



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

VIVIAN IWAMOTO

**EDUCAÇÃO E CIVILIDADE NAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA
DE IMIGRANTES JAPONESES**

**DOURADOS – MS
2016**

VIVIAN IWAMOTO

**EDUCAÇÃO E CIVILIDADE NAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA
DE IMIGRANTES JAPONESES**

Relatório apresentado como requisito ao Exame de Defesa do Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de mestrado, da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Orientação Prof^a. Dra. Magda Sarat

**DOURADOS – MS
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

I98e	<p>Iwamoto, Vivian. Educação e civilidade nas memórias de infância de imigrantes japoneses. / Vivian Iwamoto. – Dourados, MS: UFGD, 2016. 145f.</p> <p>Orientadora: Magda Sarat. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Educação. 2. Imigração Japonesa. 3. História Oral. I. Título.</p>
------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

VIVIAN IWAMOTO

**EDUCAÇÃO E CIVILIDADE NAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA
DE IMIGRANTES JAPONESES**

**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO**

Prof^a. Dr^a. Magda C. Sarat Oliveira – FAED/UFGD
Presidente da comissão e orientadora

Prof^a Dr^a. Tizuko Morchida Kishimoto – FE/USP
Titular da Banca

Prof^o. Dr. Ademir Gebara – FAED/UFGD
Titular da Banca

**DOURADOS – MS
2016**

Aos que compõe em primazia o lugar de virtude em minha vida,
dedico este trabalho:

À minha mãe, pela sua excelência nos ensinamentos e pelo zelo
despendido diariamente;

Ao meu irmão, pela partilha do fôlego de conhecimento e sua
diligência com a bondade;

À minha avó, pela sua sagacidade frente aos desafios e talento
em dedicar-se à vida;

Ao meu avô (em memória), pela sabedoria e mansidão deixada
como preceito de vitalidade...

AGRADECIMENTOS

“Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas. Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados” (LISPECTOR, 1998, p. 19).

Como conta a escritora, não foi fácil escrever, nem compor ordenadamente os rabiscos das ideias confusas do pensamento, mas as faíscas provocadas e as lascas retiradas resultaram neste texto de pesquisa enfim concluído. Tal resultado só foi possível a partir do auxílio de outrem, o qual permanece minha imensa gratidão.

À Universidade Federal da Grande Dourados, pela oportunidade de obter o título de mestre;

À Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), pela concessão de auxílio financeira ao desenvolvimento da pesquisa;

À professora e orientadora Magda Sarat, pelo exemplo de vida, pela paciência e condução dos trabalhos para o meu melhor potencial;

Aos professores da banca, Tizuko Morchida Kishimoto e Ademir Gebara, pela jornada exemplar traçada na carreira enquanto pesquisadores e pelo profissionalismo na contribuição do rigor de minha investigação;

Aos professores do programa de pós-graduação, pela caminhada em outros referenciais teóricos;

Aos meus colegas de mestrado, pela parceria e confiança sobre as preocupações acadêmicas;

À minha família, pela sensibilidade em acolher minhas fragilidades e pelo esforço de me apoiar em qualquer situação;

Aos meus amigos, pela disposição em conservar uma escuta fraterna e pelas trocas confidentes sobre as inquietações de vida;

Aos/às entrevistados/a, pela disponibilidade e receptividade em conceder algumas memórias sobre a vida pessoal, parte significativa deste trabalho;

A toda comunidade nipônica, pela cultura sublime e respeitável consolidada na cidade de Dourados-MS.

LISTA DE SIGLAS

CAND - Colônia Agrícola Nacional de Dourados

DIP - Departamento de Imprensa e Propaganda

MEXT - O Ministério de Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia do Japão

NOB - Estrada de Ferro Noroeste do Brasil

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

RESUMO

A imigração japonesa no Brasil se inicia efetivamente em 1908, quando os grupos chegam ao porto de Santos e se fixam principalmente nos estados de São Paulo e Paraná. Nas décadas seguintes, o estado de Mato Grosso do Sul recebe outros imigrantes nipônicos, constituindo, atualmente, a terceira maior colônia japonesa no Brasil. Sendo assim, a marca da diferença, não apenas física, mas de hábitos, trejeitos, lugar social e educação, está presente no cotidiano entre os brasileiros. Por isso, na tentativa de compreender como se constituiu a educação japonesa em Dourados-MS, utilizamos os procedimentos metodológicos da História Oral, entrevistando cinco imigrantes japoneses nascidos entre 1939 e 1940, que viveram a infância e a adolescência no Japão, vieram para o Brasil por volta da década de 1950 e passaram a residir nos arredores de Dourados-MS. Suas reminiscências ajudaram a traçar as infâncias vividas no Japão, os percursos e os motivos que os fizeram vir ao Brasil, a educação obtida na tradição japonesa, as relações estabelecidas a partir da residência no Brasil e a proeminência das gerações posteriores. Constatamos que o coletivo está nas prioridades do grupo, reforçado pelos valores da hierarquia e da autodisciplina, contemplados pela dedicação aos estudos e na ênfase do ensino da língua japonesa, permanecendo, assim, o sentimento ambíguo entre ser japonês no Brasil e brasileiro no Japão.

Palavras-chave: Educação. Imigração Japonesa. História Oral.

ABSTRACT

Japanese Immigration in Brazil began effectively in 1908, when the groups reached at the port of Santos and fixated mainly in the states of São Paulo and Paraná. In the following decades, the state of Mato Grosso do Sul received others Japanese immigrants, becoming the state as the third largest Japanese community in Brazil, currently. Thus, the mark of difference, not only in the physical, but in habits, mannerisms, social position and education, is present in the Brazilian daily life. That is why, in attempt to understand how the Japanese Education constituted itself in Dourados-MS, we used the methodological procedures of Oral History, interviewing five Japanese immigrants born between 1939 and 1940, that lived the childhood and the adolescence in Japan, came to Brazil in the 1950s and took up residence on the outskirts of Dourados-MS. Their reminiscence helped us to trace their childhoods lived in Japan, the routes and the reasons that made them come to Brazil, the education obtained in the Japanese tradition, the relations established from the residence in Brazil and the prominence of the following generations. We found that the collective is in the priorities of the group, reinforced by the hierarchy values and the self-discipline, contemplated by the dedication for the studies and in emphasis of the Japanese language education, remaining, so, an unambiguous feeling between to be Japanese in Brazil and Brazilian in Japan.

Keywords: Education. Japanese Immigration. Oral History.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 A imigração japonesa e a História Oral.....	13
1.1 A imigração japonesa para o Brasil.....	17
1.2 A imigração japonesa para o Mato Grosso do Sul e região de Dourados.....	21
1.3 A memória e a História Oral.....	32
1.4 Os relatos dos imigrantes japoneses de Dourados-MS.....	40
CAPÍTULO 2 As infâncias e a educação: a cultura japonesa.....	45
2.1 A infância e a educação da criança: conceitos e concepções.....	45
2.2 Cultura japonesa: apontamentos e aproximações.....	55
2.3 A educação familiar japonesa: alguns princípios.....	71
CAPÍTULO 3 Reminiscências dos imigrantes japoneses Dourados-MS: as vozes e os relatos.....	84
3.1 A vida no Japão: memórias da casa, das brincadeiras e dos modos de ser	84
3.2 A vida no Japão: memórias dos modos de ser na escola.....	95
3.3 A vida no Brasil: memórias da trajetória e das primeiras experiências.....	100
3.4 A vida no Brasil: memórias do convívio com os brasileiros.....	110
3.5 Nascidos no Brasil: as gerações nipo-brasileiras.....	115
3.6 Sempre estrangeiros: ser japonês e brasileiro.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
Referências Bibliográficas.....	129
Apêndices.....	137
Anexos.....	141

INTRODUÇÃO

No ano de 2015, celebramos 120 anos do tratado oficial das relações diplomáticas entre o Japão e o Brasil. O Tratado de Amizade, Comércio e Navegação Brasil-Japão, iniciado em 1895, foi um marco importante que viabilizou, em 1908, a vinda oficial dos imigrantes japoneses ao Brasil e todo o desenrolar da história nipo-brasileira.

Considerando essa relação com o japonês e seus descendentes, este trabalho constitui-se fruto dessa inquietação sobre quem o é e como se configura esse “outro”, depois de anos 120 de vínculo. Outro que muitas vezes pode ser um amigo/a, cunhado/a, tio/a, vizinho/a ou mesmo eu, a pessoa que vos escreve. Configuram-se em relações corriqueiras as quais não percebemos as diferenças, mas, às vezes, causam certo estranhamento. Tal inquietação e questionamento provêm de razões particulares que partem também da minha vida pessoal, como descendente de imigrantes japoneses da terceira geração. Minha história privada e de minha família se mesclam com a trajetória dos japoneses no Brasil. Ainda hoje, a marca da diferença, não apenas física, mas de hábitos, trejeitos, lugar social e educação, está presente no cotidiano. Não querendo reduzir esses fatos apenas às questões valorativas e dualistas entre negação ou aprovação, a intenção é entender de onde incorre esses impasses e conflitos e como ocorre a educação dos indivíduos de origem nipônica.

Além disso, percebemos certa tendência das pessoas em superestimar o japonês, constituindo a ideia de “povo unido”, “agricultores exemplares”, “vencedores num ambiente totalmente estranho” (SAKURAI, 2000, p. 14). E, ainda, no senso comum, são considerados mais “inteligentes”, “disciplinados”, “recatados”, “determinados”. Enfim, será que tais adjetivos são concretos na realidade ou são apenas falácias? Por onde perpassam esses valores? Na tentativa de responder tais indagações, a presente pesquisa seguiu inspirada nas teorias de Norbert Elias, considerando o *habitus* do grupo em questão, as relações de interdependência entre brasileiros e japoneses, o equilíbrio de poder nas diferentes culturas e gerações, entre outros conceitos.

Na mesma perspectiva, com contribuição de outros autores, procuramos elucidar nessa dissertação, a trajetória da imigração japonesa, os valores da educação familiar e a noção de infância, lembrada nas memórias de entrevistados/as. Aliás, ao revermos essas configurações, nos apoiamos na premissa de Elias (2014, p. 13) que “na verdade, a sociologia trata dos problemas da sociedade e a sociedade é formada por nós e pelos outros. Aquele que estuda e pensa a sociedade é ele próprio um dos seus membros”. Com certo distanciamento e, ao

mesmo tempo, aproximação, problematizamos a temática, considerando que o estado de Mato Grosso do Sul possui a terceira maior colônia de imigrantes e descendentes japoneses.

Posto isto, queremos evidenciar o quanto a vertente que abordamos é pouco explorada na literatura científica e algumas questões ainda são incipientes, tanto no Brasil e, sobretudo, na região de Dourados-MS. Uma vez que os imigrantes possuem uma marcante presença no cenário social brasileiro e diversas disciplinas acadêmicas tenham se debruçado sobre o assunto, principalmente no âmbito da trajetória das imigrações em massa, no entanto, pouco se sabe como se estabelecem as relações no interior das famílias japonesas, foco de investigação deste trabalho.

Assim, recebidos enquanto o “outro”, o “estrangeiro”, o “diferente”, as pesquisas são desafiadas a tentar compreender esse “novo”, o “estranho”, a que nos propomos investigar na esfera privada e familiar. A literatura aponta muitas proposições de investigação sobre a cultura japonesa, instituindo neologismos variados como “japonologia”, “japonidade” (ORTIZ, 2000) ou japonesidades (MACHADO, 2011), que expressam símbolos, signos, crenças sobre o imigrante ou seu descendente, mas nem sempre investigados pelo viés particular da família.

Percebemos que a apreensão da cultura e seus valores acontecem apenas de forma aproximada, representados dentro dos limites da bibliografia disponível, dos entraves da língua e das reminiscências pessoais do sujeito que o viveu. O caminho que percorremos pode seguir em instabilidade entre fatos acontecidos, imaginados, desejados ou ocultados, mas que são imprescindíveis nas relações sociais de qualquer cultura. Além do mais, falar de cultura brasileira ou cultura japonesa nos remete a lugares estabelecidos no imaginário como opostos entre si, entre Ocidente e Oriente, entre miscigenação e tradição, ou entre comum e diferente. Perceber essa sociedade enigmática, especulada em torno do Japão, e desmistificar as raízes nipônicas e suas ramificações se conjugam em grande desafio.

Para tanto, partimos dos procedimentos metodológicos da História Oral, na perspectiva de entrevistar, transcrever, catalogar, analisar, registrar e divulgar. Os selecionados foram cinco imigrantes japoneses entre 75 e 76 anos de idade (nascidos entre 1930 e 1940) que viveram a infância e a adolescência no Japão e vieram ao Brasil por volta da década de 1950, passando a residir nos arredores de Dourados-MS. Suas lembranças ajudaram a traçar o percurso que fizeram para o Brasil, a educação da infância, as novas configurações da residência no Brasil e a proeminência das gerações posteriores.

Nesse trajeto, a dissertação está dividida em três momentos. No primeiro, apresentamos questões sobre a imigração japonesa para o Brasil e para Dourados-MS, as

contribuições da memória, os procedimentos metodológicos da História Oral e a trajetória de nossa pesquisa. No segundo momento, discutimos os conceitos de infâncias e de educação da criança, apresentamos alguns hábitos culturais japoneses e interpretamos os valores prezados na educação familiar japonesa. Por fim, no terceiro capítulo, organizamos os relatos dos entrevistados e analisamos o problema proposto na pesquisa à luz das referências teóricas, elucidando os modos de ser e viver dessa cultura que nos compõe.

Ao longo do texto, deixamos as falas dos colaboradores em destaque e com recuo, a fim dar visibilidade aos personagens dessa história. As palavras estrangeiras (japonês ou inglês) também foram destacadas e mantidas na forma típica de cada língua. Aliás, as palavras japonesas foram romanizadas segundo o sistema *Hepburn*, mas sem levar em consideração os acentos vogais prolongadas (por exemplo: Tokyo e não Tōkyō) (ORTIZ, 2000).

Embora a proposta fosse discutir as entrevistas realizadas com mais detalhes no terceiro capítulo, apresentamos fragmentos ao longo de toda dissertação, na tentativa de nos aproximar das formulações consolidadas pelos colaboradores, assegurando que suas falas dialogassem com a bibliografia consultada. Agregando a isso, tivemos acesso a fotos dos acervos particulares de alguns dos entrevistados/a e optamos por utilizá-las apenas como forma de ilustração, sem adentrar na análise da imagem como documento. Seguimos pela perspectiva ilustrativa das fotos, tendo em vista que alguns dos/a entrevistado/a recorriam a elas para esclarecer o fato que estavam narrando.

Estruturado dessa forma, buscamos na teoria científica da área e nos depoimentos dos entrevistados, a possibilidade de esclarecer essas dúvidas, compreendendo os fatos sociais sob outra perspectiva, sem esgotar, no entanto, novas pesquisas e outras interpretações acerca do assunto.

CAPÍTULO 1 A imigração japonesa e a História Oral

A imigração¹ para o Brasil se inicia mais intensamente entre os anos 1850 e 1950, quando grupos de diferentes nacionalidades deixam sua terra por diversos motivos em busca de condições de vida que não encontraram em seu país de origem. Klein (2000, p. 13) afirma que:

A questão básica envolve o peso dos fatores de expulsão ou de atração e a maneira como se equilibram. Para começar, deve-se dizer que a maioria dos migrantes não desejam abandonar suas casas nem suas comunidades. Se pudessem escolher, todos – com exceção dos poucos que anseiam por mudanças e aventuras – permaneceriam em seus lugares de origem. A migração, portanto, não começa até que as pessoas descubrem que não conseguirão sobreviver com seus meios tradicionais em suas comunidades de origem.

