isso, um dos princípios de políticas públicas destinadas aos *dekassequis* deveria contemplar ações binacionais conjuntas. Políticas que, mediante acordos bilaterais e convênios, fossem capazes de desenvolver ações nos dois países, facilitando a mobilidade e possibilitando o melhor aproveitamento dos deslocamentos. Por exemplo, são conhecidos os casos de *dekassequis* que fazem uma poupança no Japão e perdem tudo com péssimos investimentos feitos no Brasil. Se houvesse uma orientação de investimentos para esses *dekassequis*, eles não teriam que perpetuar sua saga de trabalhador temporário e nem viver frustrações profundas que, muitas vezes, acabam deflagrando problemas psicológicos severos tais como depressão, drogadição, condutas antissociais, entre outros.

Nesse sentido, a questão dos *dekassequis* deveria ser não somente uma preocupação do governo Japonês, mas também do governo Brasileiro, assim como de instituições e organizações de ambos os países que se ocupam da imigração.

No âmbito de nossa competência e com a experiência desse tempo de trabalho pudemos realizar algumas propostas mais imediatas.

Os problemas e desafios da imigração são complexos e exigem, mesmo em âmbitos mais restritos, medidas no nível da atenção primária (profilática-preventiva) e no nível da atenção secundária (remediativa).

Atenção primária:

- Propor parcerias com as Universidades de Psicologia e Medicina Psiquiátrica japonesa para atender os *dekasseguis*.
- Fazer parcerias com Universidades Estaduais e Federais de pós-graduação brasileiras nas áreas de Psicologia, Psiquiatria, Pedagogia, Fonoaudiologia e Ciências Sociais (alunos que estejam cursando o mestrado e o doutorado nas Universidades Públicas do Brasil);
- Estabelecer parcerias junto às Universidades Japonesas de Pedagogia, com o propósito de preparar o futuro professor conscientizando-o das dificuldades dos estrangeiros nas escolas públicas e particulares.
- Criar programas específicos para imigrantes no serviço público de saúde, de atendimento médico, psicológico e psiquiátrico.
- Desenvolver métodos educacionais mais eficientes para os estrangeiros.
- Bilinguismo: o idioma, independente de qual seja, é a problemática central dos filhos de *dekasseguis* e dos pais. Os filhos apresentam dificuldades de compreensão abstrata e os adolescentes estrangeiros que chegam ao Japão, após o “*Chuugakkoo*” (Ensino Fundamental), aos 15 anos de idade, ficam sem estudar em escolas japonesas públicas. Eles não têm como concorrer a uma vaga no “*Kookoo*” (Ensino Médio), já tão concorrido para os japoneses. Mesmo os brasileiros que estudam em escolas japonesas ficam desestimulados quando se deparam com a prova, em que é realizada uma avaliação escrita e uma entrevista, exigindo que tenha conhecimento em “*kanji*” (Forma de escrita japonesa), isto quando terminam o nono ano para ingressar no primeiro ano do ensino médio.
- Qual a forma de ajudar os adolescentes estrangeiros a continuarem estudando no Japão em escolas públicas? Partindo do princípio de que a escola particular tem um custo alto e esses pais não têm condições financeiras para manter seus filhos nessas instituições particulares, constata-se que a situação envolve políticas públicas e sociais do país, isto implicaria na necessidade de uma revisão das leis educacionais para a inclusão de todos na escola.
- Desenvolver programas informativos sobre assuntos do cotidiano: Violência doméstica com mulheres; Maus tratos com crianças; Direitos humanos; Saúde mental, Problemas de desenvolvimento no aprendizado e Fracasso escolar.
- Rever as leis de nacionalidade no país para o imigrante *dekassegui*. Os *dekasseguis* vivem um conflito de identidade; pois no Brasil são chamados de japoneses e no Japão são chamados de brasileiros.

- Essas crianças *dekasseguis* são transnacionais; incentivar uma identidade híbrida.
- Oferecer incentivos aos professores japoneses para aprenderem o idioma português, assim, as crianças passam a ser mais bem compreendidas e acolhidas emocionalmente.
- A adaptação cultural precisa ocorrer de ambas as partes, para os *dekasseguis* e os japoneses. É de extrema importância o conhecimento da língua japonesa e portuguesa, assim como a cultura do país em que se vive e a cultura do imigrante.

Atenção Secundária:

- Desenvolver programas de atendimentos psicoterápicos ao imigrante: Psicoterapia Breve (é indicada para trabalhar de forma rápida o conflito emocional). Este tipo de psicoterapia tem um tempo determinado de 12 a 20 sessões, de três a quatro meses de atendimento psicológico. A psicoterapia longa é por tempo indeterminado, porém, dependerá do diagnóstico e do desenvolvimento do paciente.
- Trabalhar com equipes multidisciplinares de forma consciente para atender os imigrantes (médicos psiquiatras, neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos e pedagogos).
- Desenvolver programas de atenção integrados com as famílias, posto que a participação da família é indispensável no trato de problemas escolares e de outros problemas da criança e dos adolescentes.
- Qualificar melhor os “*Counselors*” para que possam, num nível intermediário, entre o primário e secundário participar de modo mais eficiente no atendimento a imigrantes.

REFERÊNCIA

OHNO, M. **Dicionário básico japonês-português**. São Paulo: Aliança Cultural-Japão, 1989.

ANEXOS

NPO/Manabya e Kyuban Danchi



Escola Alegria de Saber-Toyota-Shi



NPO/Kodomo No Kuni, 2012



NPO/Torcida-Toyota, 2012



NPO/Sheiku Hanzu-Inuyama, 2012



Escola de Toyohashi



Crianças brasileiras e japonesas na escola em *Toyohashi*, 2012



NPO/*Manabiya* e *Kyuban Danchi*



NPO/*Manabya* - Palestra: “Dificuldades e Diferenças Culturais na Vida Cotidiana do Japão”



Creche Japonesa em *Higashiura-Cho*



Yanagihara-Danchi/Toyohashi



Amizade entre crianças brasileiras e japonesas. NPO/*Manabya* em *Nagoya*



NPO/Manabya



Criança brasileira estudando o idioma japonês. NPO/Manabya



NIC/Centro Internacional de Nagoya



Interação entre adolescentes brasileiras e japonesas



Associação Internancional de Aichi-Ken.
Palestra: “Filhos de *dekasseguis*: o difícil retorno”



Yano-san



Oohashi-san



Ito-san



Sayuri-san



JICA em *Nagoya/Aichi-ken*



Coordenadora: Dra. Mary Okamoto. Psicólogas:
Cizina Resstel, Luciana Onuma e Lilian Montanha



Psicólogas: Cizina Célia Fernandes P. Resstel,
Luciana O. Borges e Lilian T. Montanha



5.3 Relatório do Estado de *Aichi/Nagoya* (3ª apresentação)

JICA

(Agência de Cooperação Internacional do Japão)

04/12/2012

Relatório do Estado de *Aichi/Nagoya*

Estagiária da JICA: Cizina Célia Fernandes Pereira Resstel - UNESP/Assis-SP
Psicóloga/Especialista Clínica – Psicoterapias de Orientação Psicanalítica e Mestranda em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Subjetividade e Saúde Coletiva).

Coordenadora: Dra. Mary Okamoto - UNESP/Assis-SP

Programação dos meses de setembro e outubro de 2012

Trabalhos que foram realizados:

- NPO/ *Manabiya*: Nos dias 10, 12, 14, 19, 21, 24, 26 e 28 do mês de setembro de 2012 na cidade de *Nagoya/Aichi-Ken*, foram realizadas entrevistas e orientações com os pais e as crianças.
- Visita à Prefeitura de *Inuyama*: No dia 18 de setembro de 2012. Conhecer o sistema de funcionamento da NPO e algumas entrevistas com os pais.
- Câmara Municipal de *Higashiura-Cho*: No dia 20 de setembro de 2012. Visita à escola japonesa de *Higashiura* para conhecer e dialogar com os funcionários.
- NPO/*Torcida*: Nos dias 01, 02, 03, 04, 06 do mês de outubro de 2012 na cidade de *Toyota/Aichi-ken*. Foram realizadas entrevistas com os pais, crianças e funcionários da NPO.
- Escola Alegria de Saber: Nos dias 09, 10 e 17 de outubro de 2012. Visita para conhecer o sistema de funcionamento da escola brasileira e dialogar com os professores, alunos e funcionários.
- NPO/ *Kodomo no kuni*: Nos dias 11, 12, 15, 16 e 18 de outubro de 2012. Visita para conhecer o sistema de funcionamento da NPO e fazer entrevistas com as crianças, pais e funcionários com objetivo de dar orientações psicológicas.

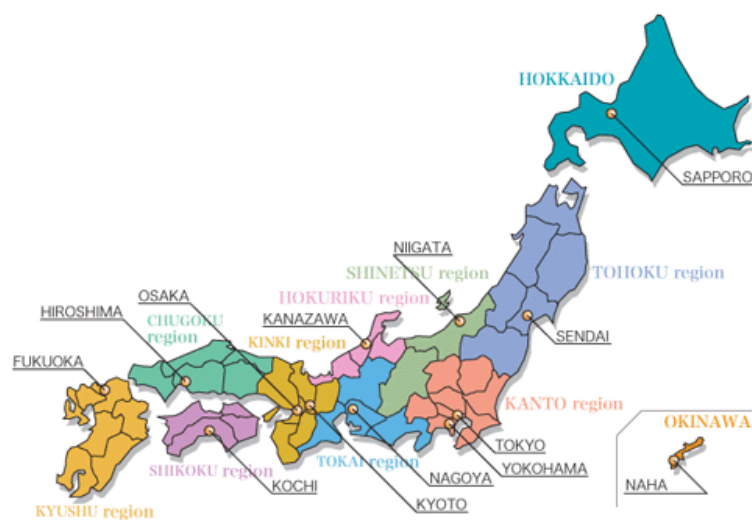
Programação dos meses de outubro e novembro de 2012

- Dia 20/10/2012 – NPO/*Kubyban/Manabiya/Nagoya* foi apresentada a Palestra: “*Dificuldades e diferenças culturais enfrentadas na vida cotidiana do Japão*”, por Cizina Célia Fernandes Pereira Resstel.
- Dias 22, 23, 25 e 26/10/2012 – NPO/*Kodomo no Kuni*. Foram realizadas Orientações Psicológicas com mães, crianças, professores e voluntários.
- Dia 24/10/2012 – Escola Brasileira Alegria de Saber. Foram realizadas orientações para diretora, professores e funcionários, e também entrevistas com adolescentes.
- Dia 27/10/2012 – *HOIPPU/Toyohashi*. Colóquio com pais e professores sobre um caso de autismo relatado pela própria mãe da criança.