Fatores como a falta de alimentos, a perseguição devido a sua nacionalidade ou ao credo religioso, as precárias condições econômicas, entre outros elementos, constituíam as mais importantes razões de expulsão do país. Conforme segue o autor, a disponibilidade de terra, a variação da produtividade e os membros da família que precisavam ser mantidos, também pesavam na escolha da emigração. Além do mais, o fator demográfico, os altos índices de natalidade, as vacinações contra epidemias, a mudança no saneamento básico, a estabilidade da mortalidade e o cultivo de novos alimentos influenciaram na necessidade de emigração, principalmente por causa do aumento da produtividade, da crescente mecanização da agricultura e da excedente força de trabalho. E mais, “a possibilidade de obter terra era uma constante atração para todos os imigrantes” (KLEIN, 2000, p. 16). Nesse contexto, com vários interesses em jogo, algumas alternativas se apresentavam:

Determinados a consolidar a grande propriedade e a agricultura de exportação, os fazendeiros e o grande comércio buscavam angariar proletários de qualquer parte do mundo, de qualquer raça, para substituir, nas fazendas, os escravos mortos, fugidos e os que deixavam de vir da África. Preocupados, ao contrário, com o mapa social e cultural do país, a burocracia imperial e a intelectualidade tentavam fazer da imigração um instrumento de ‘civilização’ a qual, na época, referia-se ao embranquecimento do país (ALENCASTRO e RENAUX, 1997, p. 293).

¹ Aqui se utilizarão os conceitos *imigração*, entrada em um país estrangeiro para nele viver; *emigração*, saída de um país para se estabelecer noutro; *migração*, passagem de uma região de um mesmo país para outra (FERREIRA, 2000).

Percebe-se que, se o imigrante fosse trabalhar nas fazendas como mero empregado, ele poderia ser de qualquer etnia e de qualquer localidade, mas se fosse para cultivar terras por conta própria como proprietário, deveria preencher os requisitos básicos culturais desejados pelo Estado brasileiro, isto é, ser brancos, católicos e falantes da língua portuguesa. Segundo estudos² de Elias e Scotson (2000), poderíamos fazer a mesma alusão aos grupos já estabelecidos no Brasil, neste caso, brancos, católicos e europeus que evitavam qualquer contato com as sociedades autóctones, como os indígenas, e com os recém-chegados, como os imigrantes, os pobres, os de religiões diversas, a fim de não terem que lidar com problemas específicos da nova relação de interdependência. Estes grupos estabelecidos, cujos padrões de comportamento, de crenças e de costumes marcam a distinção e disputam a balança de poder, no âmbito do território, da economia, das práticas culturais, das relações cotidianas, explicitam sua “superioridade” em relação aos que são considerados de fora, os *outsiders*.

Conforme Klein (2000), a terceira importante nação receptora de imigrantes foi o Brasil, atrás dos Estados Unidos e o Canadá. “Da mesma forma que o Canadá, o Brasil, antes de 1880, absorveu uma imigração bastante importante de colonos agrícolas oriundos da Alemanha e do norte da Itália” (KLEIN, 2000, p. 22), que se instalaram grande parte em São Paulo, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. A energia a vapor dos navios, o cabo telegráfico transatlântico e as ligações ferroviárias, até a citada data, instituem transporte e comunicação mais rápidos entre a Europa e a América e, conseqüentemente, maior fluxo imigratório de trabalhadores brancos. Klein (2000, p. 25) ainda afirma que “o ritmo da migração europeia intensificou-se durante o ultimo quartel do século XIX e atingiu seu pico nas primeiras duas décadas do século XX”.

Nessa perspectiva, o Brasil se torna um lugar com a possibilidade de constituir uma nova vida, e, rapidamente, são recebidos portugueses, espanhóis, italianos, alemães, judeus, japoneses, entre outros. Dessa forma, todos esses estrangeiros trazem consigo não apenas suas experiências de vida, mas também os costumes, as tradições, a religiosidade e os comportamentos de seu país de origem. E, provocados por um estranhamento diante do novo, precisaram assimilar e internalizar os aspectos da cultura local, o lugar e as pessoas que encontraram em sua nova realidade. Embora a prioridade básica fosse acumular certa quantia

² No livro, os autores analisaram as relações de poder entre grupos de moradores de uma pequena cidade da Inglaterra que se consideravam diferentes entre si. Contudo essa diferença não era explícita, já que o contraste não estava no âmbito das riquezas, ou da escolaridade, nem da estrutura dos bairros, ou de empregos, mas a distinção estava no tempo de pertencimento ao local – o mais antigos eram os estabelecidos e os recém-chegados eram os *outsiders*.

de dinheiro e retornar ao país de origem, os imigrantes que ficavam, a prioridade se modificava, adaptando-se à nova maneira de vida e reorientando a educação dos filhos e o sustento de sua família.

Ainda para Klein (2000), após a Primeira Guerra Mundial e a depressão do mercado mundial das nações desenvolvidas depois da crise econômica de 1929, houve limitação do mercado de trabalho estrangeiro e as políticas imigratórias ficaram cada vez mais restritivas. No curso da Segunda Guerra Mundial, a imigração também atingiu baixos níveis. Segundo Oliveira, L. L. (2001, p. 19), “o imigrante se torna representante potencial do inimigo externo e passa a representar um perigo para a nação”. Sendo somente após década de 1940 que se retoma o fluxo imigratório, exigindo-se trabalhadores qualificados e profissionais especializados. As condições de permanência ou retorno variavam conforme cada país e as necessidades dos imigrantes se diversificavam de acordo com sua trajetória dentro das novas sociedades, ou seja,

Alguns, obviamente, não ganharam dinheiro suficiente para retornar a seus países de origem e, portanto, podem ser considerados ‘fracassados’. Outros, porém, começaram a ascender de tal forma nos novos países que se tornou impensável o retorno à mãe-pátria. Havia também aqueles que se casaram com nativos e perderam o contato com suas origens. Finalmente, outros decidiram desde o início que, levando em conta as condições relativamente difíceis que iriam encontrar em seus países de origem, valia a pena esforçar-se seriamente para aculturar-se e/ou obter meios para viver uma vida melhor na própria América (KLEIN, 2000, p. 28).

Poucos se importavam com o *status* dos empregos que se inseriam, ao contrário, para eles a renda era o que tinham de mais significativo. Assim, submetiam-se a certos controles os quais eram inerentes à sobrevivência naquela realidade. De acordo com Elias (1994), no caso dos seres humanos, os impulsos emocionais inatos estão sempre relacionados com a capacidade pessoal adquirida de autorregulação e, mais especificamente, com um controle das emoções que é aprendido ao longo da vida. Essa capacidade de autocontrole se desenvolve, por conseguinte, a partir das necessidades e pressões impostas pela vida coletiva. Os comportamentos e o *habitus*³ são condicionados socialmente, nos quais a vida individual e a social não são consideradas opostas, e sim, estão, sobretudo, em uma relação de interdependência. Para Elias (2011, p. 240), “a rede de interdependências entre os seres

³ Entende-se *habitus* como uma forma de “segunda natureza”, certa tendência de controlar e autocontrolar os impulsos e as emoções de modo automático e habitual, que é pouco percebido pela consciência. “[...] como um autocontrole automático, um hábito que, dentro de certos limites, funciona também quando a pessoa está sozinha” (ELIAS, 2011, p. 137).

humanos é o que os liga. Elas formam o nexo do que aqui é chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes”. Portanto, a relação com o outro, a motivação e a submissão ao trabalho, na maioria das vezes braçal, eram suportadas com sucesso para alcançar o objetivo coletivo de voltar para casa.

Essa pressão da vida coletiva, fez com que a organização em colônias se constituísse em processos importantes para as pessoas se agruparem em torno da mesma descendência, na tentativa de manter vínculos com as particularidades de cada etnia e um sentimento de pertencimento. As colônias reproduziam o modo de vida, os hábitos, a língua, a culinária, a educação, a religião e os relacionamentos de seu país de origem. Essas organizações coloniais localizavam-se em diferentes regiões do Brasil, “japoneses no interior de São Paulo, os alemães no Rio Grande do Sul e Santa Catarina, os espanhóis na Bahia, os portugueses no Rio de Janeiro, os poloneses e ucranianos no Paraná, os sírios e libaneses em São Paulo” (SARAT, 2004, p. 79).

Conforme Oliveira, L. L. (2001, p. 24), “estima-se que dos 5 milhões de imigrantes recebidos pelo Brasil entre 1850 e 1950, 75% eram formados por portugueses, espanhóis e italianos”. Foram eles os imigrantes “desejados”, pela proximidade de língua, cultura, religião, por serem mais facilmente assimilados. Embora se desejasse isso, outros imigrantes também tiveram presença no país, como os alemães, os sírios, os libaneses, os judeus e os japoneses.

Assim, a imigração constituída no Brasil baseia-se no contato concreto dos grupos que vieram de diferentes países e aqui chegaram, estabelecendo relações com distintas etnias e culturas que havia no local. Dentre essas etnias, famílias japonesas adentraram o território nacional brasileiro no contexto da expansão da cafeicultura paulista ocorrida nas primeiras décadas do século XX, em um conflituoso processo civilizador⁴ das relações entre os imigrantes japoneses e a população local. Tentar compreender os processos vividos pelos

⁴ Como uma breve forma de explicar o conceito, sem elucidá-lo de forma simplista, o discutiremos melhor ao longo do trabalho, mas para esse primeiro momento, entende-se *processo civilizador* como a crescente mudança das estruturas das sociedades e, ao mesmo tempo, no nível da personalidade individual, ocorrida em numerosas flutuações entre avanços e recuos de controles internos e externos de um movimento histórico que não acontece de forma linear. Compulsões são limitadas cada vez menos pela força física direta para ser, desde a tenra idade, cultivada como forma de controle habitual. As restrições são, aos poucos, carregadas de embaraço social, até se tornar elemento constituinte do indivíduo, de forma “natural”. Essa diferenciação, imprevisível e de longa duração, é um reflexo de um desenvolvimento histórico que segue certa direção, de um processo civilizador (ELIAS, 2011).

imigrantes japoneses no Brasil e, sobretudo, no estado de Mato Grosso do Sul⁵, não consiste em apreender o passado como um momento estático ou definitivamente encerrado, mas enquanto reminiscência que pode ser reinterpretada com o auxílio das gerações ainda permanentes no país.

Consequentemente, como contribuição ao debate acerca desse período transitório no Brasil, buscamos, neste primeiro capítulo, refletir historicamente sobre a imigração japonesa para o Brasil, a imigração japonesa especificamente para o estado de Mato Grosso do Sul e, sobretudo, na região de Dourados. Além disso, procuramos tratar também, em seguida, sobre a metodologia da História Oral, sua importante ênfase nas reminiscências dos/as colaboradores/as para as pesquisas atuais e o perfil de nossos entrevistados. Portanto, tentamos tratar do que a literatura científica apresenta sobre o tema e alude ao nosso objeto de pesquisa, compreendendo a educação e a as relações sociais e culturais dos comportamentos da colônia japonesa e seus antagonismos vivenciados nesse contexto.

1.1 A imigração japonesa para o Brasil

A imigração japonesa no Brasil se inicia em 1908, quando os grupos chegam ao porto de Santos e se fixam principalmente nos estados de São Paulo e Paraná. No Japão, frente à dificuldade econômica internacional vivida na segunda metade do século XIX, o aumento populacional devido à elevação da qualidade de vida, à diminuição da mortalidade infantil, e, ao mesmo tempo, ao aumento do desemprego no país, fizeram com que o governo japonês adotasse uma política de incentivo à emigração, com trabalho temporário no exterior e/ou uma possibilidade de ocupar novas terras (SAKURAI, 2000).

Além disso, outro motivo para incentivo à emigração aconteceu no contexto internacional. O Japão, com o objetivo de colocar o país em condições de competição com as grandes potências, empreendeu uma política industrial intensiva. A imigração para o Brasil foi subsidiada por ambos os países, cada um com seu interesse. O Brasil recebeu os imigrantes de outras origens, pelo interesse de complementação da mão de obra trabalhadora após a libertação dos escravos, frente à expansão da agricultura e à modernização das relações de produção. O interesse japonês foi, não apenas pela excedente força de trabalho que havia

⁵ Tendo em vista que os entrevistados atualmente moram na região de Dourados-MS, manteremos ao longo do trabalho a alusão sobre Mato Grosso do Sul, mesmo que a divisão do estado, entre Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, tenha ocorrido em 1977.

no Japão e pelo bloqueio de imigração na entrada de outros países, mas pela atração da abundância de terras ainda não exploradas no Brasil.

O processo de industrialização e a acumulação de riquezas foram, dessa forma, as condições decisivas para o surgimento da política de emigração empreendida pelo governo imperial japonês, em princípio a partir de 1885. Nesse período, a industrialização japonesa aumentava e ao mesmo tempo não conseguia absorver todos os trabalhadores expulsos do campo em uma mesma proporção, restando, assim, a alternativa de deixar a família para tentar assegurar a sobrevivência em outras localidades (OCADA, 2012a). Entretanto,

Em princípio, haveria um nítido descompasso entre os objetivos das autoridades japonesas e os dos imigrantes. Pois afinal, se por um lado o imigrante deseja mais do que nunca enriquecer e voltar rapidamente para o seu local de origem, por outro a meta das companhias de emigração é a de fixá-los na nova terra. Não há nenhum interesse do Japão em incentivar qualquer retorno (SAKURAI, 2014, p. 14).

Quer dizer, ao desembarcarem no Porto de Santos, no estado de São Paulo, com destino ao trabalho na cafeicultura paulista, as famílias se deparavam com as adversidades de condições de trabalho nas fazendas. As queixas dirigiam-se contra o trabalho excessivo, contra o clima, a alimentação, as instalações, as dificuldades de comunicação pelo desconhecimento da língua e o baixo salário. Acontecia ao contrário da propaganda ofertada pelas companhias de imigração, tutelada pelos dois países.

Nessa perspectiva, as diferenças geográficas e culturais entre o grupo e a sociedade receptora corroboraram para as divergências. O estranhamento quanto ao clima, à língua, à alimentação e às condições do trabalho provocaram grandes desilusões. Sarat (2004, p. 30) aponta que

Estranhamento tem característica ambígua, pois o estranhamento ao mesmo tempo em que provoca uma reação de afastamento, também provoca fascínio diante de uma realidade diferente, que é observada de acordo com as concepções e interesses dos indivíduos e passa a ser registrada à luz de suas experiências.

Nessas condições, para se estabelecerem nesse novo tempo e espaço, engajando-se em uma convivência com seus pares pela capacidade de controle e autocontrole e, ao mesmo tempo, aproximando mais a convivência com outros grupos, percebe-se que houve uma consolidação de um processo interdependente entre os grupos. Isto é, relações substanciadas por interconexões sociais, “[...] incluindo nós próprios, como unidades totalmente autônomas, passando então a percepcioná-los como unidades semi-autônomas precisando uma das outras,

dependentes umas das outras e ligadas umas às outras de modo muito diversos” (ELIAS, 2014, p. 193). Grupos ligados, seja pelas relações conflituosas ou pelos vínculos geracionais, intercambiavam saberes específicos fundamentais à sua existência.

Dentro desse processo, embora o sonho de retornar ao seu país de origem estivesse muito distante, as famílias trabalharam com afinco, conseguindo juntar pequenas poupanças e se estabelecendo como agricultores independentes em determinadas regiões. Handa (1987, p. 56-60) classifica a imigração japonesa no período que vai de 1908 a 1925, como “a história do fracasso de imigração japonesa nas fazendas de café”, já que os colonos orientais permaneciam pouquíssimo tempo nas fazendas, retirando-se desses locais de exploração em questão de meses. Já para Sakurai (2000, p. 210), “esta fase inicial é de grande importância para a compreensão da maneira como os japoneses se comportam numa sociedade estranha à sua, e de como se utilizam das lições aprendidas para se organizarem no futuro”.

Conforme classifica Saito (1961, p. 34), o segundo período de imigração japonesa ocorre entre os anos de 1926 e 1941. Portanto, a partir de 1925 que a imigração japonesa se intensifica e durante a Segunda Guerra Mundial que se ameniza. Frequentemente, as famílias dirigiam-se em grande parte para outras fazendas em busca de melhores condições de trabalho, de terra para o plantio, em direção às chamadas zonas pioneiras ligadas à abertura de estradas de ferro. Outras fugiam para as vizinhanças da cidade de São Paulo, reemigrando também para outros estados – Paraná e Mato Grosso do Sul – e poucas retornavam ao Japão.