- Dia 29/10/2012 – Apresentação do funcionamento de tradução das Escolas Públicas em *Toyohashi/Shi*. Reunião com professores e tradutores das escolas. Palestra ministrada sobre ***“Filhos de dekassegus e as dificuldades escolares”***;
- Dia 30/10/2012 – Escola Japonesa *Iwata* de *Toyohashi/Shoogakkoo*. Visita para conhecer o funcionamento da escola e dialogar com os professores e tradutores.
- Dia 31/10/2012 - Escola Japonesa *Iwanishi* de *Toyohashi/Shoogakkoo*. Visita para conhecer o funcionamento da escola e dialogar com os professores e tradutores.
- Dia 01/11/2012 - Escola Japonesa *Tame* de *Toyohashi/Shoogakkoo*. Visita para conhecer o funcionamento da escola e dialogar com os professores e tradutores.
- Dia 02/11/2012 – Escola Japonesa *Tobu* de *Toyohashi/Chuugakkoo*. Visita para conhecer o funcionamento da escola e dialogar com alunos brasileiros sobre suas experiências e dificuldades na escola.
- Dia 03/11/2012 – Palestra da Psicóloga *Nakagawa* sobre o Projeto *Kaeru*, realizado na cidade de *Komiki/Aichi* aos *dekasseguis*. Conhecer e dialogar sobre o Projeto *Kaeru* implantado na cidade de São Paulo.
- Dia 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10 de novembro de 2012 – NPO/*TORCIDA*/ na cidade de *Toyota*. Orientar pais e filhos. Dialogar com crianças, adolescentes e professores sobre problemas de aprendizagem e adaptação.
- Dia 11/11/2012 – NPO/*Sheiku Hanzu/Inuyama/Aichi*. Apresentação de uma ***Dinâmica de Grupo: Pais, Professores e a Criança***. Encontro com os pais, adolescentes e funcionários da prefeitura.
- Dia 13, 14 e 15 de novembro de 2012 – NPO/*TORCIDA/Toyota*. Foram realizadas orientações psicológicas para pais, professores e crianças.
- Dia 16 /11/2012 – Associação Internacional de *Aichi* - Apresentação da Palestra: ***“Filhos de Dekasseguis: O Difícil Retorno”***. Relato da pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado da Unesp/Assis/SP. Palestrante: Cizina Célia Fernandes Pereira Resstel/Orientador: José Sterza Justo.
- Dia 17/11/2012- Reunião no *NIC*(Centro Internacional de Nagoya). Apresentação da Palestra: ***“Segundo Debate - Dificuldades e diferenças culturais enfrentadas na vida cotidiana do Japão”***. Palestrante: Cizina Célia Fernandes Pereira Resstel.
- Dia 19/11/2012 – Encontro com o Professor *Tsumura Kimihiro* produtor do Documentário: ***“Kodoku na Tsubametachi” - “Andorinhas Solitárias”***. Universidade de *Hamamatsu/Shizuoka*. Visita ao Centro Multicultural de *Hamamatsu* e ao Centro de Assistência ao Menor.

- Dia 20/11/2012 – Escola *Shoogakkoo Iwata/Toyohashi*. Realizar orientações psicológicas para pais, crianças e tradutores.
- Dia 25/11/2012 - *Yanagihara-Danchi/Toyohashi*. Interação com pais estrangeiros. **Dinâmica de Grupo**. Entrevistas individuais.
- Dia 29/11/2012 – NPO/*Torcida/Toyota-Shi*. Reunião com os funcionários e realizar orientações psicológicas.
- Dias 26/28/30/2012 – NPO/*Manabiya@Kyuban*. Dialogar com professores, alunos e pais. Realizar orientações psicológicas.
- Dia 03/12/2012 – Resumo – JICA.
- Dia 04/12/2012 – Relatório Final (Conjunto com as três Províncias *Aichi-Ken/Mie-Ken e Shiga-Ken*). Apresentação do projeto realizado no Japão para os representantes das NPO (Organizações Sem Fins Lucrativos), prefeituras e a comunidade estrangeira. Obs: **NPO**とは、「Nonprofit Organization」又は「Not-for-Profit Organization」の略で、広義では非.

Figura 46 - Mapa do Japão



Número de estrangeiros registrados em todo o Japão (Final de 2011):

Chineses	674.879
Coreanos	545.401
Brasileiros	210.032
Filipinos	209.376
Outros	438.820
Total	2.078.508

Número de brasileiros nas cinco primeiras províncias:

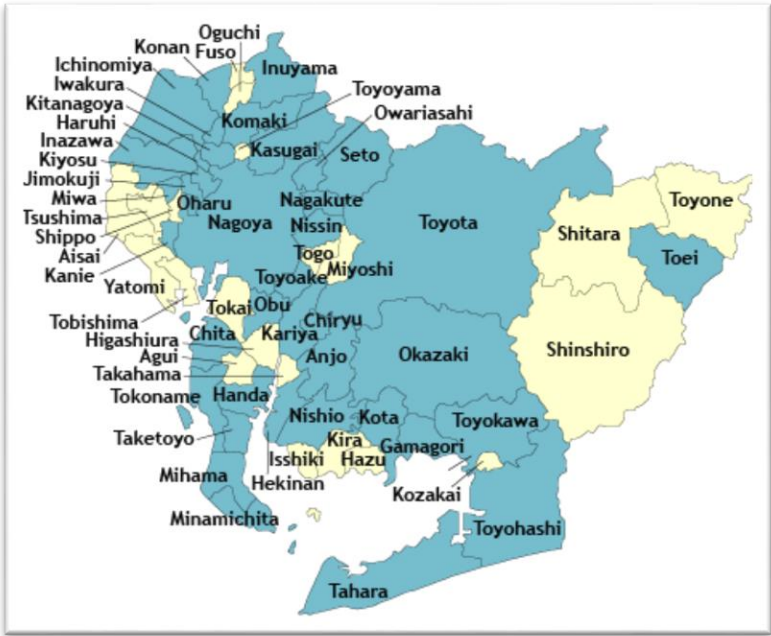
Província de Aichi	54.458
Província de Shizuoka	33.547
Província de Mie	14.986
Província de Gifu	13.327
Província de Gunma	12.909

Número de residentes estrangeiros (2011):

	N. de Registros	Proporção
Todo Japão	2.078.508	1.63%
Tokyo	405.692	3.07%
Osaka	206.324	2.33%
Aichi	200.696	2.71%
Kanagawa	166.154	1.83%

Fonte: Ministério da Justiça

Figura 47 - Mapa de Aichi-Ken



Fonte: Ministério da Justiça

Número de estrangeiros registrados na prefeitura de Aichi por região:

Nagoya-Shi	66.883
Toyohashi-Shi	15.743
Toyota-Shi	14.132

Okazaki-Shi	9.968
Komaki-Shi	7.800
Kasugai-Shi	5.904
Anjou-Shi	5.517
ToyoKawa-Shi	5.452
Nishio-Shi	5.401
Ichinonomiya-Shi	4.886

“UM OLHAR PARA A FAMÍLIA *DEKASSEGUI* NO JAPÃO - SUPORTE PSICOLÓGICO”

Durante os três meses de minha permanência no estado de *Aichi* como estagiária da JICA (Agência de Cooperação Internacional Japonesa), atendi mais de cem pessoas. A população atendida foi os ***Dekasseguis brasileiros e peruanos***: pais, adolescentes e as crianças. Porém, o atendimento se estendeu aos funcionários japoneses e brasileiros das **NPO (Organizações Sem Fins Lucrativos)**, tradutores, professores de escolas brasileiras e japonesas.

Método de Trabalho:

O método utilizado para a realização do trabalho: entrevistas e desenhos. As NPOs (Organização Sem Fins Lucrativos) encaminharam-me as pessoas que estavam apresentando algum tipo dificuldade para receber uma orientação psicológica.

A população atendida apresenta:

- As crianças apresentam dificuldades no aprendizado nas escolas japonesas: Não compreendem o idioma japonês (fala e escrita), apresentam comportamentos agressivos e de evitativos.
- Crianças que não compreendem a língua materna apresentam dificuldades de comunicação dentro do próprio lar.
- As crianças e adolescentes vivem na ausência dos seus pais e acabam se fechando em seu próprio mundo.

- Adolescentes que interrompem os estudos: “*Ijimes*” (*Bullying*), isolamento, sintomas de depressão, sintomas de mutismo, dificuldades em lidar com a própria agressividade, tentativas e ideias suicidas.
- Pais que cometem violência e maus tratos aos seus filhos.
- Mães com sintomas depressivos sem terem sido diagnosticadas.
- Mulheres que sofrem violência doméstica acometida pelos maridos e namorados.
- Índice alto de separações entre casais (geralmente, os pais mais jovens já vivem um segundo casamento).
- Dúvidas dos professores em saber lidar com o comportamento da criança estrangeira dentro da sala de aula e na escola. Dificuldades de comunicação com os pais dessas crianças.
- Crianças brasileiras que acabam vomitando o que comem. As escolas japonesas só oferecem uma refeição e é proibido a criança levar algum tipo de comida para dentro da instituição.
- Criança que tem problema dentário e falta à escola por sentir dores de dente.

Diante dessa nova realidade dos *dekassegus*, pude escutar esses imigrantes e perceber que a família *dekassegi* está enferma. Além dos problemas emocionais, apresenta doenças médicas e psiquiátricas.

A maioria das mães pensa em retornar para o Brasil, não tendo um prazo definido para o retorno. Já as crianças e os adolescentes, a maior parte deles, pensa em ir ao Brasil somente para passear, uma vez que muitos nunca chegaram a conhecer o Brasil.

PROPOSTAS:

- Propor parcerias com as Universidades de Psicologia e Medicina Psiquiátrica japonesa para atender os *dekassegus*.
- Estabelecer parcerias com Universidades Estaduais e Federais de pós-graduação brasileiras nas áreas de Psicologia, Psiquiatria, Pedagogia, Fonoaudiologia e Ciências Sociais (alunos que estejam cursando o mestrado e o doutorado nas Universidades Públicas do Brasil).
- Promover parcerias junto a Universidades Japonesas de Pedagogia, com o propósito de preparar o futuro professor conscientizando-o das dificuldades dos estrangeiros nas escolas públicas e particulares, com isso poderá desenvolver novos métodos de ensino que auxiliem melhor no aprendizado das crianças estrangeiras.

- Pensar em um método educacional mais eficiente para os estrangeiros.
- Trabalhar com equipes multidisciplinares de forma consciente para atender os imigrantes (médicos psiquiatras, neurologistas, psicólogos, fonoaudiólogos e pedagogos).
- Bilinguismo: o idioma, independente de qual seja, é a problemática central dos filhos de *dekasseguis* e dos pais. Os filhos apresentam dificuldades de compreensão abstrata em ambas as línguas, ou seja, nos idiomas japonês e português. Alunos brasileiros que estudam em escolas japonesas não conseguem compreender o idioma japonês quando surgem palavras abstratas e na própria casa acontece a mesma situação com a língua portuguesa. Os filhos, quando não compreendidos, usam outros meios para a comunicação com os pais, como o irmão mais velho que possa traduzir o que está dizendo e, na escola, pedem para algum amigo. Mostra-se a importância de fortalecer as duas línguas. Manter viva a língua materna para a comunicação entre os pais e filhos. Aprender o idioma japonês para a educação escolar e a vida social no país.
- Essas crianças *dekasseguis* são transnacionais, deve-se incentivar uma identidade híbrida.
- Dar incentivos aos professores japoneses para aprenderem o idioma português, assim, as crianças passam a ser mais bem compreendidas e acolhidas emocionalmente.
- Adaptação cultural precisa ocorrer de ambas as partes, para os *dekasseguis* e os japoneses. É de extrema importância o conhecimento da língua japonesa e portuguesa, assim como a cultura do país em que se vive e a cultura do imigrante.
- Desenvolver programas de atendimentos psicoterápicos ao imigrante: Psicoterapia Breve (é indicada para trabalhar de forma rápida o conflito emocional). Este tipo de psicoterapia tem um tempo determinado de 12 a 20 sessões, de três a quatro meses de atendimento psicológico. A psicoterapia longa é por tempo indeterminado, porém, dependerá do diagnóstico e do desenvolvimento do paciente.
- Os adolescentes estrangeiros que chegam ao Japão após o “*Chuugakkoo*” (Ensino Fundamental) aos 15 anos de idade ficam sem estudar em escolas japonesas públicas. Eles não têm como concorrer a uma vaga no “*Kookoo*” (Ensino Médio), já tão concorrido para os próprios japoneses, mesmo os brasileiros que estudam em escolas japonesas ficam desestimulados quando se deparam com a prova, na qual é realizada uma avaliação escrita e uma entrevista exigindo que tenha conhecimento em “*kanji*” (forma de escrita japonesa), isto quando terminam o nono ano para ingressar no primeiro ano do ensino médio.
- *Qual a forma de ajudar os adolescentes estrangeiros para continuarem estudando no Japão em escolas públicas?* Partindo do princípio de que a escola particular tem um custo

alto e esses pais não têm condições financeiras para manter seus filhos nessas instituições particulares. A situação envolve políticas públicas e sociais do país, isto implicaria na necessidade de uma revisão das leis educacionais para a inclusão de todos na escola.

- Desenvolver programas informativos sobre assuntos do cotidiano: Violência doméstica com mulheres; Maus tratos com crianças; Direitos humanos; Saúde Mental, Problemas de desenvolvimento no aprendizado e Fracasso escolar;
- Rever as leis de nacionalidade no país para o imigrante *dekassegui*. Os *dekasseguís* vivem um conflito de identidade; sendo que no Brasil são chamados de japoneses e no Japão são chamados de brasileiros.

Obs: A palavra inglesa “*Counselor*” significa conselheiro. Os “*Kaúnserãs*”, no Japão são pessoas autorizadas a atuar como conselheiros, sem mesmo terem uma formação na área da psique e, assim, dão conselhos para quem precisa. O “*Kaúnserã*” muitas vezes é confundido com o psicólogo. Eles não têm uma formação universitária em psicologia para detectarem os transtornos psiquiátricos e psicológicos. Eles não conseguem resolver as questões necessárias, deixam a desejar e a comunidade fica sem o atendimento psicológico. O psicólogo é o “*Shinri-Shi*”, o profissional que cursou a Universidade de Psicologia e está apto para as consultas psicológicas. Não adianta tentar remediar essa problemática com pessoas que não possuem uma formação específica para garantir o suporte necessário e preciso aos imigrantes.

REFERÊNCIA

OHNO, M. **Dicionário básico japonês-português**. São Paulo: Aliança Cultural-Japão, 1989.

ANEXOS*NPO/Manabya e Kyuban Danchi**Escola Alegria de Saber-Toyota-Shi**NPO/Kodomo No Kuni, 2012*

NPO/Torcida-Toyota, 2012



NPO/Sheiku Hanzu-Inuyama, 2012



Higashiura-Cho



Crianças brasileiras e japonesas em Toyohashi, 2012



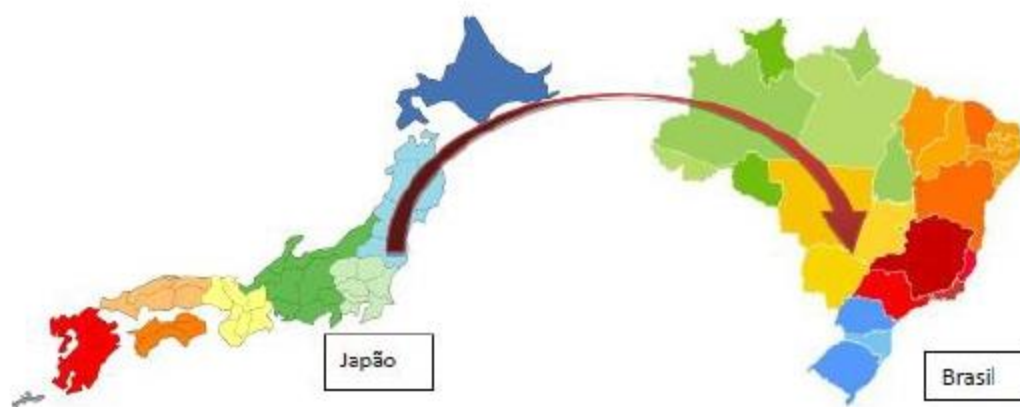
Psicólogas: Cizina Célia F. P. Resstel, Luciana Borges e Lilian Montanha



6 JORNAL INFORMATIVO

6.1 Adaptação e Relações Interculturais (Português)

JORNAL INFORMATIVO



JICA

(Agência de Cooperação Internacional do Japão)

ADAPTAÇÃO E RELAÇÕES INTERCULTURAIS

Cizina Célia Fernandes Pereira Resstel

JICA NO KENSHU IN/ Mestranda em Psicologia - UNESP/Assis-SP

Prof. Dr. José Sterza Justo

UNESP – Assis-SP - Brasil

04/12/2012
Nagoya/Japão

No dia 28/04/1908, parte do porto de Kobe o navio “Kasato Maru” com destino ao Brasil. Trazia a bordo 167 famílias, totalizando 761 pessoas. O navio atracaria 52 dias após, no porto de Santos, trazendo sonhos e a esperança de “fazer a América” e depois voltar para a terra natal (ENNES, 2001, p. 50).

A chegada dos primeiros imigrantes japoneses ao Brasil representou o contato entre dois povos, entre dois países muito distantes e diferentes. Tanto os japoneses recém-chegados como os brasileiros foram tomados por sentimentos de curiosidade, estranhamento, novidade e tantos outros, despertados pelas diferenças tão marcantes percebidas já nos primeiros contatos.

Para os primeiros imigrantes japoneses, o Brasil era literalmente o outro lado do mundo e tudo representava um enorme contraste com o que traziam de suas origens, da cultura japonesa: a língua portuguesa, a culinária brasileira, o clima, a paisagem rural e urbana, as casas, o modo de trabalhar, os valores, hábitos, costumes e tudo mais.

A adaptação ao Brasil não foi fácil, muitos sofreram intensamente até chegarem às raias da loucura, alguns se fecharam no interior de suas famílias ou das comunidades formadas entre os conterrâneos e se isolaram o quanto puderam do contato com os brasileiros e sua cultura. Outros mantiveram o apego às suas tradições, mas se abriram a uma convivência maior com a brasilidade. Todos acabaram construindo, com seus descendentes, uma identidade nipo-brasileira. Os imigrantes japoneses e seus descendentes no Brasil formam a maior comunidade japonesa fora do Japão.

"Kasato Maru no tootyaku wa kyou de 100 shunen" - Chegada do Kasato Maru



“Às 17 horas do dia 18 de junho de 1908, o navio Kasato Maru atracaria no porto de Santos”



“Kasato Maru”



“Imigrantes japoneses indo para colheita de café, 1930”



“Impossível melhorar de vida nas fazendas de café: para os japoneses, a saída era tornarem-se proprietários”



Fonte: Museu Histórico da Imigração Japonesa.