Em geral, os imigrantes se agrupavam em núcleos, isto é, em colônias nascidas de iniciativa das empresas de imigração ou mesmo dos próprios imigrantes, instituídas informalmente e organizadas em torno de famílias de mesma origem provincial, de companheiros de navios ou de vizinhos de fazendas de café. Por conveniência ou por segurança, as famílias levantavam escolas para os filhos, criavam associações, reuniam poupança para melhores condições de vida no país estrangeiro.

Dessa forma, o sonho de retorno para o Japão fica cada vez mais distante e os imigrantes japoneses iniciam a busca pela ascensão social no Brasil. Descontentes com o trabalho nas fazendas tentam a aquisição dos próprios lotes de terra que lhes possibilitavam cultivar por conta própria. Segundo Sakurai (2000), com a necessidade de diversificar a produção agrícola, o algodão se tornava uma alternativa para demanda de mercado, principalmente após a crise de 1929. Um produto com retorno econômico mais rápido do que o café, de pouco investimento e grande escoamento de produção.

Outro agravamento, próximo ao início da Segunda Guerra Mundial, consistiam nas propostas do governo de Getúlio Vargas, que se baseavam no nacionalismo e na ideia de

brasilidade, legitimando a soberania do Estado (FAUSTO, 2001). A nação, agora, deveria combater os inimigos – comunistas, judeus, e, mais tarde, os imigrantes – os quais deveriam ser vigiados e controlados em nome da segurança nacional, principalmente pelo seu rápido desenvolvimento e ascensão econômica. Consoante Alencastro e Renaux (1997, p. 296), “num país fagocitado pelas oligarquias e desorganizado pela violência social e a heterogeneidade cultural que resultavam das formas de trabalho compulsório dominantes na economia, a ‘civilização’ da sociedade aparecia como um dos objetivos essenciais do Estado”. Portanto, o imigrante passa a se configurar enquanto estrangeiro, como o diferente a depender do local do qual veio, das razões pelo que levou a vir e o que fará a partir de então.

Para Shizuno (2010, p. 38), “no Brasil, o imigrante japonês era bem vindo para ser trabalhador na lavoura de café, necessário para o desenvolvimento do país. Porém, por outro lado, afora essa visão utilitarista, era considerado um perigo a ser contido e até impedido de entrar”. Nesse contexto, considerado, ora trabalhador, ora formador da raça/povo que ocuparia o território nacional, fundada em uma lógica de desconfiança e na teoria eugênica⁶, as leis promulgadas proibiam a entrada de mais imigrantes japoneses. Por isso, como expõe Oliveira, L. L. (2001, p. 27), “portugueses, espanhóis e italianos, por serem brancos, católicos e falantes de língua próximas, podiam ser assimilados mais rapidamente e, [...] correspondiam ao perfil do imigrante desejado”, caso contrário, deveriam ser combatidos.

Com essa ideia de que os estrangeiros deveriam assimilar e se integrar à cultura brasileira, a ação da polícia era efetiva no amparo do Estado e os métodos coercitivos expulsavam as famílias de suas terras. O processo de expropriação desses imigrantes, através do uso da violência, revelam os enfrentamentos da vida cotidiana e a constante disputa da balança de poder, trazendo à tona a complexidade da vida social que os imigrantes enfrentavam. Para Elias (2014, p. 80), “o equilíbrio de poder não se encontra unicamente na grande arena das relações entre os estados, onde é frequentemente espetacular, atraindo grande atenção. Constitui um elemento integral de todas as relações humanas”. Seja macrosociológica, como nas guerras e nos conflitos armados, ou no cotidiano microsociológico, como no interior da família, na relação entre pais e filhos, adultos e crianças, chefe e empregado, entre outros, a relação de poder está presente.

⁶ A teoria do “branqueamento” no início do século XX, o qual se considerava o processo seletivo de miscigenação o fator de surgimento de uma população branca, na assimilação da cultura brasileira entre três ou quatro gerações posteriores (OLIVEIRA, L. L., 2001), era operado como justificativa para segregação das demais etnias não brancas.

1.2 A imigração japonesa para o Mato Grosso do Sul e região de Dourados

Alguns dos nipônicos que haviam chegado ao porto de Santos pela primeira leva de imigrantes, por volta de 1908, encaminhavam-se para a região⁷ de Campo Grande, a fim de trabalhar na construção da estrada de ferro Noroeste do Brasil (NOB), a qual ligava a cidade de Bauru-SP e Porto Esperança-MT (mais ou menos 800 quilômetros de estrada entre eles). O local se tornava mais atrativo, pois a remuneração era muito mais recompensadora do que o trabalho mal pago nas fazendas de café em São Paulo e não havia muitos problemas de adaptação ao trabalho (KUBOTA, 2008).

Segundo Inagaki (2008), autora precursora dos estudos sobre os imigrantes japoneses em Dourados, o grupo era formado por 75 pessoas advindos principalmente das províncias de Okinawa e Kagoshima, do Japão. Posteriormente, em 1909, ampliou para 120 pessoas no trabalho da construção da ferrovia. O serviço na estrada de ferro era extenuante, com sol tropical sobre as cabeças, em uma zona pantanosa, com ataques de animais e dispêndio de energia para carregar as ferramentas, mas mesmo assim, continuava sendo um trabalho mais compensador do que outros. Sua construção se encerrou em 1914 e grande parte dos japoneses se fixou em Campo Grande, outros voltaram para São Paulo, parte foi para o norte do Paraná, ou para Aquidauana-MT e Porto Esperança (hoje, distrito de Corumbá-MS) (INAGAKI, 2008).

Os que ficaram em Campo Grande se instalaram na região da Mata do Segredo, iniciando o plantio de tomates, pimentões, pepino, repolho, arroz, feijão, cana, entre outros. Optavam principalmente pela horticultura, a qual não havia necessidade de grandes porções de terras, além dos investimentos serem menores, o retorno mais rápido e por terem o hábito do consumo de verduras. Inicialmente trabalhavam como assalariados ou arrendavam pequenas propriedades e normalmente procuravam um local próximo de regiões com água para “facilitar a higienização”, conforme informa os estudos de Inagaki (2002). Iniciavam as plantações em territórios ainda não explorados, precisando abrir as matas para o cultivo de hortaliças e criação de pequenos animais.

Para a região de Dourados a vinda desses imigrantes se deu um pouco mais tarde, por volta da metade do século XX. Antes da colonização do branco, as terras que hoje pertencem ao município de Dourados eram habitadas pelas etnias Terena e Kaiowa, cujos descendentes ainda podem ser encontrados nas aldeias indígenas localizadas no perímetro urbano de

⁷ Os orientais se dirigiam para o então estado de Mato Grosso, pois a divisão do estado ocorreu somente em 1977, mas mantemos a nomenclatura da localidade atual.

Dourados. O início de um povoamento estrangeiro mais efetivo na região ocorreu com o término da Guerra do Paraguai (1870), no momento em que uma comissão demarcatória de limites de terra entre Brasil e Paraguai, liderado por Tomaz Laranjeira, percebeu que a região centro-sul do Brasil era rica em ervais. Fundou, assim, a Companhia Matte Laranjeira em 1882, explorando os ervais por mais de 50 anos (CARLI, 2008).

Tal companhia conseguiu o monopólio legal e o controle de 5.400.000 hectares de terras devolutas que arrendava do Estado. Sua produção era escoada para a Argentina, sendo este seu mais forte mercado consumidor. A companhia usava de sua influência política para conseguir o monopólio da exploração de erva-mate, dificultando a exploração por parte dos pequenos produtores, que também exerciam atividade na região. Conforme Silva (1997, p. 57), o governo de Mato Grosso observou “uma oportunidade para povoar esta região. Porém ocorreu o contrário, a Companhia Matte Laranjeira serviu como um entrave ao crescimento do sul do Estado, pois a política da Matte era de dominação e não de colonização”. Na mesma perspectiva, Queiroz (1999, p. 383) também afirma

a Companhia opunha-se ao assentamento desses colonos, sob o pretexto de que eles lhe fariam concorrência na elaboração da erva, e para tentar afastá-los utilizava-se de variados expedientes, desde o seu poder político até a violência pura e simples.

Então, a partir de 1922, o governador do Estado de Mato Grosso (coronel Pedro Celestino Corrêa da Costa) continuou a opor-se ao predomínio da Companhia na região dos ervais (situada entre os rios Brilhante e Panambi). Agiu, reservando a área para a colonização e agregando o município de Dourados, quando este foi desmembrado do município de Ponta Porã, em 1935. Além disso, com o advento do Estado Novo (1937-1945) e a imposição política do Presidente da República, Getúlio Vargas, a censura total dos meios de comunicação por intermédio do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) foi instituída para autopromover e concretizar os objetivos do governo vigente.

Nessa perspectiva, a industrialização e a expansão agrícola foram estimuladas através de projetos de colonização, na tentativa de ocupar áreas de fronteira, inclusive o sul do antigo estado de Mato Grosso, evidenciando a campanha de “Marcha para o Oeste” e a recuperação dos “espaços vazios” do país. A Marcha para o Oeste propunha a exploração do “sertão” por meio de criação de colônias agrícolas na região, tanto para manter o poder oligárquico dos grandes proprietários, quanto pelo protesto das terras no interior do país (CARLI, 2008).

Como parte integrante desse projeto, estava a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), criada em 1943 e instituída em 1944 (OLIVEIRA, B. C. de, 1999). Com sua implantação, consideráveis contingentes populacionais foram atraídas para a região.

A iniciativa do governo federal foi logo secundada por outras [...] e assim, ao longo das décadas de 50 e 60, multiplicam-se no SMT [sul do Mato Grosso] as colônias agrícolas – multiplicando-se, no mesmo passo, a produção agrícola (café e gêneros alimentícios ou matérias-primas como arroz, feijão, milho, algodão e amendoim) (QUEIROZ, 2004, p. 30-31).

A partir disso, geraram-se oportunidades para a vinda de levas migratórias/imigratórias, que se deslocavam de vários pontos do Brasil e de outros países. A CAND alocava aproximadamente 10 mil famílias, atendendo nordestinos, mineiros, paulistas e gaúchos e, também, imigrantes de variados países. Mesmo motivados pelos sonhos de terem seu pedaço de terra, não levavam em consideração que os “espaços vazios” no caso do sul de Mato Grosso já eram habitados por índios e nativos das terras (CARLI, 2008).

Nessa mesma época, para o projeto colonizador abrir novas possibilidades de contato com outras localidades, foi construído um ramal da estrada de ferro NOB, ligando Campo Grande a Ponta Porã (fronteira com o Paraguai), passando por Maracajú, Dourados e estação de Itahum (à 60km de Dourados). O trecho auxiliava a ocupação dos “vazios” de terra e divulgavam as “terras férteis”. Além disso, muitos dos relatos que colhemos dos entrevistados, afirmam usufruir desse meio de transporte para chegar ao destino de Dourados (veremos nos capítulos seguintes).

De acordo com Inagaki (2002), a família de Koki Oshiro foi o primeiro grupo japonês a se instalar temporariamente em Dourados, ao término do trabalho na estrada de ferro NOB (1904-1914) da região de Campo Grande. Por volta de 1927, resolveram se mudar para Dourados por ouvirem falar que havia boas terras e bom clima no local, dando início ao plantio de café, erva-mate e produção de pinga. Porém, com a crise do café em 1929 e mais tarde com as tropas legalistas de Getúlio Vargas e a violência dos rebeldes, várias famílias foram saqueadas e a falta de recursos fez com que elas fossem para outras regiões, como o caso de Oshiro que voltou para Campo Grande.

Diferentemente do caso da família de Oshiro, grande parte dos japoneses se estabeleceram em Dourados nas décadas de 1940 e 1950, alguns vindos diretamente do Japão, outros de São Paulo, passando pelo Paraná e Campo Grande (INAGAKI, 2002). Os japoneses

e seus descendentes, filhos já nascidos no Brasil, chamados de *nikkei*⁸, eram bastante discriminados pela aparência física, pelos costumes, pela língua falada e pela tentativa de manter seus valores da tradição milenar do seu povo, o espírito japonês (*Yamato Damashi*). *Yamato Damashi*, permeado pela educação japonesa e transmitido pelo grupo, tentava manter a devoção aos pais e ao Imperador, enfatizando as tradições japonesas e o orgulho de sua história.

Assim, esse valor praticado pelos imigrantes japoneses e difundido aos descendentes, constitui em um *habitus* – relação com o outro, maneira da vestimenta, tipos alimentares, manifestações religiosas, etc. – que foram estendidos às gerações posteriores, em uma determinada direção de vergonha e constrangimento. Para Elias (2011), quando nascem indivíduos de certa geração, estes passam a ingressar em um processo civilizador de uma fase anterior a deles, levando-os a se acomodarem a um padrão de comportamento construído em todo processo de formação social e do *habitus* das gerações precedentes, confirmando com o que observamos na trajetória da imigração no país.

Conforme Shizuno (2010), um dos variados motivos dos grupos japoneses saírem do estado de São Paulo, além dos maus tratos vivenciados no trabalho das fazendas cafeeiras e o atrativo em adquirir terras próprias, seria devido aos problemas com sociedades secretas compostas pelos próprios japoneses. Dentre elas, havia a *Shindo Renmei*⁹, também chamada de Liga dos Súditos Fiéis, que possuía o lema de manutenção da ordem, respeito à hierarquia e a honra ao país de origem. Mesmo antes da Segunda Guerra Mundial, atacava os imigrantes japoneses no Brasil, especialmente os que plantavam menta (base para armamento) e criavam bicho-da-seda (algodão para o mercado inimigo), uma vez que os consideravam traidores da pátria nipônica.

Tal conflito se solidifica no contexto da Segunda Guerra Mundial em que se criam dois grupos, os Aliados (China, França, Grã-Bretanha, União Soviética, Estados Unidos e mais tarde o Brasil), contra os do Eixo (Alemanha, Itália e Japão). Este conflito internacional repercute internamente no contexto das relações particulares entre os japoneses. Configuram

⁸ Significa descendência japonesa (WAKISAKA, 2003). Independente de qualquer geração, a ideia permanece na sucessão de gerações posteriores de uma família, nesse caso, do grupo japonês. Neste trabalho utilizaremos outros termos em japonês em referência aos imigrantes e seus descendentes, nos casos específicos como, imigrantes nipônicos de primeira geração no Brasil poderão ser tratados como *issei*. Seus filhos nascidos no Brasil, formando a segunda geração, como *nisei*. Por sua vez, os netos, pertencentes à terceira geração, como *sansei*.

⁹ Grupos ultranacionalistas e radicais de imigrantes japoneses que mantinham uma postura de defesa às tradições japonesas como culto ao Imperador e à bandeira, e negavam a derrota do Japão na Segunda Guerra Mundial, limitando sua subordinação às leis brasileiras e exercendo perseguições contra aqueles que aceitavam a derrota japonesa.

os grupos chamados de Vitoristas ou *katigumi*, os japoneses que, mesmo o Japão tendo sido derrotado na guerra, negavam a situação e afirmavam a insubordinação, contra os chamados Derrotistas ou *makegumi*, japoneses que aceitavam os costumes da sociedade brasileira e estavam predispostos às mudanças, acolhendo a derrota do Japão. Essa contenda entre os japoneses contribuía com as perseguições policiais do governo local (nacionalismo de Vargas) e aumentava o conflito entre os grupos, tendo em vista que as autoridades brasileiras não sabiam diferenciar os elementos e punia qualquer japonês indiscriminadamente. Em Mato Grosso do Sul não há registros de atentados graves da *Shindo Renmei*, na literatura científica consultada.

Nesse contexto, embora os imigrantes viessem para o Brasil como *dekasegi*¹⁰, pensando em uma imigração temporária para acumular dinheiro e voltar ao país de origem como proposto nas propagandas anunciadas, os japoneses muitas vezes não conseguiam retornar e começavam a se preocupar com habitação, vestimenta, alimentação e educação, almejando um trabalho autônomo. Diante dessa nova conjuntura de adaptação e socialização com outros grupos, tornavam-se necessárias as mudanças nos próprios padrões de comportamento dos imigrantes japoneses, a que Norbert Elias chama de autorregulação, transmitidos de uma geração para outra. Nessa lógica, fundamentalmente para evitar desentendimentos em larga escala, que “para Elias, o nível de controle das emoções de qualquer sociedade é diretamente proporcional ao grau de ‘civilidade’ dessa sociedade, ou seja, quanto mais elevado for esse patamar, mais distante essa sociedade estará da barbárie” (BRANDÃO, 2003, p. 15).