“Imigrantes japoneses cuidando da plantação de café, 1930”



Família de imigrantes japoneses

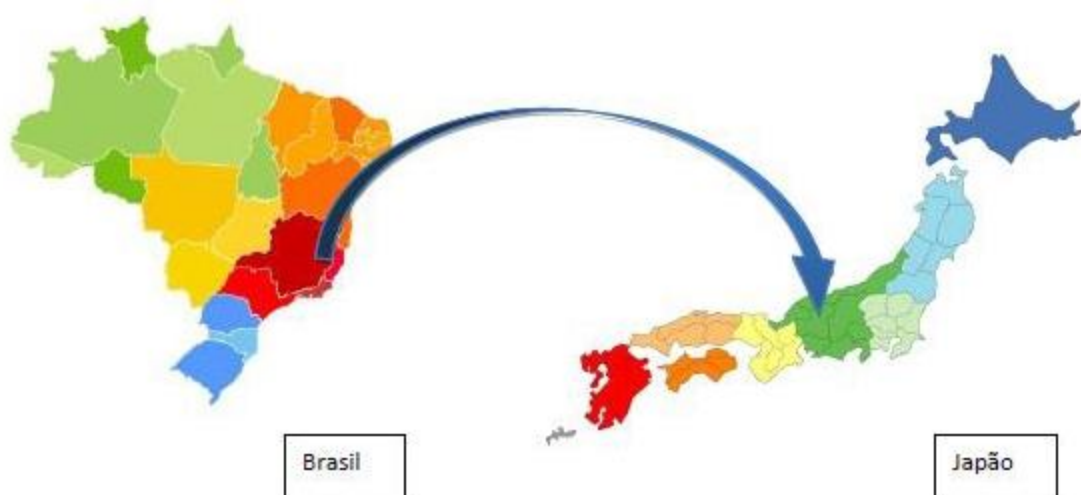


“Kô e os filhos desfrutando uma farta safra de caquis, Chácara Arara, Londrina, Paraná – década de 1940 (Haruo Ohara/Acervo Instituto Moreira Salles)”



Sushi Fest - Cidade de Presidente Prudente - SP / Brasil





Na década de 1980, ocorre o fenômeno denominado *dekassegui*. Desta feita, na direção contrária à da imigração de japoneses para o Brasil, são seus descendentes, aqui nascidos, que começam a se deslocar para o Japão para trabalhar nas fábricas, visando melhores salários e a formação de uma poupança.

O número de *dekasseguis* cresceu bastante nas décadas seguintes e apesar da desaceleração, com a crise econômica de 2008, continua ainda forte o fluxo de deslocamentos de nipo-brasileiros para o Japão.

Embora as imigrações atuais se realizem em condições muito diferentes daquelas do século passado, porque as distâncias entre povos e países foram bastante reduzidas com o avanço da globalização, das tecnologias de transporte e de comunicação, mesmo assim, aqueles que emigram sofrem o choque das diferenças sociais e culturais.

Apesar de os *dekasseguis* terem um conhecimento e uma ligação afetiva com o Japão melhor do que seus antepassados tinham com o Brasil, quando emigraram para lá, ainda assim sofreram igualmente os efeitos diferenças culturais.

Mesmo se reconhecendo um pouco como japoneses, por serem descendentes ou por terem constituído laços familiares com nipo-brasileiros, os *dekasseguis* enfrentam dificuldades e desafios parecidos com os dos seus ancestrais quando emigraram para o Brasil: a língua, a culinária, o tipo de habitação, as paisagens, costumes, valores, etc., são muito diferentes daqueles que trazem em sua bagagem cultural e em sua imaginação. A adaptação é o grande desafio.

ADAPTAÇÃO E RELAÇÕES INTERCULTURAIS

- O que é adaptação?

Adaptação é a maneira de ajustar-se ao meio onde está vivendo.

- Como é o processo de adaptação?

O processo de adaptação é uma forma de mudança, em que o indivíduo, no contato com o meio, vai se ajustando, acomodando as necessidades do grupo com o qual passa a morar.

A adaptação é também um ajuste entre as fantasias e a realidade. Tanto os *dekasseguis* chegam ao Japão com uma série de fantasias sobre esse país, quanto também os Japoneses natos possuem uma série de fantasias sobre o Brasil, os brasileiros e próprios *dekasseguis*. As fantasias nem sempre condizem com a realidade e isso exigirá um ajuste nada fácil, especialmente, quando esbarram em imaginações e idealizações bem estabelecidas.

É comum haver preconceitos de ambas as partes, resistências em se absorverem uns aos outros e vencerem as diferenças. Há um receio mútuo de perda da identidade: os imigrantes temem perderem sua cultura de origem e os nacionais temem também terem sua cultura modificada pela presença de “estrangeiros”, mesmo quando esses “estrangeiros” são, como no caso dos *dekasseguis*, descendentes de emigrados do próprio solo.

No caso de imigrantes a adaptação exige mudanças dos dois lados: do lado dos imigrantes, cedendo parcialmente às exigências da cultura do país que os acolhe e do lado dos nacionais cedendo também parcialmente à cultura trazida pelos imigrantes.

O processo de assimilação tem que ser mútuo. Não é possível que os *dekasseguis* queiram viver no Japão como viviam no Brasil, assim como também não possível para os Japoneses pretenderem continuar como são com a presença dos *dekasseguis* em seu território. A disposição para a mudança tem que ser mútua da mesma forma que deve haver o reconhecimento da interdependência e o reconhecimento de que não representam ameaça um para o outro, mas sim, que podem somar forças para a construção de um país melhor para todos.

A principal vantagem da imigração e dos demais intercâmbios entre os povos é a produção de mudanças mútuas, cada parte se enriquecendo com as experiências da outra parte. Isso é que caracteriza um verdadeiro “encontro” entre os povos e culturas.

- Como faço para me adaptar ao Japão?

Para se adaptar ao Japão, ou em qualquer lugar do mundo, o indivíduo também terá que estar disposto a interagir com as pessoas e com a cultura desse país. Precisa estar disposto

a se abrir para o novo e para o diferente, sem temer a perda de sua identidade cultural e nacional. A identidade de cada um não se perde, mas sim, se enriquece e se transforma no contato com outra cultura. O mundo atual globalizado exige um sujeito mais aberto para o mundo, mesmo que não se desloque fisicamente para outro país, como no caso dos *dekassequis* e demais imigrantes.

- Você conhece a cultura do Japão?

A cultura japonesa é bem diferente da cultura brasileira. Quando o *dekassequi* chega ao Japão, pela primeira vez, ocorre o choque cultural. Surge o sentimento de estranhamento no imigrante.

No Japão, há outra língua, outros costumes, crenças, valores e hábitos. Os comportamentos, atitudes e modos de pensar dos japoneses são diferentes dos praticados pelos *dekassequis* brasileiros. Os japoneses natos também estranham os *dekassequis* e é preciso levá-los eles também a se aproximar dos estrangeiros sem temor.

- A adaptação ocorre igual para todas as pessoas?

Não. A adaptação ocorre de maneira distinta para cada indivíduo. Para alguns indivíduos o processo de adaptação é mais rápido, ao passo que para outros o processo é mais longo. Também existem aqueles indivíduos que não conseguem se adaptar ao país.

- O que são relações interculturais?

As relações interculturais são relações entre pessoas e grupos de diferentes culturas que mantêm contato.

Dentro do país temos dois grupos: o **grupo dominante** e o **grupo não-dominante**. No grupo dominante a população concentrada é maior, no caso do Japão, o grupo dominante são os japoneses. O grupo não-dominante é formado pelos grupos menores, considerando o indivíduo imigrante no país.

O grupo não-dominante apresenta quatro formas de atitudes citadas por Berry (*apud* DEBIAGGI, 2004):

- **Assimilação:** O indivíduo assimila a cultura de outros países, não mantendo a cultura de origem;
- **Separação:** Evita contato com outra cultura e mantém a sua cultura de origem;
- **Integração:** Relaciona com outras culturas e mantém a cultura de origem;

- **Marginalização:** Quando não tem interesse em se relacionar com outros grupos e também não há interesse em manter a cultura original. Geralmente os motivos são discriminação e exclusão.
- A **integração** é o processo contínuo e recíproco de manter relações entre os diferentes grupos.

A tendência do mundo atual é estreitar relacionamentos entre os povos, produzir experiências transnacionais de forma a interligar cada vez mais países e localidades as mais distantes, sejam essas distâncias geográficas ou culturais. Nesse sentido, os dekassegus e demais migrantes são os maiores exemplos de práticas transnacionais.



Publicado por Ney Mourão, em 15 mar. 2011.

Encontros e Despedidas, por Maria Rita (BRANT, F.; NASCIMENTO, M., 1985)

Mande notícias do mundo de lá
 Diz quem fica
 Me dê um abraço, venha me apertar
 Tô chegando
 Coisa que gosto é poder partir
 Sem ter planos
 Melhor ainda é poder voltar
 Quando quero
 Todos os dias é um vai-e-vem
 A vida se repete na estação
 Tem gente que chega pra ficar
 Tem gente que vai pra nunca mais
 Tem gente que vem e quer voltar
 Tem gente que vai e quer ficar
 Tem gente que veio só olhar
 Tem gente a sorrir e a chorar
 E assim, chegar e partir

São só dois lados
Da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A hora do encontro
É também de despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida

Diversidade Brasileira



“Desde a chegada de Cabral, pessoas de diversos países viram no Brasil excelentes oportunidades de trabalho e qualidade de vida, as quais influenciaram a **formação cultural brasileira**”.