Portanto, na tentativa de estabelecer relações entre os diversos grupos que ali se encontravam e para evitar atritos desmedidos, novos costumes foram consolidados, uma vez que,

Qualquer código de costumes funciona como um regime, como uma forma de controle social externo que demanda o exercício do auto-controle. Costumes e sensibilidades funcionam como recursos de poder na competição por status social e significado, fornecendo critérios importantes de classificação social (WOUTERS, 2009, p. 93).

Nessa perspectiva, os japoneses em contato com outro grupo, de cultura distinta, em uma relação interdependente e em um convívio mútuo, estabeleceram novos padrões de comportamento para que uma cultura pudesse coexistir em relação à outra, numa melhor convivência. Essa realidade também atingiu os *nikkeis* na ocupação de Dourados, com suas

¹⁰ Significa “trabalho temporário em local distante de casa” (WAKISAKA, 2003).

diversas motivações. O Japão se tornou uma realidade passada, como a terra dos ancestrais, e, conseqüentemente, o Brasil se apresentou como uma possibilidade de ser um novo lar para se fixarem. Após o rompimento das relações diplomáticas entre o Brasil e o Japão, ocorrida em 1942 com a entrada do Brasil no grupo dos Aliados na Segunda Guerra Mundial, a relação entre os brasileiros e os japoneses permaneceu instável até a rendição destes. Ao término da Guerra, tanto os japoneses que passavam dificuldades no Japão, quanto os que eram perseguidos em São Paulo, abandonar a situação e imigrar/migrar foi a melhor alternativa do momento.

Em vista disso, a partir da metade da década de 1940, o número de famílias aumenta na região de Dourados. Nas pesquisas de Inagaki (2002; 2008), vieram de São Paulo famílias como os Dokko, Yagui, Saito, Chiba, Kawasoko, Fujinaka, Sakaguti, Nakagaki, Eguti, entre outros. A autora descreve com detalhes a trajetória de cada uma em sua obra. Demonstra que, por volta do ano de 1953, os primeiros imigrantes da Colônia Matsubara, resumida em 64 famílias que desembarcaram em Itahum, vieram trabalhar em Dourados e em Indápolis pela CAND. Segundo a autora, Matsubara havia sido administrador de fazenda em São Paulo, estabelecido amizade com Getúlio Vargas e organizado a vinda de várias colônias. Afirma que,

[...] em 1953 vieram em três levas. A 1ª leva chegou no navio Louis, tendo como representante de grupo Saburo Naya; a 2ª veio no navio Tchatcharenko, tendo como representante Buntaro Taniguti, e a 3ª veio no América-Maru e Jin Ono foi escolhido para representante do grupo (INAGAKI, 2008, p. 42).

Essa premissa é confirmada na nossa entrevista realizada com o senhor Shiro Taniguchi, com a diferença de números de famílias, quando ele relata que

Eu vim em 1953, é... cheguei no Brasil em agosto, eu tinha treze anos. Uma das pessoas que começou a ideia de imigração, Yasutaru Matsubara, de Wakayama Ken, do mesmo estado em que eu morei, que começou com essa ideia. [...] Resumidamente, essa pessoa tinha relações com o Brasil, era conhecido de Getúlio Vargas, presidente do Brasil, na época. [...] Dessa forma, Getúlio Vargas depois da guerra dava cotas para os imigrantes virem ao Brasil, e deu ao Yasutaru. Então ele fez uma chamada em Wakayama Ken e 60 famílias se candidataram a virem pro Brasil. No ano de 1953, então, todos vieram para o Brasil. Dizem ser imigrantes do Matsubara. E essas famílias se situaram ali na terceira linha, de Vicentina pra Culturama. [...] Três navios trouxeram essas 60 famílias. E eu vim no segundo navio. O segundo que eu vim era o navio "tchatcharenka". Era o navio de Holanda, vieram 20 famílias nele. Aí quando chegamos em Dourados ainda tínhamos que caminhar 60km, para ir, que ainda era chamado de vila Brasil, seria hoje mais ou menos perto de Fátima do Sul.

Passava Vicentina e ia pra Culturama, mais ou menos na terceira linha ali, e as famílias se instalaram naquele local, chamando de local do Matsubara, porque era o líder, como uma colônia. Daí todo mundo começou a plantar café (TANIGUCHI, 2015).

Diferentemente, os outros entrevistados relatam divergência nas informações. O Senhor Yuji Nakano afirma ter chegado com o navio Luiz em 1956. Já o senhor Osamu Iwashiro, não lembra bem qual era o nome do navio, mas afirma ter vindo em 1955.

Eu vim pro Brasil com 15, 16 anos, em 1955. [...] O meu era navio Holanda, "tchatcharenka" ou Luiz. (risos) Bom, foi dois meses [de viagem] (IWASHIRO, 2015).

Já a senhora Yoko Terui conta que veio aos 14 anos, isto é em 1954, no navio África, em 45 dias de viagem. Igualmente, o senhor Isamu Ono, que não se lembra do nome do navio, menciona ter vindo também em 1954, com duração de 45 dias de viagem. Por ele ter saído da mesma província de Terui e na mesma época, acreditamos que viera com o mesmo navio.

Em contrapartida, o site do Museu Histórico da Imigração Japonesa no Brasil (mantido pela Bunkyo – Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa e de Assistência Social localizada em São Paulo), o qual possui uma lista de passageiros, com as datas e os navios que partiram do Japão, identifica diferentes anos para tais navios na busca que fizemos.

1953, ONO, navio África;
1953, TANIGUCHI, navio Tjitjalengka;
1956, IWASHIRO, navio Ruys;
1956, NAKANO, navio Ruys;
1956, TERUI, navio África.

Percebe-se que apenas a vinda do senhor Taniguchi, está de acordo com a bibliografia pesquisada, o museu e o relato do entrevistado. Contudo, apesar dessas pequenas diferenças, todas as trajetórias das famílias japonesas ilustram claramente as dificuldades que passaram e a necessidade de conseguir estabelecer novos caminhos para o grupo¹¹. Adequaram-se na região de Dourados, não apenas para trabalharem na agricultura, com algodão, bicho-da-seda e fruticultura como alternativa ao café, mas também, no comércio, na indústria madeireira, em oficinas mecânicas, em hotelaria, na prestação de serviços e em atividades autônomas.

Atualmente, a região do estado de Mato Grosso do Sul abriga a terceira maior comunidade japonesa do Brasil (MATSUMOTO, 2010), sendo a primeira em São Paulo e a

¹¹ Falaremos mais especificamente sobre esse assunto no terceiro capítulo.

segunda no Paraná. Deste modo, os imigrantes japoneses, em busca de uma independência econômica, passaram a ocupar diversos cargos e funções em quase todas as atividades sociais do município de Dourados. “O cotidiano vivido por eles são os matizes que coloriram o quadro dessa imigração/migração japonesa para Mato Grosso¹²” (INAGAKI, 2002, p. 152).

Os japoneses eram conhecidos por sua contribuição no setor da agricultura, apesar de não possuírem esse conhecimento quando saíram de sua terra natal. Por terem o trabalho no trato do café em terras brasileiras, buscaram alternativas que permitissem retorno mais rápido de capital (cultivo de algodão, milho, amendoim, hortelã, bicho-da-seda, entre outros), introduzindo variedades de manejo e técnicas para a agricultura. Embora houvesse resistência da primeira geração em se adequar ao novo contexto, a colônia japonesa conseguiu interagir e se integrar ao povo brasileiro. No caso de Dourados, assim como em outros lugares do Brasil, a criação de clubes e associações culturais para manter costumes e tradições foi recorrente e puderam conservar o vínculo de pertença étnica.

Nessa circunstância, a comunidade nipônica em Dourados, nos primórdios de sua instalação, caracterizou-se por manter um estado de isolamento entre as famílias que vinham e preservavam somente ênfase nas relações de trabalho e de sobrevivência. Com o apoio de Matsubara e a criação da Colônia Matsubara, em homenagem a seu nome, a vinda de variadas famílias japonesas para Dourados foram decisivas para agrupar os imigrantes. Ainda em 1953, Kiheiji Nishimura foi eleito presidente da comissão de recepção aos recém-chegados, fato que mais tarde culminou na eleição para presidente provisório do Clube Social Nipônico de Dourados criado no mesmo ano. Com a integração das famílias radicadas na região, o grupo passa a contar com uma sede provisória de madeira para as festividades. Já em 1961, Toshinobu Katayama, eleito presidente do clube, inicia a primeira fase da construção da sede atual. Posteriormente, a segunda fase foi liderada por Eisei Fujinaka e a conclusão final deu-se em 1973, pelo presidente da sede Eikiti Sakagutti (EDIÇÃO ESPECIAL DO CLUBE SOCIAL NIPÔNICO DE DOURADOS, 1983).

Na literatura consultada, não há maiores explicações sobre o motivo pelo qual foram escolhidas essas pessoas, porém inferimos que seus conhecimentos e influências políticas para a comunidade nipônica foram necessários. Como evidencia o senhor Nakano na entrevista realizada, que ao chegar em Dourados, as famílias foram para a casa do senhor Toshinobu Katayama. Como não havia nenhum parente ou conhecido, o senhor Nakano por ali permaneceu até conseguir suas próprias terras.

¹² A autora mantém em sua pesquisa, o estado de Mato Grosso ou sul do estado de Mato Grosso, mesmo se referindo a Dourados, devido à escolha de seu recorte temporal.

Nós quando fizemos o empréstimo no Banco do Brasil, o senhor Katayama era o endossante [avalista], ele ia endossar pra gente (NAKANO, 2015).

Por isso, com certa disponibilidade e, talvez, pela experiência adquirida em São Paulo, os representantes do clube conseguiam orientar os recém-chegados e estabelecer aproximação entre os grupos.

Portanto, o Clube Social Nipônico, teve um decisivo papel, na formação da comunidade nissei em Dourados. [...] Os pioneiros cumpriram sua missão, legando para as novas gerações, exemplos de dedicação e trabalho em prol de uma causa, uma herança que o tempo jamais apagará e que perdurará por toda a vida, nesta terra conhecida como a “Canaã” da Grande Dourados (EDIÇÃO ESPECIAL DO CLUBE SOCIAL NIPÔNICO DE DOURADOS, 1983, p. 23).

Esse documento indica o quanto, na comemoração dos 30 anos do Clube Social Nipônico de Dourados, foi valorizado e lembrado com saudosismo os méritos da primeira geração de imigrantes japoneses na região de Dourados época que, segundo a bibliografia, havia pouca sociabilidade e comunicabilidade entre as famílias.

De qualquer foram, nosso colaborador senhor Taniguchi, lembra que,

Clube de Dourados, Kyoei Barrerão, Laranja Lima, Fátima do Sul, Glória, no momento são 13 no total. [...] Quem começou foi Toshinobu Katayama. Ele que juntou as 13 associações, e reuniu tudo, e fez o nome da associação cultural nipo-brasileiro sul-mato-grossense (TANIGUCHI, 2015).

Além disso, entre esse agrupamento, houve necessidade de aprimorar a educação japonesa tanto no interior da família, quanto em instituições formais¹³. Em 1983, a Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense, criou o Departamento de Difusão da Língua Japonesa, difundido em nove escolas japonesas filiadas à associação. Em 1989, foi fundada a Escola Modelo na cidade de Dourados, com o objetivo de aprimoramento, difusão e fomento do ensino da língua japonesa na região. Em 1998, foi adotado o sistema de livros didáticos em doze estágios, tendo como meta final a aprovação no Exame Mundial de Proficiência em Língua Japonesa (CENTENÁRIO DA IMIGRAÇÃO JAPONESA NA GRANDE DOURADOS, 2008).

Tal iniciativa se apresenta com intuito de preservar a língua e os costumes da primeira geração de japoneses no Brasil, pois com o passar do tempo, a partir das gerações posteriores,

¹³ Sobre esse assunto discutiremos nos próximos capítulos de forma mais aprofundada.

a conversação dentro do lar passou a ser por meio da língua portuguesa, a compreensão e o interesse pela própria cultura e costumes foi diminuindo consideravelmente e, por isso, o estabelecimento oficial dessas escolas de língua passaram a fazer parte do interesse da colônia, na tentativa de buscar outras maneiras de inserir as gerações posteriores na cultura dos antepassados (CENTENÁRIO DA IMIGRAÇÃO JAPONESA NA GRANDE DOURADOS, 2008).

Atualmente, a Associação Cultural Nipo-Brasileira de Dourados promove anualmente, atividades como campeonatos de futebol, beisebol, softbol, tênis de campo, voleibol, *karaokê* (canto japonês), cursos de culinária japonesa, cursos de *taiko* (instrumento musical e dança), aulas de dança japonesa, gincana familiar (*undokai*), festa artístico-cultural (Japão Fest), entre outras atividades, as quais passaram a fazer parte do calendário cultural do município.

Apesar das famílias japonesas serem de distintas regiões¹⁴ do Japão, a integração entre elas em Dourados, tanto nas festividades e reuniões de lazer, quanto nas preocupações com a educação formalizada, ajustaram-se nas transformações sociais em uma relativa harmonia. Isso é percebido quando comparamos com os clubes formados em Campo Grande-MS. Lá, as famílias japonesas formalizaram grupos distintos, resultando na administração conjugada entre Okinawa Kenjinkai (*kenjinkai*) e Associação Japonesa (*nihonjinkai*). Como consequência de algumas divergências de valores, “tanto a Associação Japonesa de Campo Grande quanto a Okinawa Kenjinkai passaram a dispor de sedes próprias, caminhando independentes cada qual por seu caminho”, o que não acontece em Dourados (EDIÇÃO EM COMEMORAÇÃO ASSOCIAÇÃO ESPORTIVA E CULTURAL NIPO-BRASILEIRA DE CAMPO GRANDE, 2005, p. 60).

Seguindo esse raciocínio, as diferenças regionais que seguem do Japão se devem às 47 províncias¹⁵ em que o país está dividido, as quais correspondem ao que chamamos no Brasil de estados. Cada província é subdividida em cidades (*shi*) e distritos (*gun*). Cada distrito é subdividido em bairros (*chō* ou *machi*) e em vilas (*son* ou *mura*) (ver mapa 1). O que ocorre muitas vezes é que a província de Okinawa fica mais distante de outras províncias e alguns de seus costumes são distintos de outras regiões. Nas palavras de Sakurai (2014, p. 26), “Okinawa, antes um reino independente, só foi incorporada ao Japão, na condição de província, em 1897”. Talvez esse seja um dos motivos que também refletiu na distinção entre

¹⁴ No Brasil há uma diversidade de costumes entre os próprios estados brasileiros, variando o sotaque da língua, as danças típicas, os alimentos diversos. No Japão, ocorre o mesmo, havendo diferenciação dos costumes entre suas ilhas.

¹⁵ Existem quatro designações diferentes para estas divisões administrativas (都 to; 道 dō; 府 fu; 県 ken), que deu origem ao nome *Todōfuken* (都道府県) que seria um nome genérico para “província”.

os grupos japoneses na região de Campo Grande, mas não foi de grande influência para Dourados.



Mapa 1 – Área geográfica do Japão (Fonte: <http://curtindoojapao.com/mapa>, acesso maio/2015).

Nessa lógica, compreenderemos quais valores e costumes próprios difundidos principalmente no interior da família e influenciados pela primeira geração de japoneses que chegou ao Brasil, na tentativa de melhor visualizar a construção desse *habitus* em Dourados, discussão programada sobretudo para os próximos capítulos.