Cerca de 15 povos influenciaram diretamente a cultura brasileira. A mistura começou em 1503, quando os franceses começaram a visitar a costa brasileira, até os dias atuais com os estadunidenses influenciando a população por intermédio dos meios de comunicação, como o cinema, a televisão e a música. Cada povo tentou deixar o Brasil com a cara de seu país de origem, o que gerou uma diversidade de costumes. “Os Japoneses trouxeram recentemente várias contribuições, que vêm sendo introduzidas na cultura popular. Os nipônicos nos legaram o folclore das flores, dos frutos, da morte, e ainda o **‘sushi’** e **‘sashimi’**, pratos muito apreciados hoje em dia, além das artes marciais” (publicado por Felipe Moska).

Cooperativa-Cultural Brasileira, 05/11/2010



“Nós, brasileiros, somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo. Essa massa de nativos viveu por séculos sem consciência de si... Assim foi até se definir como uma nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros...”
(Darcy Ribeiro, em *O Povo Brasileiro*. Publicado por Boaz Rios, em 28 set. 2011).

“Miscigenação e a as influências na cultura brasileira”



“A cultura brasileira é considerada uma das mais ricas por sua grande mistura de etnias que formam o nosso povo, claro que com uma predominância da cultura lusa por conta da colonização portuguesa, e também com o domínio da igreja católica que compõem a maior parte da população” (publicado por obaoba 25, em 1º abr. 2011).



Mãos dadas - Jefferson Amado



Os “*dekasseguis*” nas fábricas



“Maioria dos trabalhadores brasileiros está nas fábricas japonesas”



“*Dekasseguis* em época de muito trabalho em fábrica japonesa”



Fábrica, local de trabalho de “Dekasseguis”



Interior da fábrica japonesa



“Dekassegui” trabalhando em linha de montagem



Alojamento de “*Dekasseguis*”



REFERÊNCIAS

BRANT, F.; NASCIMENTO, M. **Música: Encontros e despedidas**. 1985. Disponível em: http://www.paixaoeromance.com/80decada/encontros_despedidas/h%C2%ADencontros_e_depedidas.htm. Acesso em: 13 ago. 2013.

DEBIAGGI, S. D.; PAIVA, G. J. Psicologia, e/imigração e cultura. **Migração, Aculturação e Adaptação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. (Coleção Psicologia Social – Inconsciente e Cultura).

ENNES, M. A. **A Construção de uma Identidade Inacabada: Nipo-Brasileiros no Interior do Estado de São Paulo**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

<http://boazrios.blogspot.jp/2011/09/tracos-da-cultura-brasileira.html>

<http://coopculturalbr.blogspot.jp/2010/11/dia-nacional-da-cultura.html>

<http://gambare.uol.com.br/2006/01/31/quais-sao-as-perspectivas-de-salario-para-os-brasileiros-no-arquipelago/>

<http://jeffersonamado.wordpress.com/2010/02/08/estou-aprendendo-a-amar-cada-vez-mais-meus-familiares-amigos-e-as-pessoas-em-geral-e-voce/>

<http://letras.mus.br/maria-rita/73647/>

<http://obaoba25.wordpress.com/page/2/>

<http://projetoicjapao.blogspot.jp/2011/06/saiba-como-aconteceu-imigracao-japonesa.html>

http://pt.wikipedia.org/wiki/Imigra%C3%A7%C3%A3o_japonesa_no_Brasil

<http://veja.abril.com.br/blog/sobre-imagens/brasileiros/haruo-ohara/>

http://www.brazilianvoice.com/bv_noticias/economia/855-Crise-fora-dekaseguis-aceitar-empregos-baixa-remuneracao.html

<http://www.coladaweb.com/cultura/o-brasil-o-pais-de-culturas>

<http://www.educacional.com.br/reportagens/japao/default.asp>

http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&sclient=psy-ab&q=fotos+dos+japoneses+no+brasil&oq=fotos+dos+japoneses+no+brasil&gs_l=serp.3..0i8i30.3320.12956.0.13723.29.20.0.9.1.1790.3832.7j12j8-1.20.0...0.0...1c.1.uSbeTiusLLA&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&fp=6e90463fcc49d637&bpcl=38625945&biw=1192&bih=543

<http://www.google.com.br/imgres?q=Fotos+povo+e+cultura+brasileira&start=146&hl=pt-BR&sa=X&biw=943&bih=430&tbn=isch&prmd=imvns&tbnid=tUtt1Ur0WeTKjM:&imgrefurl=http://leiacristinaab.blogspot.com/&docid=vgXSAq7FtQt2yM&imgurl=http://2.bp.blogspot.com/-YwUKdFhy65E/Tghkc1clMcI/AAAAAAAAABM/scwiz2r8de0/s1600/miscigena%252525C3%252525A7%252525C3%252525A3o.jpg&w=400&h=277&ei=kEusUIfwLuT1mAWj-YDgCQ&zoom=1&iact=hc&vpx=104&vpy=117&dur=4448&hovh=187&hovw=270&tx=167&ty=210&sig=116783894045200877665&page=13&tbnh=140&tbnw=202&ndsp=14&ved=1t:429,r:51,s:100,i:157>

http://www.saopauloshimbun.com/site_br.php/conteudo/show/id/399/menu/29/cat/109

<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1519874>

<http://www.zenitude.com.br/blog/participe-do-passeio-vivencial-no-dia-do-abraco-planetario/>

6.2 Adaptação e Relações Interculturais (Japonês)

報告書

JICA

(国際協力機構)

適応と異文化間関係

Cizina Célia Fernandes Pereira Resstel

JICA 研修員

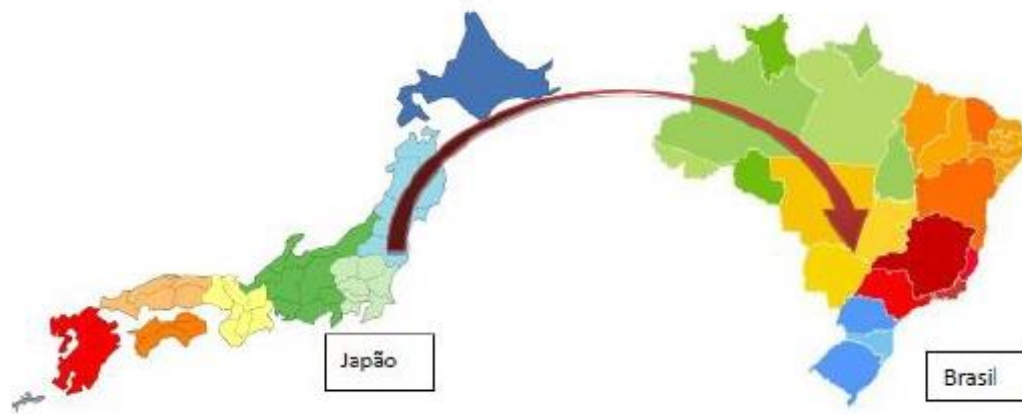
UNESP 大学心理学修士

José Sterza Justo 博士

UNESP 大学

2012 年 12 月 04 日

日本／名古屋



1908 年 4 月 28 日に 167 世帯、合計 761 人を乗せた「笠戸丸」という船が、ブラジルに向け神戸港を出発しました。

52 日間旅したあと、人々のアメリカで一攫千金する夢と希望を運んで、サントスの港に到着しました。(ENNES, 2001, 50 頁)

初期の日本人移民のブラジルへの到着は、二つの遠く離れた、異なった文化を持つ国と人々の接触を意味していました。到着した日本人移民と、現地のブラジル人自身も最初の接触でお互いの際立った違いから、好奇心、奇異などの様々な感情を抱きました。

初期の日本人移民にとってブラジルは文字通り、地球の裏側でした。すべてが自分たちの文化と異なっていました。ポルトガル語、ブラジル料理、気候、風景、住居、働き方、価値観、習慣や風習のすべてが異なっていました。

ブラジルでの適応は困難を極めました。精神がおかしくなる寸前までいく者もいれば、同じ日本人と築いたコミュニティの中に自分を閉ざし、出来るだけブラジル人と彼らの文化との接触を避ける者もいました。また、自分たちの伝統を守りつつも、ブラジル社会と共存していく者もいました。みんながそれぞれの子孫とともに「日系ブラジル人」というアイデンティティを築いていったのです。日本人移民とその子孫は日本国外にある最大の日本人コミュニティを築きました