Assim, nessas circunstâncias de apreensão da trajetória percorrida pela colônia japonesa que nossa investigação foi possível por meio dos procedimentos metodológicos da História Oral e pelas fontes orais disponíveis a relatar sobre o assunto. Portanto, no âmbito da

coleta de dados empíricos, trataremos a seguir sobre a memória e as possibilidades teórico-metodológicas da História Oral, para, posteriormente, tratarmos do perfil dos entrevistados selecionados, da trajetória procedimental desta pesquisa e suas implicações na educação japonesa.

1.3 A memória e a História Oral

Esta pesquisa se preocupou em reconhecer os processos vivenciados nas relações entre grupos, explorando os aspectos contidos nas tramas de vida de cada história particular. Por isso, elegemos como opção metodológica a História Oral, a qual atende os interesses da referida investigação. Nesse contexto metodológico, representar o mundo a partir das percepções vividas e repassar ao outro tais impressões, torna-se relevante para a recuperação das lembranças e das reminiscências vividas. Destacamos, portanto, o lugar da memória, considerando que “o memorialismo é, sobretudo, experiência vivida e revivida no território da temporalidade, onde se apresenta principalmente como discurso de retrospectão” (RODRIGUES, 2010, p. 839).

Esse tempo de narrativa possibilita avanços e recuos como artifícios para o autor relatar o fato que está revivendo conforme suas lembranças e segundo sua necessidade de analisar e comentar o que foi selecionado e conservado pela memória.

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. [...] Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor (BOSI, 1994, p. 55).

Repensar o passado, então, requer certo esforço. As lembranças inevitavelmente se conservam pela imaginação e podem ser contaminadas pelos desejos e emoções atuais, haja vista nossa constante formação enquanto seres humanos. Com a pretensão de representar o real, percebe-se que há uma “consciência de que todo ato de contar é inaugurador, inventivo, pois há um abismo entre viver e verbalizar percepções e afetos” (CARDOSO, 2015, p. 4) e, conseqüentemente, as dimensões da impressão do real mudam de forma que seus atributos podem aumentar ou diminuir conforme as necessidades do sujeito.

Logo, apreende-se que sua expressão baseia-se nas impressões marcadas pelas lembranças de uma época e de uma localidade, inserida em uma realidade complexa e multifacetada. De acordo com os estudos Le Goff (1990, p. 423), o autor concorda que a “memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”. Relata ainda que a memória sofreu grandes transformações e, por isso, há uma busca da memória obcecada pelo medo de sua perda, a qual resultaria em uma “amnésia coletiva”. Para que isso não acontecesse, um estudo com base na História Oral, renunciando a temporalidade linear dos fatos e tendo a intenção de coletar “histórias de vidas”, possibilitaria a renovação da história social em uma nova proposta de historiografia.

Deste modo, foi promovida, ao longo do percurso histórico das sociedades, uma nova importância à memória, concebendo que “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar de identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia” (LE GOFF, 1990, p. 476). Nessa direção, baseado em Pollak (1989, p. 9), uma ideia de continuidade da memória coletiva,

A memória, essa operação coletiva dos acontecimentos e das interpretações do passado que se quer salvaguardar, se integra, como vimos, em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos diferentes: partidos, sindicatos, igrejas, aldeias, regiões, clãs, famílias, nações, etc.

A utilização da memória como recurso para contar história faz-se necessária para a sobrevivência do grupo e para seu avanço, embora seja também instrumento de poder e de dominação da tradição. A memória construída sofre influência do grupo a que pertence e ao rememorar, dificilmente a pessoa separa suas experiências de seu meio social. Por isso, há uma importante discussão entre os conceitos de memória coletiva e individual prevista pelos estudiosos da temática¹⁶.

¹⁶ HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990; e PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre ética na História Oral. In: *Projeto história: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)*. São Paulo, n. 15, p.13-49, abr./1997.

A história, no sentido macrossociológico dos acontecimentos, faz-se significativa para própria história do indivíduo e, esta, incorre e reflete diretamente naquela. Por isso, há um mérito da História Oral, resumido nas recordações familiares, nas histórias locais, nas recordações pessoais, as quais permitem uma multiplicidade de pontos de vistas na construção de uma história coletiva. “Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros” (POLLAK, 1989, p. 13).

A partir disso, embora o sujeito se construa em uma vivência coletiva em determinado contexto de vida, para Portelli (1997, p. 15), sendo a História Oral “uma ciência e arte do indivíduo”, o qual acontece por meio de conversas com pessoas na busca de padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos, o relato é especificamente individual e as recordações variam conforme cada pessoa se propõe a contar.

Se considerarmos a memória como processo, e não um depósito de dados, poderemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tornando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas. A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados. Em vista disso, as recordações podem ser semelhantes, contraditórias ou sobrepostas. Porém, em hipótese alguma, as lembranças de duas pessoas são – assim como as impressões digitais, ou, a bem da verdade, como as vozes – exatamente iguais (PORTELLI, 1997, p. 16).

Concordamos com valor e a importância de cada indivíduo relatar sua história, pois “não são exclusivamente os santos, os heróis, os tiranos – ou as vítimas, os transgressores, os artistas – que produzem impacto. Cada pessoa é um amálgama de grande número de história *em potencial* [...]. Cada entrevista é importante, por ser *diferente* de todas as outras” (PORTELLI, 1997, p. 17, grifos do autor). Mesmo que a narrativa seja semelhante ou os acontecimentos parecidos, ainda assim, as relações serão outras, as pessoas e perspectivas serão divergentes e as opiniões variadas.

Portanto, considera-se a memória como processo, porque nem tudo é rememorado perfeitamente como de fato aconteceu, “a memória é seletiva” e “[...] é um fenômeno *construído*” (POLLAK, 1992, p. 4, grifos do autor). Além disso, sofre oscilações no momento que está sendo articulada e organizada em função das preocupações pessoais e políticas, de acontecimentos, personagens e lugares vividos. Percebe-se que “ao contar suas experiências, o entrevistado transforma o que foi vivenciado em linguagem, selecionando e organizando os acontecimentos de acordo com determinado sentido” (ALBERTI, 2008, p. 171).

Sendo assim, a narrativa partilha dos significados de retrospectão da fonte oral e, por isso, suas interpretações e concepções estão em contínua negociação com a memória. Na

percepção de Pollak (1992, p. 10), “por conseguinte, acredito que entre o ‘falso’ e o ‘verdadeiro’, entre aquilo que o relato tem de mais solidificado e de mais variável, podemos encontrar aquilo que é mais importante para a pessoa” (POLLAK, 1992, p. 10). Ou seja, mais do que julgar entre o certo ou o errado, é relevante problematizar as disposições orais e questionar as interpretações generalizantes.

Visto por esse ângulo, os relatos e os fatos que o entrevistado optar em contar, mesmo parecendo carregados de subjetividade, constituem-se enquanto objeto científico único. Apesar de terem irregularidades e algumas “distorções”, empenha-se na compreensão dos próprios julgamentos que o grupo estudado realiza. Concordando com Pollak (1992, p. 8), “se a memória é socialmente construída, é obvio que toda documentação também o é”. Embora a credibilidade das fontes orais seja posta em constante dúvida, os relatos sobre o passado das experiências subjetivas de qualquer pessoa e época passaram a ser incluídos nas pesquisas historiográficas, principalmente, grupos e povos que anteriormente não eram valorizados e, por consequência, suas histórias foram perdidas.

Nessa perspectiva, as fontes orais auxiliam na recuperação dos acontecimentos e preservam as histórias contadas. Ainda que as memórias se misturem entre o passado e o presente, de todo modo tem como preocupação aproximar-se do fato acontecido. Condição determinante para manter o seu próprio futuro. Destarte, tal documentação resulta em construções bastante aproximadas do original histórico:

A possibilidade de utilizar a história para finalidades sociais e pessoais construtivas desse tipo vem da natureza intrínseca da abordagem oral. Ela trata de vidas individuais – e todas as vidas são interessantes. E baseia-se na fala, e não na habilidade da escrita, muito mais exigente e restritiva (THOMPSON, 1992, p. 41).

Dentro desse panorama, constituir e reconstruir histórias de vida com objetivo de analisá-las exigem cuidados e critérios metodológicos que evitam distorções nas interpretações das experiências, especialmente as culturais. Pois, quando “ocorrem encontros entre culturas, é provável que a imagem que cada cultura possui da outra seja estereotipada” (BURKE, 2004, p. 155). Para que isso não aconteça, a análise exige rigor metodológico no sentido de inferir um olhar distanciado de conceitos e preconceitos pré-estabelecidos.

Faz-se importante destacar que, muitas vezes, um mesmo modelo é aplicado a situações culturais diferentes, com olhares que exageram alguns traços ou omitem outros, por exemplo, “judeus vistos por não-judeus, muçulmanos por cristãos, negros por brancos, camponeses por pessoas da cidade, soldados por civis, mulheres por homens, etc.” (BURKE,

2004, p.157). Essas nuances podem incorrer no fato de perceber o “outro” sob o prisma do que consideramos humanizados e civilizados. Caso contrário, existe uma tendência de vê-lo como exótico e animalesco, muitas vezes, a serviço de uma dominação política, econômica e social, de uma interpretação sem rigor. Por isso, Burke (2004) observa que, ao retratar a realidade, necessariamente precisa ser analisada com cuidado para não seja fruto de uma leitura apressada ou repassada de forma relativamente distorcida.

Tais informações são relevantes para justificar que, por muito tempo, a História Oral esteve à margem da historiografia em consequência das primeiras formatações procedimentais que objetivava compilar depoimentos de pessoas importantes. Mais tarde, por volta da década de 1960, inicia-se a valorização das vozes de pessoas silenciadas, como as minorias, negros, mulheres, homossexuais, crianças, entre outros. Para Sarat e Santos (2010, p. 51),

A História Oral é vista por uma grande maioria de pesquisadores como uma metodologia ou método de pesquisa que utiliza a técnica da entrevista para registrar as narrativas das experiências das pessoas, histórias que há muito as pessoas sabiam e contavam, mas que estavam à margem da documentação produzida pela História Oficial.

Nessa experiência metodológica, a preocupação em preservar a memória confere à maneira que a pessoa representa as experiências e percebe o mundo, entre possibilidades variadas de “versões” sobre determinado assunto. Entre continuidades ou contradições, no modo de compreensão sobre o grupo e sobre ela mesma, concordando com Thompson (1992, p. 28), “a história se torna mais democrática”. Assim sendo, sem banalizar o conteúdo, a História Oral não é “outra história”, não é diferente, nem alternativa, nem academicamente marginal, ela apenas adota novos objetos, transformando-os em sujeitos e trazendo novas abordagens de uma mesma história em curso.

A história oral seria inovadora primeiramente por seus objetos, pois dá atenção especial aos “dominados”, aos silenciados e aos excluídos da história (mulheres, proletários, marginais, etc.), à história do cotidiano e da vida privada [...], à história local e enraizada. Em segundo lugar, seria inovadora por suas abordagens, que dão preferência a uma “história vista de baixo” [...], atenta às maneiras de ver e de sentir, e que às estruturas “objetivas” e às determinações coletivas prefere as visões subjetivas e os percursos individuais, numa perspectiva decididamente “micro-histórica” (FRANÇOIS, 2006, p. 4).

Nesse sentido, a lógica de interpretar o cotidiano de um cidadão “comum” avança na possibilidade de análise social e amplia o conceito de documento, contribuindo, para além do

protocolo dito oficial, para a inserção de outras vozes e para a inclusão da história de vida privada e local de qualquer indivíduo. Na perspectiva de Thompson (1992, p. 307),

a entrevista pode revelar a verdade que existe por trás do registro oficial. Ou, então, a divergência poderá representar dois relatos perfeitamente válidos a partir de dois pontos de vista diferentes, os quais em conjunto, proporcionam pistas essenciais para a interpretação verdadeira.

Nessas pistas que a História Oral, muitas vezes considerada demanda de complementação documental e carregada de marcas por ser um procedimento novo, consegue extrair a possível micro-história. Ao mesmo tempo assume isoladamente, a partir de valores próprios, a cientificidade de seu método de análise, amenizando, deste modo, a dubiedade de seus procedimentos. Pensando nisso, “da mesma forma, é pobre manter a discussão sobre a cientificidade ou não da história oral. Cabe, modestamente, reconhecê-la como instrumento capaz de colocar novos elementos à disposição dos interessados na leitura da sociedade” (MEIHY, 1996, p. 14).

Por estes e outros motivos que a História Oral foi importante em nossa pesquisa. A ênfase se incide no momento que o entrevistado relata sobre sua história de vida, “exatamente o modo como fala sobre ela, como a ordena, a que dá destaque, o que deixa de lado, as palavras que escolhe, é que são importantes para a compreensão de qualquer entrevista” (THOMPSON, 1992, p. 258). Assim, buscamos informações ou evidências que tinham um registro subjetivo de como a pessoa olhava para trás e enxergava sua própria vida dentro de um contexto social já vivido. O modo como contou, o que selecionou, aquilo que omitiu, sugerem possibilidades de análise.

Nessa disposição, em qualquer pesquisa histórica, a qualidade da entrevista depende do envolvimento do pesquisador, pois, considerando sua subjetividade, obtém melhores resultados. Afinal, com ajuda dos depoentes, interpretará os fatos sociais que se propuseram a discutir. Nas palavras de Joutard (2006, p. 57),

reconhecer tal subjetividade não significa abandonar todas as regras e rejeitar uma abordagem científica, isto é, a confrontação das fontes, o trabalho crítico, a adoção de uma perspectiva. Pode-se mesmo dizer, sem paradoxo, que o fato de reconhecer sua subjetividade é a primeira manifestação do espírito crítico.

Por isso, para reconhecer as crenças do outro, faz-se necessário reconhecer a si mesmo e identificar as próprias convicções. Nessa acepção, a entrevista, formalizada como documento, não se consolida por si só, mas se estrutura a partir de sua problematização e de sua potencial contribuição. De acordo com Le Goff (1990, p. 547-548),

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio [...] Cabe ao historiador não fazer o papel de ingênuo.

Para perceber a autenticidade do documento, é preciso conceber a fonte com critérios de análise e partir do conhecimento de sua elaboração, uma vez que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1990, p. 545). Partindo dessa premissa, verificamos que a balança de poder tem sido desigual ao longo do processo de desenvolvimento das sociedades, especialmente no descaso de certas culturas. Na percepção de Elias (2014, p. 81, grifos do autor),

Sejam grandes ou pequenas as diferenças de poder, o equilíbrio de poder está sempre presente onde quer que haja uma interdependência funcional entre pessoas. [...] O poder não é um amuleto que um indivíduo possua e outro não; é uma característica estrutural das relações humanas – de *todas* as relações humanas.

Percebemos, então, que as relações de poder estão presentes e expressas na tarefa de interpretação de uma configuração social. A objetividade de expressão não consiste em simular uma neutralidade, mas reconhecer a existência de pluralidades de abordagens sobre diferentes verdades e escolhas. Nesse ponto de vista, “a História Oral *trata* da subjetividade, memória, discurso e diálogo” (PORTELLI, 1997, p. 26, grifo do autor), os quais orientam a interpretação. Ao mesmo tempo, conforme a constatação de Sarat (2004, p. 113) sobre o assunto, “nem sempre as ‘verdades’ buscadas, ou aquilo que é mais significativo, podem ser vistas a olho nu; às vezes, é preciso buscar os indícios, pistas e sinais que nos levem ao resultado pretendido, que pode estar escondido nas entrelinhas da oralidade”. Entre o dito e o não dito aparecem os silêncios, a hesitação, a repetição, a exaltação, as emoções, a divagação e os gestos. Da mesma forma, Thompson (1992, p. 204-205) afirma que “a lição importante é aprender a estar atento àquilo que não está sendo dito. E a considerar o que significam os silêncios. Os significados mais simples são provavelmente os mais convincentes”. Isto é, estar sempre atento aos relatos na tentativa de encontrar os detalhes das histórias vividas.

Portanto, o silêncio carrega muitos significados, revelando os problemas e denunciando percepções e concepções que a História Oral se esforça para desvendar e registrar como fatos possíveis. Mas, acima de tudo, “[...] mais necessário o dever da memória

não apenas como dever de rememorar, mas também como dever de transmitir uma experiência indizível, a fim de impedir que se perca esse acontecimento único” (JOUTARD, 2006, p. 48), cumprindo, assim, a atividade social de testemunhar. E ao testemunhar a vivacidade das lembranças, algumas delas partem das sombras, de silêncios, opondo-se às mais legítimas histórias nacionais e oficiais, como as “[...] lembranças proibidas (caso dos crimes estalinistas), indizíveis (caso dos deportados) ou vergonhosas (caso dos recrutados à força [...])” (POLLAK, 1989, p. 8).

A História Oral, nessa perspectiva, permeia a fronteira entre o que é permitido falar e o que não, entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis, nas oscilações das balanças de poder. Nas palavras de Pollak (1989, p. 8),

As fronteiras desses silêncios e “não-ditos” com o esquecimento definitivo e o reprimido inconsciente não são evidentemente estanques e estão em perpétuo deslocamento. Essa tipologia de discursos, silêncios, e também de alusões e metáforas, é moldada pela angústia de não encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos, de se expor a mal-entendidos.

Tal angústia, consciente ou inconsciente, reforça a ideia do reconhecimento das diferenças e a busca de contestação e reivindicação. A valorização da diversidade social e o reforço do caráter democrático, na busca de uma voz alternativa, ameniza a fronteira dos “não-ditos” com o indizível e o dizível. Portanto, “vale lembrar que os compromissos da história oral se prendem às questões de inclusão social e do direito de participação” (MEIHY; RIBEIRO, 2011, p. 32).

Nessa ocasião, o historiador oral precisa estar apto a ouvir, gravar, registrar, transcrever e discutir. Meihy (1996) explica que os procedimentos são planejados e seguem um rigor de organização que cumpre alguns passos como: a) elaboração de um projeto; b) definição do grupo de pessoas ou colônia; c) condução das gravações; d) transcrição; e) conferência do depoimento; f) autorização inicial e final para o uso; g) arquivamento; h) publicação dos resultados, voltando ao grupo que o gerou. Essas etapas também foram adotadas em nosso trabalho como forma de sistematização da pesquisa.

Em nossa investigação, optamos pela utilização da História Oral Temática que se compromete em esclarecer sobre um acontecimento de quem o presenciou ou que tenha alguma versão sobre ele. No caso, buscamos pessoas as quais suscitavam as evidências sobre a infância, os valores aprendidos na educação do interior da família japonesa, a trajetória do Japão até o Brasil, as relações com os outros grupos étnicos e as memórias desta história de vida. Enfim, a História Oral temática nos aponta que “detalhes da história pessoal do narrador

apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central” (MEIHY, 1996, p. 41).

Portanto, essa característica se diferencia de outras modalidades da História Oral, como a História Oral de Vida (narrativa livre da experiência pessoal) e a Tradição Oral (narrativa sobre mitos, folclores e visão de mundo da comunidade). Finalmente, justificada nossa opção metodológica, apresentamos os sujeitos entrevistados em nossa investigação.

1.4 Os relatos dos imigrantes japoneses de Dourados-MS

O Brasil possui a maior população *nikkei* da América Latina (OCADA, 2012a), o estado de Mato Grosso do Sul abriga a terceira maior comunidade japonesa do Brasil (MATSUMOTO, 2010) e Dourados, sendo a segunda maior cidade do estado (IBGE, 2015), dispõe de uma população considerável que justifica a relevância desta pesquisa. Ao realizar o levantamento da documentação, inicialmente nos debruçamos nas informações obtidas pela Associação Cultural e Esportiva Nipo-Brasileiro de Dourados¹⁷ e o Clube dos Idosos¹⁸, na tentativa de encontrar os imigrantes japoneses de primeira geração que atualmente moram em Dourados-MS. Ao entrarmos em contato com os clubes, tivemos acesso à lista de associados e, conseqüentemente, iniciamos nossa busca.

Conforme mostramos na literatura científica da área, a maioria dos imigrantes veio para região de Dourados entre as décadas de 1940 e 1950, por isso, como definição do recorte temporal, decidimos entrevistar imigrantes da primeira geração, entre homens e mulheres, nascidos no Japão entre os anos de 1939 e 1940, que haviam passado a infância (0 à 12 anos) no Japão. Estes imigrantes vieram para o Brasil por volta da década de 1950 e, atualmente, possuem idades entre 75 e 76 anos e moram na região de Dourados-MS. Além disso, considerando a qualidade de vida dos japoneses e seus descendentes como mostraremos mais adiante, os entrevistados com 75 anos de idade, ainda são pessoas que estão em pleno gozo de suas faculdades mentais, saudáveis e realizando alguns trabalhos no clube da comunidade.

Na lista que tivemos acesso apenas constava os nomes dos associados titulares pagantes e não incluía os dependentes, no caso, esposa/o, filhos/as e netos/as. Este aspecto limitou a identificação do número total de indivíduos da comunidade nipônica da cidade, uma

¹⁷ A sede central atualmente localizada na Rua Weimar Gonçalves Torres, 2621, esquina com Rua Toshinobu Katayama – Centro. E a sede campestre, na Rua Bertoldo Miranda Barros, 1301 – Jardim Flórida II, Dourados-MS.

¹⁸ Clube que funciona como prolongamento da associação nipo-brasileira, localizado na Rua dos Missionários, 815 – Vila Lili, Dourados-MS.

vez que, mesmo os descendentes japoneses fazendo parte do clube nipônico e participando de suas atividades, conseguimos figurar apenas o nome do sócio titular, na maioria dos casos, homens. A lista era constituída de 165 nomes de associados do clube nipônico e ainda 121 na lista do clube dos idosos. Deste montante, conseguimos selecionar 14 pessoas nascidas entre os anos de 1939 e 1940, entre elas seis mulheres e oito homens.

Entramos em contato com todas elas, explicando os motivos e os procedimentos da pesquisa a serem realizados. Destes, apenas cinco homens e três mulheres aceitaram e concederam a colaboração nas entrevistas. Nesse trajeto, ouvimos argumentos mencionados pelas pessoas que não consentiram a realização da entrevista tais como “minha infância não interessa ao público”; “não preciso disso, obrigado”; “tem coisa que eu não vou saber responder”; “eu não posso”. As justificativas e os pretextos seguiam em direção à falta de tempo e a pouca importância de suas vidas, principalmente, nas alegações das mulheres.

Tais experiências iniciais nos levaram a concluir que nessa comunidade, “no teatro da memória, as mulheres são uma leve sombra” (PERROT, 2005, p. 33). Ao contar e expressar as memórias, os procedimentos desse tipo de registro de narrativa histórica tradicional são frutos que privilegiam o espaço público, sobretudo, destinado aos homens. Diferentemente, os arquivos privados, historicamente destinados às mulheres, secretárias da família, acabam sendo menos valorizados na tradição histórica. Embora não seja nosso objetivo discutir sobre questões de gênero, percebemos que as mulheres foram silenciadas em suas vozes. Para Perrot (2005, p. 37), “assim as mulheres freqüentemente apagam de si mesmas as marcas tênues de seus passos neste mundo, como se sua aparição fosse ofensa à ordem”.

Ao entrar em contato com as mulheres de primeira geração da comunidade nipônica, percebemos que elas aderiram ao silêncio, na forma internalizada de uma condição relegada aos domínios da casa, como forma de naturalizar para se neutralizar. Assim, é provável que “essa naturalização das mulheres, presas a seus corpos, à sua função reprodutora materna e doméstica, e excluídas da cidadania política em nome desta mesma identidade, traz base biológica ao discurso paralelo e simultâneo da utilidade social” (PERROT, 2005, p. 460). Preocuparam-se, portanto, com a utilidade social de não manifestarem suas opiniões por estarem circunscritas no interior do lar e isto não ser valorizado na abordagem pública a que acharam estar se submetendo.

Interessante constatar que, para muitas mulheres, o falar é inadequado, inconveniente, mal educado, falar é expor-se, entregar-se ao julgamento, falar sobre o privado, o íntimo, o cotidiano, não tem importância, pois, “o que é recusado às mulheres é a palavra pública. Sobre ela pesa uma dupla proibição, cidadã e religiosa” (PERROT, 2005, p. 318). Por isso,

que a distinção do público e do privado, do homem e da mulher, articula-se no centro do funcionamento da vida cotidiana, que, mesmo a partir do século XIX ocorrendo certo movimento das mulheres de apropriar-se de seus direitos tenha modificado em determinadas proporções, fundamentalmente ainda permanecem resquícios dessa negação. E, talvez, isso esteja implicitamente inserido na rejeição dos possíveis colaboradores de nossa lista.

Esse fator de recusa das possíveis entrevistadas do sexo feminino pode reforçar a ideia de que os japoneses realmente são mais recatados, reservados em seu cotidiano, acanhados no que se trata de exteriorizar suas intenções e atitudes em suas rotinas, evitando o procedimento de falar de si mesmos. Ao mesmo tempo, mesmo com aqueles que aceitaram a realizar a entrevista, tivemos dificuldades para coletar certas informações, já que nosso objetivo era adentrar os meandros da particularidade da vida de cada colaborador.

Destacamos aqui que, mesmo eu sendo pesquisadora, havendo vínculo com a comunidade japonesa, sendo da terceira geração de descendentes japoneses, possuindo traços físicos e participando de algumas atividades do clube nipônico, ainda assim tivemos pouca oportunidade de aproximação em relação às informações mais pessoais. Em consequência, empenhamos-nos a interpretar histórias contadas de ordem mais pública, as quais eram possíveis de serem divulgadas. Em decorrência de certa resistência de alguns dos entrevistados em falar sobre aspectos mais privados na educação das crianças, principalmente do interior da família, alguns assuntos não puderam ser abordados mais aprofundadamente.

Assim, realizamos as entrevistas com os cinco homens e as três mulheres de acordo com os procedimentos necessários. Entretanto, por nossa pesquisa optar somente pelos nascidos no Japão, dos quais haviam passado a infância no país, apenas quatro homens e uma mulher entrevistados correspondiam a esse perfil. Os demais, já membros da segunda geração, nascidos no interior de São Paulo, trouxeram aspectos interessantes à investigação, porém não preenchiam os requisitos de nossa pesquisa e, por isso, bastamo-nos com o grupo de cinco pessoas entrevistadas, quatro homens e uma mulher. Outro aspecto importante a ser justificado é que essa única mulher, dentre os selecionados, que se dispôs a participar da entrevista, configura seu relato no envolvimento do qual possui com as danças típicas japonesas do clube nipônico, onde ela participa como figura pública e exerce uma função de liderança na organização e manutenção das danças tradicionais japonesas. Isto é, tenta se deter mais nos feitos de ordem pública do que em alguns assuntos mais particulares.

A partir de então, realizamos as entrevistas na casa de cada colaborador, marcando um horário designado por eles mesmos. Novamente explicamos o processo de nossa pesquisa e solicitamos o preenchimento do Termo de Consentimento (Apêndice 1) e da Ficha de Dados

(Apêndice 2). Utilizando-nos da metodologia História Oral Temática, desenvolvemos um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice 3), o qual nos orientou no momento do diálogo. Para o registro da voz, utilizamos o gravador de voz digital da marca SONY de 2 GB de memória, com a finalidade de arquivar a entrevista. Depois de gravado o relato oral dos colaboradores, o conteúdo foi transcrito como forma de armazenamento e catalogação, transpondo o material oral gravado para o texto escrito.

Um detalhe a ser apontado como parte desse processo é que, por serem de primeira geração, todos os colaboradores optaram por realizar as entrevistas na língua materna, ou seja, na língua japonesa. Tal material teve que ser, posteriormente, traduzido e transcrito para a língua portuguesa¹⁹. Destacamos essa informação, pois incorremos nos riscos da tradução e da transliteração, mas sempre tentando manter o sentido intencional dado pelo narrador. Ao final do processo, o material foi conferido pelo entrevistado/a e autorizado seu uso para a versão final.

Subsequentemente, as entrevistas foram analisadas e embasadas pela teoria proposta na investigação. As interpretações que desenvolvemos encontram-se principalmente no terceiro capítulo, mas alguns fragmentos aparecem ao longo da dissertação. Para tanto, as cinco entrevistas foram realizadas entre os meses de fevereiro e abril de 2015 e o perfil dos colaboradores²⁰ corresponde em:

1. Isamu Ono, nascido em 1939, na província Hokkaido, na cidade Monbetsu, veio ao Brasil em 1954;
2. Osamu Iwashiro, nascido em 1940, na província Hokkaido, na cidade Fukagawa Cho, veio ao Brasil em 1955;
3. Shiro Taniguchi, nascido em 1940, na província de Wakayama Ken, na cidade Hidaka Gun, veio ao Brasil em 1953;
4. Yuji Nakano, nascido em 1940, na província de Hokkaido, na cidade Kitami Shi, veio ao Brasil em 1956;
5. Yoko Terui, nascida em 1940, na província Hokkaido, na cidade Monbetsu, veio ao Brasil em 1956.

¹⁹ Na medida do possível, fiz a tradução dos diálogos, considerando as diferentes expressões e variações que existem entre as duas línguas. Nessa oportunidade, agradeço a Joice Kochi, amiga e parceira de mestrado, pelo auxílio recebido durante as entrevistas, seu conhecimento sobre a língua japonesa e os anos de estudos no Japão, contribuíram efetivamente para a pesquisa.

²⁰ De acordo com o consentimento do entrevistado, manteremos seu nome verdadeiro ao longo do trabalho, tentando respeitar suas opiniões e relatos originais.

Todos eles, imigrantes japoneses da primeira geração, alguns se conhecem, mas não possuem parentesco entre si e atualmente moram na região de Dourados-MS.

O senhor Ono²¹, dentre doze irmãos, veio ao Brasil junto com um irmão e a cunhada. Estudou até o terceiro ano do *Chugakko* (ensino secundário inferior, anos finais do ensino fundamental do Brasil); Atualmente é aposentado e casado com Shigueko Ono; Teve três filhos, dois homens e uma mulher; Gosta de jogar baralho com amigos como forma de lazer.

O senhor Iwashiro veio ao Brasil com os pais, um irmão e uma irmã mais velhos - esta é professora de língua japonesa na escola japonesa da linha Barreirão (distrito do município Fátima do Sul, da região da Grande Dourados-MS); Estudou até o primeiro ano do *Koko* (ensino secundário superior, ensino médio do Brasil); Atualmente é aposentado e casado com Yuriko Iwashiro; Teve três filhos, um homem e duas mulheres; Gosta de ajudar seus filhos nas fazendas de soja e milho e se diverte viajando para outros países.

O senhor Taniguchi, dentre cinco filhos, é o segundo mais velho. Veio ao Brasil com os pais e se casou com Midori Taniguchi; Teve três filhos, duas mulheres e um homem; Estudou até o sexto ano do *Shogakko* (ensino primário, anos iniciais do ensino fundamental do Brasil) e atualmente continua trabalhando em suas terras na plantação de soja e trigo.

O senhor Nakano, dentre oito filhos, sendo quatro mulheres e quatro homens, é o quinto mais velho. Vieram todos ao Brasil; Em sua infância frequentou até o segundo ano do *Chugakko* (ensino secundário inferior, anos finais do ensino fundamental do Brasil); Atualmente é aposentado e casado com Terumi Konaka Nakano, possuindo quatro filhos, três mulheres e um homem.

A senhora Terui, a quarta filha mais velha, entre sete irmãs e quatro irmãos, veio ao Brasil com os pais e algumas irmãs. Coursou até o terceiro ano do *Chugakko* (ensino secundário inferior, anos finais do ensino fundamental do Brasil); Atualmente é divorciada e possui três filhas. Interessada em dança japonesa, atua como professora da modalidade *Fujima ryu* tanto no clube nipônico de Dourados, quanto no interior de São Paulo.

Finalmente, após aprofundarmos sobre os assuntos teórico-metodológicos da pesquisa e traçarmos o perfil dos/a entrevistados/a, passamos para o próximo capítulo, discutindo sobre conceitos da sociologia da infância ocidental e os pensamentos da educação japonesa no interior da família e sua extensão nas escolas.

²¹ Referendaremos os/a entrevistados/a chamando-os pelo sobrenome.