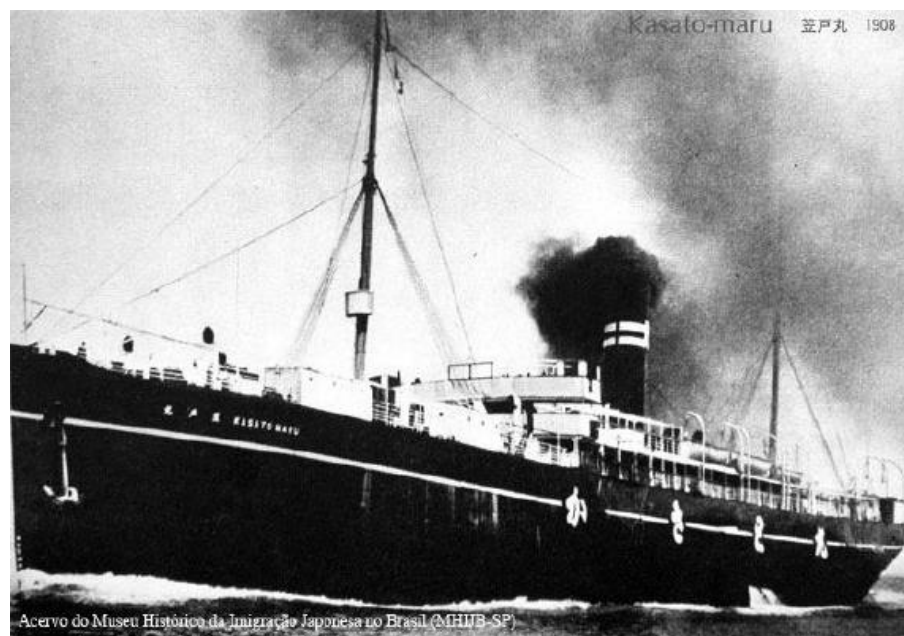
笠戸丸の到着



1908年6月18日の17時にサントス港に笠戸丸が到着した



笠戸丸



コーヒー採取に向かう日本人移民 1930年
現在、ブラジルの日本人は日本国外では最大の数を誇る。



日本人移民にとって、コーヒー農園で働くことでよりよい生活を得るのは困難でした。そのため、残された道は、自ら農場主になることでした。

出典：日本人移民史博物館



コーヒー農園で働く日本人移民 1930年
出典：日本人移民史博物館



日本人家族
出典：日本人移民史博物館

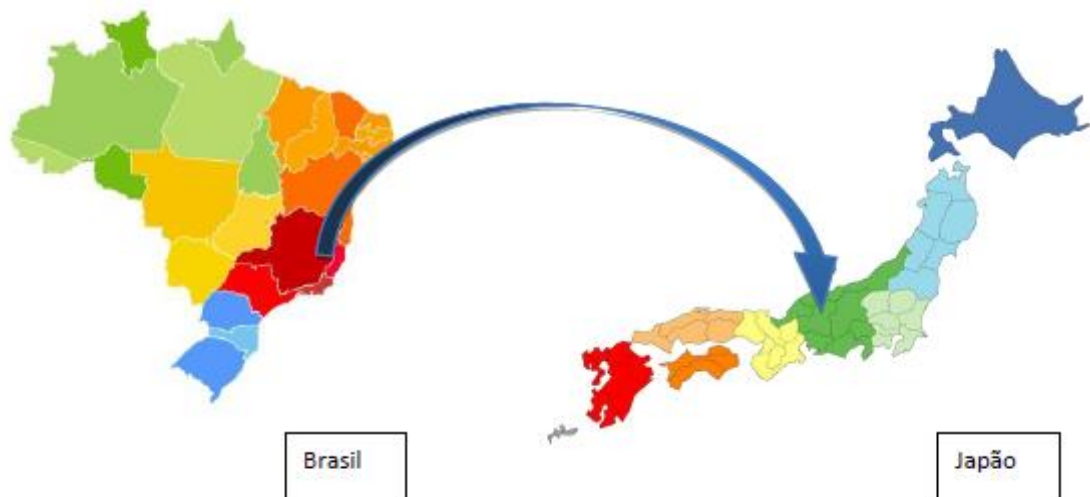


コウさんが子どもたちと柿の菜園から収穫している様子。アララ菜園、ロンドリナ市パラナ州。1940年代（Haruo Ohara. Acervo Instituto Moreira Salles）
出典：日本人移民史博物館



Sushiフェス/サンパウロ州プレジデ
ンプルデンチ市写真：Fábio Prado





1980年代には「デカセギ」という現象が起きます。これまで日本からブラジルに移民してきていたのと逆に、日本人移民の子孫が日本で稼いで貯金をするために、工場に働きに来ました。

デカセギたちの数は80年代以降も増えていきました。

現在の移民が前世紀のものとは違う条件（グローバリゼーション、交通や通信手段の発展によって）で行われるとはいえ、やはり移民たちは文化的な相違から苦しみます。

デカセギたちは、自分たちの両親や祖父たちがブラジルに移民する際にブラジルに関して知っていたことよりも、日本の文化をよく知っているし、つながりもありますが、それでも、日本に移民してしまえば、同様の苦しみを味わいます。

日本人移民の子孫であることや、日系人家族と交流があったりすることで自分たちを多少、日本人と認識していても、デカセギたちは初期の日本人移民と同様の困難や壁に当たります。言語、食べ物、住居、風景、習慣、価値観等が自分たちのバックグラウンドや想像とは大きく異なります。適応することがとても大きな挑戦になります。

適応と異文化間関係

一適応とは？

適応は、生活している環境に自分を順応させることを言います。

ー適応はどういうプロセスを経るのか？

適応のプロセスは、変化のプロセスであり、個人が環境に触れるにつれ、自分をその環境に順応させ、新しく移り住み始めたグループに合わせていきます。

適応は、理想と現実のギャップを埋める意味も含めます。来日するデカセギたちが日本に対してある程度の幻想を抱いているのと同様に、日本人もブラジルやブラジル人、デカセギたちに対してある程度の幻想を抱いています。幻想は現実と相当程度の差があり、これを埋めるのは容易ではないプロセスです。特にこの幻想や理想が衝突したときには困難を極めます。

両者がお互いに偏見を持つことは一般的なことです。もしお互いを吸収しあえば、この違いを乗り越えることができます。しかし、両者にはアイデンティティの消失という不安があります。移民であるブラジル人は自分たちの元の文化を失う不安があり、もう一方の日本人は“外国人”（元々同じ国の人の子孫であるのにもかかわらず）が来ることで自分たちの生活を変えられてしまう不安があるのです。

適応は相互的な行動でなければなりません。デカセギたちがブラジルでしていた生活を日本でそっくりそのまますることは不可能です。また同様に、日本人もデカセギたちが来ているのに、今までと同じ生活をすることは不可能です。変化に対する決意は両者にあるべきで、かつ、相互依存の状態にあるという認識が必要です。また、お互いに脅威とみなすのではなく、団結すればみんなのためにより良い国を築くことができることの認識も必要です。

移民の一番の利点は、人々の交流とお互いにもたらす変化にあります。この変化で、お互いが豊かな経験をします。それこそが、真の異なった人々や文化の遭遇といえるでしょう。

ーどうしたら日本に適応できますか？

日本、または世界のどの国でも適応するには、個人が現地の人々と文化的にお互いに交わろうとすることが必要です。自分の文化的、国民的なアイデンティティを失うことへの恐怖を感じずに、新たな異質なものに対してオープンでなければなりません。個人のアイデンティティは異文化と接することで失われるものではな

く、変化し、より豊かになるものです。グローバル化が進んだ現在の世界においては、デカセギたちのように、移民はしなくても、もっと広い視野を持つ人々が必要とされています。

ー日本の文化を知っていますか？

日本の文化は、ブラジルの文化に比べて大きく異なります。デカセギたちが初めて日本に来ると、カルチャーショックがおきます。彼らがいろんな違和感を覚えます。

日本では違う言語が話され、違う習慣や信仰、価値観、風習があります。行動や考え方はブラジル人のデカセギたちとは全く異なります。日本人もブラジル人のデカセギたちを恐れずに、近づく必要があります。

ー適応のプロセスは万人共通するものでしょうか？

いいえ。適応のプロセスは各個人で異なります。適応が早く進む人もいれば、長くかかる人もいます。さらに、適応できない人もいます。

ー異文化間関係とは何なのか？

異文化間関係とは、異なる文化に所属する者同士接触することを言います。国の中では二つのグループに分かれます。**支配者グループ**と**非支配者グループ**です。日本の場合は日本人が支配者グループに属します。日本国内の非支配者グループは移民に代表される国内のマイノリティにあたります。

非支配者グループは四つの姿勢をみせます。

ー**同化**：個人が自分の元々の文化を維持せずに、外国の文化を受け入れ、同化してしまう。

ー**隔離**：異文化との接触を拒絶し、自分の文化を維持する。

ー**融合**：自分の文化を維持しながら、異文化と交流する。

ー**疎外化**：異文化と交流する意思も、自分の文化を維持する意思も見られない場合に疎外化が見られます。主な理由に排除や差別があります。

融合は、異なるグループが継続的に相互的な関係をもつプロセスです。

現在、国民同士で関係を築き、国境を越えた経験をすることで、文化的であれ、地理的であれ、より離れた国の人と交流することが世界の主な傾向となっています。このことから、デカセギたちや他の移民は国境を越えた存在の大きな例の一つといえます。

“地球への抱擁”



Ney Mourão 作 2011年3月15日発表.

Encontros e Despedidas, por Maria Rita／出会いと別れ

お便り送ってねと
 残る側が言う
 抱擁して、ぎゅっと抱きしめて
 もう着くから
 何の計画もなく出発するのが
 とても好きなんだ
 だが、好きなときに戻るのが
 もっと好きだわ
 日々が過ぎて行き
 日々が繰り返される
 どこにも行かない人もいれば
 戻って来ない人もいる
 行っても戻りたい人もいれば
 もう戻らない人もいる
 ただ何かを見に来ただけの人もいる

笑う人もいれば、泣いている人もいる
行くのも、戻るのも
結局は同じ旅だ
到着する電車は
出発の電車でもある
再会の時間だって
別れの時間でもある
この駅のホームは人生そのものだ
この場所は人生そのものだ
人生そのものだ

ブラジルの多様性



“カブラルの到着から、様々な国の人が、ブラジルをよりよい仕事や、生活をするチャンスのある場所としてみてきました。彼らが大きく影響して、ブラジル文化が形成されました。

15近くの民族がブラジルの文化に直接影響を与えました。1503年からフランス人がブラジルの海岸を訪れてから、音楽や、映画、テレビなどを通じてアメリカに影響されている今日でもこの影響が続いている。どの人も自分の国の文化をブラジルでも根付かせようとした結果が、ブラジルにおける様々な習慣の派生です。最近では日本人が新たな文化をブラジルの文化に持ってきています。花や、果物、死生観、さらに現代で好まれている、寿司や刺身、武道もそうです”。Felipe Moskaの文章より引用。

Cooperativa-Cultural Brasileira, 2010年11月5日



“我々ブラジル人は自分たちの意思にかかわらず、混血の民族です。肉体も、心も、混血です。これは、ブラジルでは異人種の交際が犯罪としても、宗教的な罪としても扱われたことがない結果です。混血から我々が生まれ、今後も生まれていく。この大多数の人々は個を意識しないで数世紀生きた結果、新しい民族的国民的なアイデンティティが生まれました。ブラジル人というアイデンティティです”。Darcy Ribeiroの文章。“ブラジル国民” Boaz Riosにて2011年9月28日発表。

異種族混合とブラジルの文化への影響



国民を構成する民族の融合の具合から、ブラジル文化は最も豊かな文化の一つと考えられている。もちろん、ポルトガルの植民地だった影響とカトリック教会の影響が一番色濃く残っているのは否定できません”



握手



工場内のデカセギたち”



“ブラジル人労働者の多くは日本国内の工場で働いています”



“繁忙期の日本国内の工場で働くデカセギ労働者”



“工場の様子。デカセギたちの勤務先”



“工場内の様子”



“組み立てラインで働くデカセギ”



デカセギの住居の様子”



参考文献

BRANT, F.; NASCIMENTO, M. **Música: Encontros e despedidas**. 1985. Disponível em: http://www.paixaoeromance.com/80decada/encontros_despedidas/h%C2%ADencontros_e_depedidas.htm. Acesso em: 13 ago. 2013.