CAPÍTULO 2 As infâncias e a educação: a cultura japonesa

Depois de nos debruçar sobre a trajetória da imigração japonesa para o Brasil, para Dourados e região, reconhecer a importância da História Oral como possibilidade metodológica e traçar o perfil de nossos/a entrevistados/a, passamos, então, a repensar os conceitos relativos à infância, destacar algumas características da cultura japonesa e extrair os valores de sua educação familiar e de seus descendentes.

Salientamos, ainda, que alguns conceitos discutidos aqui sobre a sociologia da infância se compõem na perspectiva ocidental, isto é, material disponível que ilumina a História da Infância no Brasil, o qual foi significativo para incitar a reflexão acerca das questões propostas. Não obstante, enfatizamos que a infância japonesa se difere em alguns aspectos da compreensão ocidental, baseando-se mais especificamente nas concepções da filosofia de vida do budismo e do confucionismo, bibliografia não muito disponível no Brasil e que se constituiu como entrave edificado pela dificuldade de acesso aos materiais e aos problemas de tradução da língua a partir dos poucos referenciais teóricos encontrados. Mesmo assim, seguimos fazendo os destaques necessários para o progresso da pesquisa.

2.1 A infância e a educação da criança: conceitos e concepções

Em uma sociedade composta por adultos e crianças no processo constante de formação e trocas entre grupos sociais diversos, nos quais as crianças fazem parte, podemos dizer que sabemos muito sobre sua educação. No entanto, concordamos com Elias (2012, p. 469), quando afirma que,

Apesar do crescente volume de bibliografia sobre o tema, em muitos sentidos, ainda não sabemos muito bem como podemos ajudar as crianças a se ajustarem em sociedades tão complexas e nada infantis como as nossas, que demandam uma alta medida de previsão e autocontrole.

Nesse aspecto, ao pensar a infância e sua educação, consideramos os grupos compostos por diferentes gerações como parte da construção social, histórica e cultural das configurações específicas que as pessoas formam umas com as outras. Do ponto de vista de Elias (2014, p. 144), “o conceito de configuração chama a atenção para a interdependência das pessoas”. Sem pensar indivíduo e sociedade como entidades antagônicas, nem apenas aglomeração de agentes individuais, suas ações são interdependentes e relativas aos outros. Continua, “realmente aí se encontra todo o segredo das configurações sociais, sua dinâmica

irresistível, suas regularidades estruturais, o caráter de seu processo e de seu desenvolvimento, e é esse o segredo da sociogênese e da dinâmica das relações” (ELIAS, 1993, p. 140). Isto é, o resultado dos entrelaçamentos de interesses e intenções das relações entre as pessoas.

Nas famílias, nas ruas, nas escolas, nos parques, nos restaurantes, enfim, em lugares diversos, nota-se a presença de crianças. Não obstante, essa realidade nem sempre se fez evidente dessa forma como as percebemos na atualidade. O debate acerca da infância aumenta gradativamente, sobretudo nas últimas décadas, no sentido de oportunizar a visibilidade da criança e ampliar o entendimento sobre sua realidade cultural, dando-lhe espaço de participação e intervenção na sociedade. Porém, tal percepção, ainda está sendo construída cotidianamente.

A interpretação do conceito de infância apresenta-se, contemporaneamente, de maneira multifacetada. O que antes era elucidado por teorias de caráter biologizantes e naturalistas, hoje pode ser interpretado sob a luz de variadas áreas, como a História, a Sociologia, a Filosofia e a Antropologia. Entender a criança e o seu lugar como fato social, modifica a estrutura estabelecida, isto é, o entendimento sobre a infância passa a ser parte da história da construção da sociedade, em um processo civilizador. Desse modo, para compreender a infância precisamos apreender a configuração social a qual ela se vincula, ou seja, seus modos, hábitos e comportamentos que a constitui e estão em constantes mudanças.

Assim, Kramer (1999, p. 271) afirma que concepções “sobre infância são social e historicamente construídas: a inserção concreta das crianças e os papéis que desempenham variam com as formas de organização social”. Dependendo do lugar ao qual pertence e do *habitus* compartilhado, a infância também possui características próprias. Não significa dizer que as crianças formam um grupo independente dos adultos, mas estabelecem relações de interdependência nas ações concretas do cotidiano. Mesmo os adultos impondo alguns comportamentos às crianças, às vezes “adultizando-as”, não significa dizer que elas não possuam seu modo próprio de pensar e agir. Nas palavras de Corsaro (2011, p. 40), “também precisamos considerar as crianças como parte de um grupo social que tem um lugar na estrutura social mais ampla”, ou seja, na transição entre o micro e macrossocial, as crianças afetam e são afetadas pela sociedade.

Por conseguinte, nessas relações estabelecidas entre adultos e crianças, inferimos, concordando com Elias (2014, p. 15), que “estas pessoas constituem teias de interdependências ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados”. Todos esses grupos organizados a seu modo participam da

formação do indivíduo, uma vez que somos seres humanos entre outros seres humanos em uma rede de indivíduos socialmente orientados e as crianças também fazem parte disso.

Para entender esse percurso, os vestígios sobre a história da infância permitem afirmar, dentre outras interpretações, que a preocupação com a criança e o “sentimento de infância” surge a partir do Renascimento e se estabelece mais significativamente em tempos modernos. Segundo Ariès (1981, p. 156), “o sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem”. Embora sua pesquisa tenha sido pioneira nos estudos sobre a infância, atualmente há controvérsias travadas no campo teórico sobre sua versão, colocando em xeque a premissa da não existência do sentimento de infância na Idade Média, dentre eles, Elias (2012) no texto *A civilização dos pais*²².

Para Ariès (1981), na Idade Média, as crianças não eram reconhecidas como parte da sociedade e a vida era relativamente igual para todas as idades, isto é, não havia categorias ou estágios com demarcação evidente. Eram tratadas como adulto em miniatura e seu descaso resultava em altas taxas de mortalidade infantil. O sentimento de infância, abordado pelo autor, mesmo sendo interpretado por vieses diferentes e até contraditórios, evidentemente contribuiu para o entendimento de infância que compreendemos atualmente. Assim, considera-se esse sentimento não como afeição, mas como consciência das particularidades infantis distintas dos adultos, percebendo o tratamento diferenciado.

Essa percepção que não ocorre de imediato, evidencia a necessidade de uma organização social de um modo próprio para as crianças – de vestir, falar, brincar, educar etc. – compreendendo-as “como indivíduos que vivem em um período único, provisório e transitório, com especificidades que precisavam ser alvo das preocupações dos adultos” (SARAT, 2009, p. 7). Além do mais,

compreendendo o tempo da infância como produção sociocultural, entendo que a possibilidade do aparecimento de um tratamento distinto da criança em relação ao mundo adulto esteve associado à produção de lugares específicos a ela destinado, à produção de novas relações de autoridade e à elaboração de novas formas de comportamento (VEIGA, 2004, p. 37).

Esse tratamento diferente em relação ao adulto, dentro de um processo civilizador, enfatiza novas formas de conduta, lugares de distinção e novos padrões de controle e autocontrole dos comportamentos. A criança participa das relações na balança de poder, na

²² A civilização dos pais. *Revista Sociedade e Estado*. v. 27, n. 3, p. 469-493, Set./Dez. 2012.

medida em que se apropria de seus direitos e possui responsabilidades afetivas e sociais com o adulto e este com a criança. Além disso, Veiga (2004, p. 40) demonstra que no âmbito social, “o tempo da infância se afirma, portanto, como uma consciência de distinção geracional por necessidades socioculturais que precisam ser aprendidas para auferir legitimidade e reconhecimento em dado momento histórico por toda a sociedade”. Essa legitimidade possibilitou, então, há pouco mais de 20 anos, fomentar investigações sobre a infância enquanto fenômeno social. Sabe-se que a predominância de produção era da área da psicologia ou pedagogia e poucos eram os estudos sobre a família e a escola no âmbito das ciências sociais.

Nesse sentido,

Em primeiro lugar, as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas. [...] Em segundo lugar, a infância – esse período socialmente construído em que as crianças vivem suas vidas – é uma forma estrutural. Quando nos referimos à *infância como uma forma estrutural* queremos dizer que é uma categoria ou uma parte da sociedade, como classes sociais e grupos de idade. (CORSARO, 2001, p. 15-16, grifos do autor).

Dessa maneira, consideramos, para além de uma preparação para vida adulta ou imaturidade de um adulto, as crianças como agentes sociais produtoras de culturas e a infância como categoria social constituída a partir de relações interdependentes entre seus pares e/ou entre outras categorias geracionais, possibilitando as mudanças sociais as quais integram.

Uma vez que há modificações nos padrões de sociabilidade, no progresso da intimidade, na ênfase da individualização e no declínio da esfera pública, os quais acontecem a partir de práticas de controle externo, o autocontrole individual se torna necessário no processo de automação dos gestos no convívio social. No contexto de um processo civilizador de longo prazo, as relações interdependentes tornam-se cada vez mais minuciosas, adequando-se para os modelos de distinção dos grupos, em determinado momento histórico.

Nesse contexto, os comportamentos e normas estavam se estabelecendo e direcionando o processo civilizatório, aumentando assim os padrões de vergonha e recato, minimizando a violência a partir da transferência de determinadas situações para o *fundo da cena social*. [...] significa tirar de cena, ou de foco; deslocar, para espaços privados ou próprios, todas as ações ou atitudes que viessem a provocar vergonha, nojo ou constrangimento no relacionamento social (GEBARA e SARAT, 2009, p. 11).

É possível que, a partir das ideias de proteção, amparo e dependência por parte das crianças, na tentativa de transformá-las em adultos socialmente aceitos, a infância passa a ser concebida como uma classe inferior, levando em consideração que em muitos períodos, a “criança é percebida pelo que lhe falta, pelas carências que apenas a maturação da idade e da educação poderiam suprir. Frágil na constituição física, na conduta pública e na moralidade, a criança é um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio social” (BOTO, 2002, p. 17).

Tal percepção do caráter incompleto da condição infantil e da necessidade de preparação para uma fase adulta pode ter inspirado modelos de civilidade também para as crianças e, por isso, na Renascença, surgem os tratados e os primeiros roteiros de normalização de comportamentos, com regras de civilidade para guiar os familiares e educadores na formação e conformação dos modos nas crianças. Os manuais de civilidade e os modos de regulação dos costumes na França renascentista foram fontes significativas para pensar os costumes e os processos civilizadores ocidentais. Nesse sentido afirma Elias (1994, p. 91), “[...] as pessoas tornam-se mais sensíveis às pressões das outras. Não bruscamente, mas bem devagar, o código de comportamento torna-se mais rigoroso e aumenta o grau de consideração esperado dos demais”.

As transformações nos hábitos de moradia – quartos separados, camas separadas, cômodos privativos – simbolizam as mudanças nas relações humanas e nas relações entre pais e filhos. A estrutura da casa, a escola e os relacionamentos contribuem para o crescente distanciamento entre crianças e adultos na época moderna, em um avanço da barreira de pudor e de vergonha em relação ao outro. Processos privativos que se tornaram motivos de vergonha social, como ir ao banheiro, escarrar, comer com as mãos, entre outras tantos modos, foram para o fundo da cena social na construção de comportamentos e hábitos, exigindo, assim, controle e autocontrole da conduta entre os grupos sociais.

Um aspecto interessante desse processo de civilização é o controle e o autocontrole exercido na criança, pois determinadas ações podem, socialmente, envergonhar os adultos. A vergonha dos não familiares e mais tarde até da própria família, induzem os adultos a ensinar as crianças pequenas a sentirem vergonha, isto é, em uma educação fundamentada na regulação e autorregulação dos comportamentos. É nesse processo de formação que acontecem as coerções externas e forjam no indivíduo o autocontrole, principalmente na educação das crianças. Para Qvortrup (2010, p. 634), “[...] se trata de um desafio para qualquer sociedade socializar as crianças às suas normas, com o objetivo de integrá-las completamente ao meio – isto é, à sociedade adulta”.

Nessa integração, conforme o autor, muitas vezes parece que a criança não é membro da sociedade e esta é sinônimo de sociedade adulta. Reconhecemos que a criança realmente não é um adulto integrado à sociedade, mas isso não a torna incompleta enquanto indivíduo. A dinâmica do desenvolvimento infantil, na perspectiva de transição pessoal de maturidade (sexual), de competência (cognitiva) e de capacidade (funcional), é entendida no âmbito periódico apenas. Ao mesmo tempo e de maneira não contraditória, a infância “é compreendida, mais apropriadamente, como uma categoria permanente de qualquer estrutura geracional” (QVORTRUP, 2010, p. 635). Em outras palavras, “quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças” (QVORTRUP, 2010, p. 637).

Conceber a infância, portanto, como construção social em uma ideia de estrutura permanente de qualquer sociedade, mesmo que seus participantes sejam regularmente repostos, é entendê-la como parte integrante da sociedade, assim como outras categorias geracionais (juventude, velhice) e outras categorias clássicas (gênero, etnia, classe social). Para Sarmiento (2005, p. 364),

A geração consiste num grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveu os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e crescimento e que partilha a mesma experiência histórica, sendo esta significativa para todo o grupo, originando uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso de vida.

Essa variável dependente dos processos de construção simbólica dos seus referenciais de existência, significando que há um processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus agentes concretos, mas pelas ações internas e externas dos fatores de interdependência entre as categorias. Ainda, nas palavras de Sarmiento (2005, p. 366-367), a geração é um constructo sociológico e depende da dinâmica entre,

no plano sincrónico, a *geração-grupo de idade*, isto é, as relações estruturais e simbólicas dos actores sociais de uma classe etária definida e, no plano diacrónico, a *geração-grupo de um tempo histórico definido*, isto é o modo como são continuamente reinvestida de estatutos e papeis sociais e desenvolvem práticas sociais diferenciadas os actores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto (grifos do autor).

Por isso, conforme os estudos da sociologia da infância, existe uma orientação conceitual de infância – categoria social do tipo geracional – e criança – sujeito concreto na integração da categoria geracional – que possibilita a interpretação do mundo com modos

diferenciados e com simbolização do real, constitutivos próprios das “culturas da infância”. Essa orientação destoa da representação social da infância sustentada na incompletude, na incompetência e na imperfeição de teorias biologizantes. Elias (2012, p. 469), mesmo não analisando a infância como objeto de estudo central à sua pesquisa, concorda que

Descobrir as crianças, significa, em ultima medida, dar conta da sua relativa autonomia, ou, em outras palavras, deve-se descobrir que elas não são simplesmente adultos pequenos. Elas vão se tornando adultas, individualmente, por meio de um processo social civilizador que varia segundo o estado de desenvolvimento dos respectivos modelos sociais de civilização.

Assim, no curso do processo civilizador – que se caracteriza por extrair dos indivíduos sua parcela de rudeza e de grosseria –, temos um caminho de aprendizagem social e de transformação do padrão de comportamento de um *habitus* social, a que Norbert Elias chama de “segunda natureza”, uma forma de internalizar os padrões e costumes de forma habitual. Do ponto de vista de Veiga (2010, p. 28), a constituição destes padrões de civilidade, aponta ser

possível que as orientações em relação à necessidade de conter a violência física em crianças estejam num primeiro momento relacionadas à ênfase no comportamento diferenciado do adulto e não propriamente na consciência de tratamento adequado a uma criança.

Nessa reflexão, entendemos que a diminuição do uso da violência física despertado pelo sentimento de vergonha, pelas ações de regulação externa e mesmo de autorregulação, tornou-se fato fundamentado não necessariamente na dor causada na criança ou em suas consequências, mas a partir de um “sentimento de infância” por parte dos adultos e de sua ação autocontrolada vinculada ao sentimento de vergonha socialmente instituída.

Além disso, o lugar da criança e sua percepção social não como adulto em miniatura transpõe outra problemática acerca de suas manifestações sociais: o fato de “vir a ser” adulto e sua preparação para atuação na geração futura. Tal postura negligencia sua vida de “criança”, precipitando seu futuro enquanto adulto e considerando a infância apenas como uma fase.