DEBIAGGI, S. D.; PAIVA, G. J. Psicologia, e/imigração e cultura. **Migração, Aculturação e Adaptação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. (Coleção Psicologia Social – Inconsciente e Cultura).

ENNES, M. A. **A Construção de uma Identidade Inacabada: Nipo-Brasileiros no Interior do Estado de São Paulo**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

<http://boazrios.blogspot.jp/2011/09/tracos-da-cultura-brasileira.html>

<http://coopculturalbr.blogspot.jp/2010/11/dia-nacional-da-cultura.html>

<http://gambare.uol.com.br/2006/01/31/quais-sao-as-perspectivas-de-salario-para-os-brasileiros-no-arquipelago/>

<http://jeffersonamado.wordpress.com/2010/02/08/estou-aprendendo-a-amar-cada-vez-mais-meus-familiares-amigos-e-as-pessoas-em-geral-e-voce/>

<http://letras.mus.br/maria-rita/73647/>

<http://obaoba25.wordpress.com/page/2/>

<http://projetoicjapao.blogspot.jp/2011/06/saiba-como-aconteceu-imigracao-japonesa.html>

http://pt.wikipedia.org/wiki/Imigra%C3%A7%C3%A3o_japonesa_no_Brasil

<http://veja.abril.com.br/blog/sobre-imagens/brasileiros/haruo-ohara/>

http://www.brazilianvoice.com/bv_noticias/economia/855-Crise-fora-dekaseguis-aceitar-empregos-baixa-remuneracao.html

<http://www.coladaweb.com/cultura/o-brasil-o-pais-de-culturas>

<http://www.educacional.com.br/reportagens/japao/default.asp>

http://www.google.com.br/#hl=pt-BR&sclient=psy-ab&q=fotos+dos+japoneses+no+brasil&oq=fotos+dos+japoneses+no+brasil&gs_l=serp.3..0i8i30.3320.12956.0.13723.29.20.0.9.1.1790.3832.7j12j8-1.20.0...0.0...1c.1.uSbeTiusLLA&pbx=1&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&fp=6e90463fcc49d637&bpcl=38625945&biw=1192&bih=543

<http://www.google.com.br/imgres?q=Fotos+povo+e+cultura+brasileira&start=146&hl=pt-BR&sa=X&biw=943&bih=430&tbn=isch&prmd=imvns&tbnid=tUtt1Ur0WeTKjM:&imgrefurl=http://leiacristinaab.blogspot.com/&docid=vgXSAq7FtQt2yM&imgurl=http://2.bp.blogspot.com/-YwUKdFhy65E/Tghkc1clMcI/AAAAAAAAABM/scwiz2r8de0/s1600/miscigena%252525C3%252525A7%252525C3%252525A3o.jpg&w=400&h=277&ei=kEusUIfwLuT1mAWj-YDgCQ&zoom=1&iact=hc&vpx=104&vpy=117&dur=4448&hovh=187&hovw=270&tx=167&ty=210&sig=116783894045200877665&page=13&tbnh=140&tbnw=202&ndsp=14&ved=1t:429,r:51,s:100,i:157>

http://www.saopauloshimbun.com/site_br.php/conteudo/show/id/399/menu/29/cat/109

<http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=1519874>

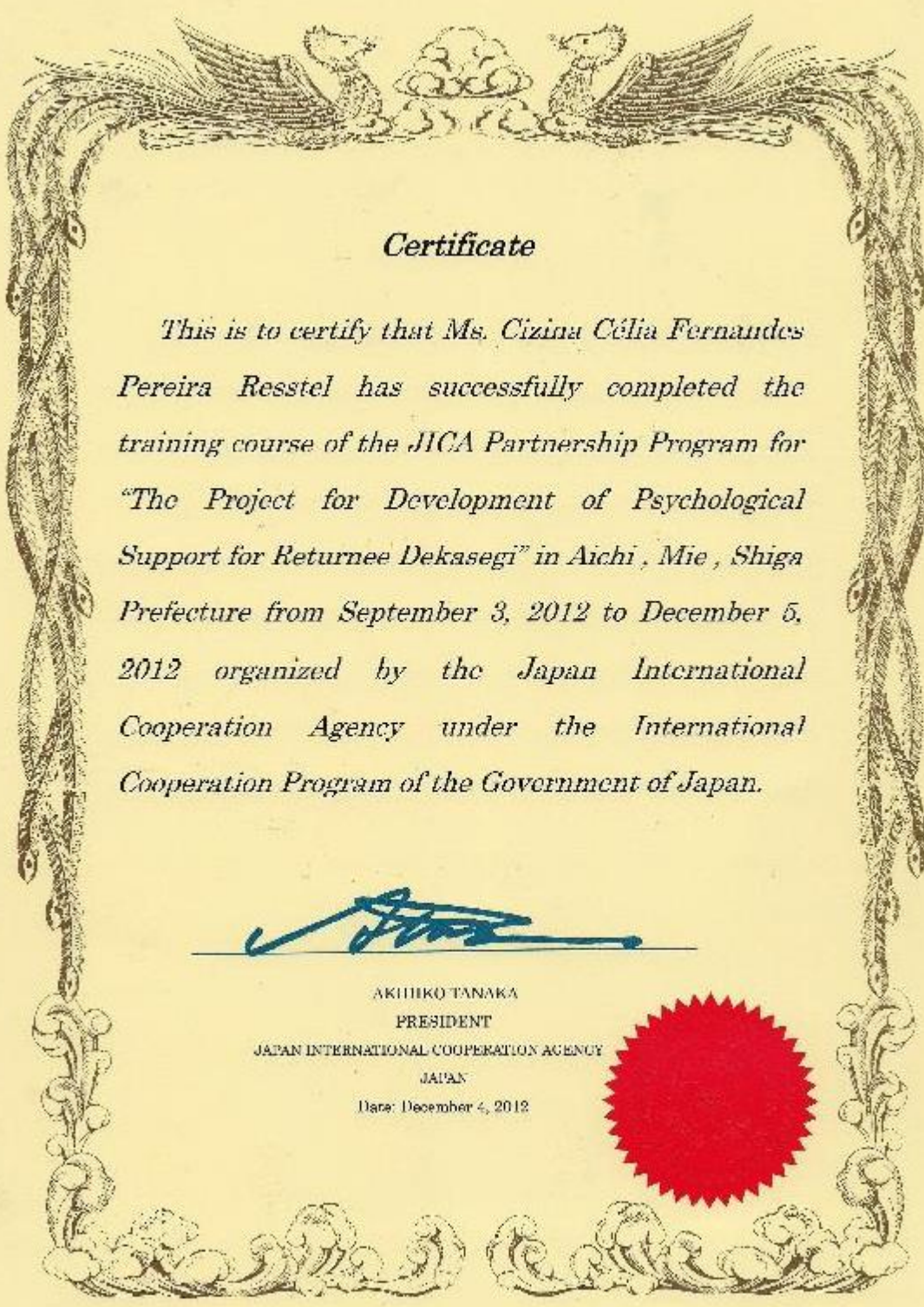
<http://www.zenitude.com.br/blog/participe-do-passeio-vivencial-no-dia-do-abraco-planetario/>

7 CERTIFICADOS



Setembro			Outubro			Novembro			Dezembro		
Data	Atividade	Horas	Data	Atividade	Horas	Data	Atividade	Horas	Data	Atividade	Horas
4	Visita à Faculdade Municipal de Aichi	4h	1	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	1	Conhecer a escola pública primária (Escola primária da cidade de Toyohashi)	3h	3	Reunão	1h
5	Programa de Psicologia Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	5h	2	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	2	Conhecer a escola pública primária (Escola primária da cidade de Toyohashi)	3h	4	Reunão para o conjunto de atividades	3h
6	Conhecer sobre a vida comunitária, Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	4h	3	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	3	Reunão sobre o Projeto KAREU (Conjunto comunitário de KODOMO)	7h			
7	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	4	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	5	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
10	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	5	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	6	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
11	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	9	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	7	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
12	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	10	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	8	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
14	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	11	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	9	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
16	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	12	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	12	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
18	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	13	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	13	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
19	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	16	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	15	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
20	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	17	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	16	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
21	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	18	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	17	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
23	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	19	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	18	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
24	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	20	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	19	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
25	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	22	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	20	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
26	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	23	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	21	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
27	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	24	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	22	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
28	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	25	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	23	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
			26	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	24	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
			27	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	25	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
			28	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	26	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
			29	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	27	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
			30	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	28	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
			31	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h	29	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
						30	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			
						31	Conhecer sobre o abastecimento infantil (TORCIDA)	1h			

Total de horas de treinamento: 403,5 horas



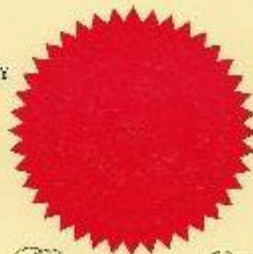
Certificate

This is to certify that Ms. Cizina Célia Fernandes Pereira Resstel has successfully completed the training course of the JICA Partnership Program for "The Project for Development of Psychological Support for Returnee Dekasegi" in Aichi, Mie, Shiga Prefecture from September 3, 2012 to December 5, 2012 organized by the Japan International Cooperation Agency under the International Cooperation Program of the Government of Japan.



AKIHIKO TANAKA
PRESIDENT
JAPAN INTERNATIONAL COOPERATION AGENCY
JAPAN

Date: December 4, 2012



JICA 平成24年度海外派遣員研修活動報告書（海外派遣員とその子息・家族のための研修）
平成24年度最終報告会

ブラジルから来た心理カウンセラー／90日間の活動報告

～彼女たちは何を見、何を感じたのか～

多文化共生推進協議会では、平成24年7月4日から12月4日まで、心理専門知識を有するブラジル人3名が研修活動として来日しています。

ブラジル人研修員は、研修活動の報告会、アンケート調査、ブラジル文化の紹介、研修活動の振り返りを行っています。

この研修員、日本からブラジルに帰国した者も多く、研修活動を通じて多くの学びを得ており、研修活動を通じて、彼ら自身の研修活動中に知ったことを伝えています。また、ブラジルの社会情勢の把握や、日本での生活環境の把握についても、研修活動を通じて多くの学びを得ています。

また、研修員自身の研修活動を通じて、その成果や学びを共有し、一緒に学びたいという思いがあります。

日 時：2012年12月4日（火）午後1時から4時30分まで

場 所：JICA 中部一室（名古屋市中村区平池町4丁目60-9）

※名古屋市内（名古屋駅）から、徒歩約15分、バス約10分、地下鉄約10分（西側）

※名古屋市内（名古屋駅）から、徒歩約15分、バス約10分、地下鉄約10分（西側）

※名古屋市内（名古屋駅）から、徒歩約15分、バス約10分、地下鉄約10分（西側）

定 員：100名（入場無料）定員を超えた場合は要予約

申込先：愛知県多文化共生推進室

（多文化共生推進協議会事務局）

メール：mhunka@pref.aichi.lg.jp

*参加をご希望の方は、11月27日（火）までに、メールにより、「氏名」「連絡先」を明記の上、お申込みください。また、聞きたい内容等が明記した、申込書に併せて記載してください。



お問い合わせ

JICA（国際協力機構）名古屋国際センター（名古屋駅）から、電話で受入。

JICA（国際協力機構）名古屋国際センター（名古屋駅）から、電話で受入。

JICA（国際協力機構）名古屋国際センター（名古屋駅）から、電話で受入。

多文化共生推進協議会

（日本ブラジル人社会が外国人が多数を占める社会として、多文化共生社会の形成に向けて努力が
つづいており、協議会の設立は、平成15年1月に決定。協議会の設立は、平成15年1月に決定。
協議会の設立は、平成15年1月に決定。協議会の設立は、平成15年1月に決定。）

Projeto elaborado pelo JICA (Programa de Desenvolvimento de Apoio Psicológico no Estado de São Paulo para desastres e filhos que retornaram ao Brasil)
 Última atualização de 2012

Consulta com psicólogas vindas do Brasil Apresentação do relatório trimestral das atividades realizadas no Japão

~O que vimos, o que sentimos?~

O Conselho de promoção para a convivência multicultural recebeu de 1 de setembro de 2012 até 1 de dezembro de 2012 um grupo formado por 11 estagiárias brasileiras da área de psicologia.

Durante o período em que estiveram no Japão, as estagiárias frequentaram escolas brasileiras e japonesas, além de NPOs distribuindo questionários, ouvindo perguntas de pais e crianças e assim tentaram um pouco para melhor entender a situação dessas pessoas.

Essas estagiárias tem por objetivo auxiliar as crianças que retornem ao Brasil. No entanto, a visão que as estagiárias tiveram a respeito da vida diária e problemas do cotidiano etc. enfrentado pelas brasileiras, servirá de auxílio e suporte para os programas de ajuda às crianças e pais que ficarão no Japão.

Desta forma, gostaríamos de convidar a todos os interessados a ouvir o último relatório realizado pelas estagiárias e a pensarmos juntos no futuro dessas crianças.

Data: Dia 4 de dezembro de 2012 (Terça) Das 13:00 às 16:30

Local: JICA Chubu Sala de Seminários B (Cidade de Nagoya Nakamura-ku Hiraiko-cho 4-60-7)

Desce na estação de Nagoya lado sul (sentido Lejar), atravessa o cruzamento de Sasajima, até a esquina do segundo sinal embaixo da viaduto, dobre à direita. Fica em frente ao Zupp Nagoya. 13 minutos a pé.

Nagoya Rinkai Kōsoku Tetsudō: Linha Aonami, descer na estação Sasashima Line, 5 minutos a pé.

Capacidade: 100 pessoas (Entrada Gratuita) Reservamos um espaço suficiente para o limite de participação.

Inscrição: Província de Aichi, Sala do Departamento de convivência multicultural <Tabunka Kyousei Suishin Shitsu>

(Escritório do Conselho de promoção para a convivência multicultural)

e-mail: tabunka@pref.aichi.lg.jp

* Interessados em participar da palestra favor inscrever-se por e-mail, mandando nome e endereço, até dia 27 de novembro (Terça-feira).



Foto à direita:

Liliana Montanhu (Formada pela UNESP. Estagiária na Província de Mie)

Cláudia Célis (Estudante de mestrado da curso de psicologia da UNESP. Estagiária na Província de Aichi)

Luciana Borges (Formada pela UNESP. Estagiária na Província de Shiga)

Conselho de promoção para a convivência multicultural

Este Conselho foi criado em março de 2004 por 7 províncias e 1 cidade que compoem um grande número de nikkeis brasileiros. Nesse organismo é possível dar forma oficial, diversas pessoas em prol de uma sociedade de convivência pacífica e multicultural. O escritório do Conselho está localizado em Aichi. As províncias participantes são: Gifu, Nagano, Gifu, Shizuoka, Aichi, Mie, Shiga e a cidade de Nagoya.

Palestra com filme e Debate livre

Vamos conversar frente a frente! Japoneses e Brasileiros

Tema

**DIFICULDADES E DIFERENÇAS CULTURAIS
ENFRENTADAS NA VIDA COTIDIANA DO JAPÃO**

"...considero que todo comportamento é formado até certo ponto, pelo contexto cultural dentro do qual o indivíduo foi criado e agora vive. Para muitas pessoas no mundo, a vida transcorre nas sociedades em que cresceram. Contudo, para aqueles que migraram de uma sociedade para outra, estes são contextos separados, sendo que agora estas pessoas precisam viver em uma sociedade na qual não foram criadas..."
(Berry, 1974, 1977 apud Debiaggi/Paiva, 2001, pg. 29)

Convidada Especial

Cizina Célia F. Pereira Resstel

- Estudante de pós-graduação em Psicologia (L.NESIP/Assis);
- Lecionou psicologia no ensino médio em escolas estaduais;
- Especialista pela Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA) em Psicologia Clínica (Psicoterapias de Orientação Psicanalítica para crianças, adolescentes, adultos e idosos);
- A sua pesquisa de mestrado é sobre "O relacionamento filial de descendentes no Brasil".
Link: <http://lattes.cnpq.br/>

Data : 20 de outubro de 2012 (sábado)

Horário : 14:00 ~ 17:00 hs.

Taxa de participação : gratuita

☆ Local : sala de reuniões, prédio 1 da

Kyuban Danchi

☆ Vaga : 50 pessoas

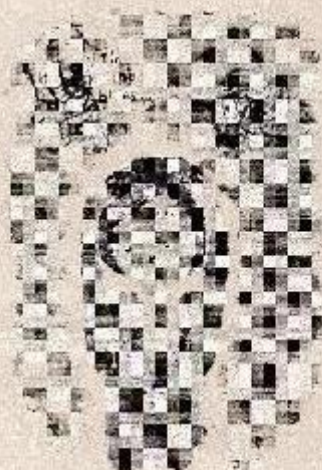
☆ Informações : Yuka Kawaguchi (NPO Manabiya@KYUBAN)

tel.: 070-5642-1615 (após 13:00hs.) ou

E mail: manabiya_kyuban@yahoo.co.jp

Promovão: "Tokai Gaikokuseki Kodomo Suport Renraku-kai"

(Associação de Apoio às Crianças Estrangeiras da Região de Tokai)



Encontro com a psicóloga brasileira Cizina e evento de consultas particulares.



DATA: 26 de novembro (dom)

LOCAL: Shiminkan da escola primária Tame NAVI: telefone 0532-61-9823

End. TOYOHASHI-SH: TAME NAKA MACHI 2-27-1

☆ Total de 4 vagas, com duração de 1 hora para cada consulta.

Necessário agendamento prévio.

Reservas: Entre em contato com Miriam Utiyama pelo telefone 090-8188-1942.

☆ Primeira consulta 12h, segunda 14h, terceira 16h30m e última consulta 18h30m.

☆ Entre 14h ~ 16h haverá um encontro para conversar tendo a participação da psicóloga.

Necessário agendamento prévio. Total de 20 vagas por ordem de inscrição.

NOME: CIZINA CÉLIA FERNANDES PEREIRA RESSTEL

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

- LICENCIATURA EM PSICOLOGIA PELA UNIMAR/ UNIVERSIDADE DE MARILIA.

- FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS PELA UNIMAR/ UNIVERSIDADE DE MARILIA.

PÓS-GRADUAÇÃO:

- ESPECIALISTA EM PSICOTERAPIAS DE ORIENTAÇÃO PSICANALÍTICA PELA FAMEMA/ FACULDADE DE MEDICINA DE MARILIA.

- CURSANDO MESTRADO EM PSICOLOGIA/UNESP/ARCS (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"), NA LINHA DE PESQUISA: SUBJETIVIDADE E SAÚDE COLETIVA. WWW.ASSIS.UNESP.BR



[HTTP://LATTES.CNPQ.BR/](http://lattes.cnpq.br/)

Mensagem:

"Tenho um enorme prazer em poder compartilhar esse momento com todos vocês. Aguardo por esse dia!"