Quando os adultos foram deixando, aos poucos, de perceber a criança no seu presente como um ‘adulto em miniatura’, projetaram-na para o futuro, sendo a infância interpretada como um tempo de construção do futuro num contexto de reelaboração dos sentimentos de passagem do tempo e de elaboração da noção de previsibilidade (VEIGA, 2010, p. 26).

Essa previsibilidade e racionalização do “vir a ser” adulto completo, em formato linear e esperado, também deforma a noção de infância em sua total possibilidade. Por isso, a compreensão da infância como uma categoria da vida dotada de especificidades se faz fundamental na constituição da identidade humana, tanto do ponto de vista subjetivo, como do social, principalmente nas relações entre gerações. As configurações geracionais e suas trocas de valores, não necessariamente uma se sobrepõe à outra, mas mutuamente possuem saberes específicos e fundamentais à sua existência. Nesse sentido, segundo Elias (1994, p. 8), os “padrões sociais de autorregulação que o indivíduo tem que desenvolver dentro de si, ao crescer e se transformar num indivíduo único, é específico em cada geração e, por conseguinte, num sentido mais amplo, específico de cada sociedade”.

Dialogando com tal asserção, as contribuições articuladas aos diferentes saberes na constituição de espaços de investigação da infância viabilizam uma formação humana em suas múltiplas dimensões com mais ênfase em suas especificidades. Tais propostas têm entendido a história e a educação infantil brasileira, considerando as crianças como sujeitos de direitos, necessidades e desejos, e não apenas vítimas de incapacidade ou moldada para ser apenas um membro totalmente funcional, na compreensão do “ser criança” nas variadas formas de existência cotidiana. Pensar a infância e sua educação, na busca de uma pedagogia que articule os diversos campos teóricos metodológicos, tem lançado um olhar sobre a cultura infantil de maneira inovadora, integrando os aspectos inerentes ao ser humano no processo educativo. Quer dizer que,

As contribuições mais recentes da sociologia da infância e da antropologia da criança, por exemplo, apontam como base uma definição social da infância e vêm acompanhadas da indicação da necessidade de maior atenção às manifestações das crianças e de sua cultura, marcadas por uma inserção concreta e histórica, contingenciada pelas relações de classe social, gênero, etnia e raça (ROCHA, 2011, p. 373).

Retirar as crianças do anonimato e fazê-las sujeitos de sua própria história num país com elevadas diferenças regionais e com condições sociais desiguais, tem transformado em possibilidade real de intervenção na vida destes indivíduos e, conseqüentemente, no curso do grupo social da qual ela faz parte. A perspectiva de uma relação de intercambio entre as diferentes gerações pode ser um caminho para a educação da criança, pois, a infância não sobrevive independente da cultura adulta e das possibilidades de aprendizagens sociais, já que “todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele” (ELIAS, 1994, p. 26). Porém, ao mesmo tempo, lembramos que “[...] as crianças são agentes ativos que

constroem suas próprias culturas e contribuem para a produção do mundo do adulto; e a infância é uma forma estrutural ou parte da sociedade” (CORSARO, 2011, p. 16).

Podemos dizer, então, que a criança se insere em uma configuração social já existente anteriormente a ela e neste espaço social de inúmeras redes de interdependência consegue avançar em seu processo educativo de forma ativa. No que diz respeito a isso, para Elias (1994, p. 27),

Somente na companhia de outras pessoas mais velhas é que, pouco a pouco, desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle dos instintos. E a língua que aprende, o padrão de controle instintivo e a composição adulta que nele se desenvolve, tudo isso depende da estrutura do grupo em que ela cresce e, por fim, de sua posição nesse grupo e do processo formador que ela acarreta.

Percebemos, portanto, que a educação possibilita a formação da criança de acordo com os padrões sociais estabelecidos de modo atualizado. Não podemos negligenciar as trocas de experiências vividas pelas crianças aprendidas com seus pares na sua própria geração. Além disso, o autor aponta que nos espaços da família, a educação e as regras seriam mais flexíveis, uma vez que os pais possuem compromissos afetivos com a criança. Isso explica que uma relação de afetividade foi sendo construída historicamente e vivenciada no interior das famílias. Entretanto, simultaneamente, no espaço público e com as regras menos flexíveis, a criança inserida na convivência entre outras pessoas tendem a aprender normas e comportamentos sociais de uma educação esperada. Deste modo, a educação formalizada se faz fundamental nesse processo.

Não obstante, pensando em uma socialização que não seja preparação para o futuro, nem formação unilateral da criança em adulto em uma perspectiva funcional, Corsaro (2011) propõe a noção de *reprodução interpretativa*. Em sua teoria,

O tempo *interpretativo* abrange os aspectos *inovadores e criativos* da participação infantil na sociedade. Na verdade, como veremos ao longo desse livro, as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações. O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais*. O termo também sugere que crianças estão, por sua própria participação na sociedade, *restritas pela estrutura social existente e pela reprodução social*. Ou seja, a criança e sua infância são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram, por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas (CORSARO, 2011, p. 31-32, grifos do autor).

Conforme o autor, ao participar das rotinas culturais, como lidar com as problemáticas, o inesperado e as ambiguidades, as crianças aprendem as regras previsíveis e também suas variações possíveis. O caráter (re)produtivo não se limita em internalizar ou imitar o mundo dos adultos, mas se esforçam para dar sentido e participar da cultura, produzindo coletivamente sua cultura de pares. Em concordância, as crianças não são consideradas como “máquinas triviais”, expressão de Niklas Luhman nos estudos de Qvortrup (2011, p. 206): “Uma ‘máquina trivial’ é aquela que sempre transforma *inputs* em *outputs* do mesmo modo, contanto que sua função de transformação permaneça idêntica. Crianças não são, porém, máquinas triviais – como nenhum sistema orgânico ou psíquico pode ser”.

Essas trocas sociais entre adultos e crianças podem compartilhar significados em determinados contextos que permitem as crianças assumir características particulares formando suas subjetividades. Localizar esse lugar social onde atua como participante e construtora da história e da cultura de seu grupo propicia uma intervenção educativa diferenciada. Uma vez que

As crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis não tem um sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto, tampouco é mera reprodução. As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência concreta (ROCHA, 2011, p. 382).

Nessa perspectiva que a produção da cultura de pares – “conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 91) – não acontece pela pura imitação, mas na capacidade de internalizar o mundo do adulto e o reproduzir reinterpretando criativamente na sua cultura infantil com características próprias, muitas vezes até burlando as normas estabelecidas. Assim sendo, a sociabilidade que constitui a civilidade e o conhecimento necessário para viver com seus pares se torna fundamental na garantia da continuidade geracional.

Isso significa conhecer a criança e o *habitus* a que pertence, compreende, trata e transforma em um longo processo de constituição. Na lógica de Elias (2012, p. 481), ainda “há pouca compreensão de que os problemas das crianças têm a ver com a interação de um processo biológico de maturação, por um lado, e de um processo social de civilização, de ajustamento, no correspondente nível social de civilização, por outro”. Percebemos que não se separa as condições biológicas das condições sociológicas do indivíduo, mas ao contrário, o

controle e autocontrole de suas pulsões e afetos só são possíveis na medida em que há um convívio social, uma disponibilidade de aprendizagem entre grupos.

Nesse contexto, as sociedades atuais de maior complexidade são necessariamente mais organizadas e “pacificadas”, exigindo de cada indivíduo um maior grau de autocontrole dentro do movimento civilizatório. Um processo de convivência social caracterizado pelo diálogo e pela polidez, de controle e autocontrole dos instintos e das emoções em uma sociedade mais humanizada em certa direção, determina que

O processo civilizador pode, por conseguinte, ser percebido também como um processo de educação das vontades, dos costumes e dos comportamentos, cujo intuito foi sempre tornar o homem mais humano, mais próximo possível de uma convivência social e mais afastado da barbárie e das suas características mais primitivas (GEBARA E SARAT, 2009, p. 12).

Enquanto sujeitos sociais, as crianças e suas infâncias, de um modo geral, possuem multiplicidade de distinção referendada nas relações de classes sociais, gêneros, etnias, contextos geográficos e culturais, que as tornam concretas e presentes socialmente. Como membros da sociedade, podem atuar nas famílias, nas escolas, nas creches em todos os espaços sociais. Fazendo parte desse meio social, incorporam, influenciam e criam significados a partir dele: “a diferença entre as crianças e os adultos não é quantitativa, mas qualitativa; a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p. 33).

Em vista disso, cosentimos com a ideia de que “não existe uma infância, mas várias, cada uma com seus pontos de referência particulares, que não podem ser plenamente compartilhados por outras infâncias” (NASCIMENTO, 2011, p. 41-43). Dentro dessa perspectiva que nos próximos itens discutiremos sobre a infância japonesa, na proposta de entender alguns valores e modos de comportamento evidenciados na educação familiar nipônica, para depois compreender, no último capítulo, as reminiscências dos/a entrevistados/a de primeira geração de imigrantes japoneses em Dourados-MS. Mas antes disso, descreveremos, de forma breve, sobre algumas práticas culturais japonesas recorrentes no *habitus* da colônia nipônica e presente em algumas falas de nossos colaboradores/a.

2.2 Cultura japonesa: apontamentos e aproximações

O Japão se constitui por um arquipélago com quatro grandes ilhas principais – Hokkaido, Honshu, Shikoku e Kyushu. Como vimos no mapa 1, ele possui uma extensão territorial de aproximadamente 378.000 km², sendo pouco maior que o estado de São Paulo

(248.000 km²). Possui uma geografia inóspita e seu território é ocupado por montanhas e encostas abaladas por vulcões e tufões. O país tem Tokyo como sua capital (KISHIMOTO, 1995).

Como foi dito anteriormente, os senhores Isamu Ono, Osamu Iwashiro, Yuji Nakano e a senhora Yoko Terui nasceram e moraram na ilha Hokkaido, mas em cidades diferentes, e o senhor Shiro Taniguchi, na ilha Honshu. Esta, localizada ao centro do país, ocupa 60% do território nacional e abriga a capital e as cidades industriais, concentrando grande contingente populacional. Ela também é cortada pelos Alpes japoneses, o monte Fuji, um dos mais populares cartão postal do país. Já Hokkaido fica mais ao norte e, até meados do século XIX, ficava fora do circuito histórico e econômico do país, modernizando-se apenas a partir de 1868 na era Meiji²³. Investe em atividades como plantações de arroz, pesca comercial, mineração de ferro e criação de gado. Com sua natureza preservada, as altas altitudes favorecem invernos rigorosos e verões frescos, atraindo praticantes de esporte na neve (SAKURAI, 2014).

A neve esteve presente principalmente na vida dos senhores Ono, Iwashiro e Nakano, quando contam que gostavam muito de esquiar. Mas, às vezes, tornava-se um incômodo, pois as grandes tempestades de neve impossibilitavam a saída de casa, como conta o senhor Nakano,

Nevava muito, ventava bastante, chovia, e a casa ficou coberta de neve, mesmo esperando o tempo, nunca clareava o dia, porque tava tudo coberto com neve... (NAKANO, 2015).

Além disso, pouco menor que o estado de Mato Grosso do Sul e 23 vezes menor que o Brasil, o Japão está localizado em uma área turbulenta de formações tectônicas chamada “anel de fogo do Pacífico”, que provoca abalos sísmicos de diferentes intensidades (erupções vulcânicas e movimentos no mar), ocasionando pelo menos um terremoto por dia. “Calcula-se que, de todos os abalos sísmicos que ocorrem anualmente em todo o mundo, 10% atinge o Japão” (SAKURAI, 2014, p. 35).

Esses riscos talvez nos ajudem a entender a forma de educar do japonês e sua relativa valorização e harmonia com a natureza. Sakurai (2014) explica que os senhores feudais e os monges dos templos construíam jardins como representação de um “pedacinho do paraíso”.

²³ No Japão o sistema de contagem dos anos é por meio de denominações de eras ou períodos. Em geral, a mudança entre os períodos era ditada pela ascensão de um novo imperador ou por eventos históricos ou desastres. Aqui, para informações gerais, contando a partir de 1600, são elas: Era Edo ou Tokugawa (1600-1868); Era Meiji (1868-1912); Era Taisho (1912-1926); Era Showa (1926-1989); Era Heisei (1989-presente) (HENSHALL, 2005).

Não sei se a intenção ainda seja a mesma, mas percebemos que em todas as casas onde realizamos as entrevistas, os/a nossos/a colaboradores/a cultivavam extensos jardins à frente de casa ou pelo menos mantinham variados tipos de plantas nos quintais. A natureza tem um espaço particular entre os japoneses. A manutenção das áreas verdes no Japão e a preservação de árvores centenárias também são mantidas em meio às metrópoles do país.

Essa relação com a natureza tem base na religião xintoísta, a qual os clãs primitivos faziam cultos animistas em homenagem às forças da natureza, oferecendo alimentos ao deus do clã, aos ancestrais míticos e aos familiares. Paralelamente, o Japão recebeu outras influências vindas da China, “[...] especialmente do pensador Lao Tsé – nascido em 571 a.C. (Taoísmo) – e do filósofo Cong Fu Tsé – o Confúcio, nascido em 551 a.C. (Confucionismo)” (FURIHATA, 2008, p. 16). Apesar do confucionismo não ser uma religião, seu código de valores de conduta influenciou na educação familiar japonesa. Além desses, no caso do budismo, também importado da China, atuou inicialmente como “agente de ligação” entre os dois povos, oferecendo novos ensinamentos de meditação e de contemplação dos sentidos da vida, porém mais tarde se diferenciou da cultura chinesa, difundindo-se em diferentes correntes.

Atualmente, “a religião predominante é o Xintoísmo com 83,99% e o Budismo 71,4%. O Cristianismo se resume em 2% e outros 7,8%” (CIA, 2015). O xintoísmo pode ser considerado genuinamente japonês, diferente do budismo que é de origem indiana e de influência chinesa. Suas práticas não exigem o abandono ou recusa de outras formas de manifestação religiosa, complementando-se com outras crenças. Possui concepção de que a natureza é sagrada e tudo no universo é divino, caracterizando-se por venerar os ancestrais e as forças da natureza. Já no caso do budismo, aceito também como sistema ético e filosófico, encara a ideia de que o homem reencarna após a morte, conhecido como carma (MACHADO, 2015).

Além dessas influências chinesas, o confucionismo conhecido como "ensinamentos dos sábios", difunde-se na apreciação da humanidade, isto é, na ideia de reciprocidade. No cotidiano, os adeptos mesclam os cultos entre as correntes. Nossos entrevistados/a, alguns ainda seguem o budismo ou suas variações, outros não mais, mas todos aprenderam na infância:

Nós, meu pai e minha mãe e os mais velhos eram budistas. Por isso que até hoje eu sigo essa religião. O mais importante é rezar pelos antepassados. Existem várias linhas de budismo também, mas acho que são todas uma coisa só né? (TANIGUCHI, 2015).

Religião, em casa era meio diferente, mas mais ou menos o budismo. Em casa chamava de shinshu (nova variedade), já ouviu falar? Acho que não né... Era quase o budismo, bom existem variações no Japão, mas naquela época era o budismo, shinshu (IWASHIRO, 2015).

Religião era budista... mas acho que dentro de casa não educava assim... (NAKANO, 2015).

Budismo. [E ainda pratica?] Não... (ONO, 2015).

Religião, eu sou budista. Por causa da minha mãe, todo mundo ficava falando namu amida butsu [mantra “eu me refugio na vida eterna e na luz infinita”]. E depois quando cheguei aqui também tinha o budismo, também tinha em Prudente, Lins, Araçatuba também... até hoje tem. Daí, agora, nesses lugares me pediram pra ir ensinar dança japonesa... por tudo ali eu vou... também em Marília, Lins, Prudente, Dracena... templo de budista, nesses lugares que eu tenho ensinado dança japonesa... (TERUI, 2015).

O lugar da religião possui forte relação com a maneira como os japoneses se autoidentificam e tradicionalmente explicam seu passado. Até meados do século XIX e principalmente na perda dos confrontos da Segunda Guerra Mundial, as crianças aprendiam que eram descendentes de *Amaterasu*²⁴, a deusa do sol. Essa deusa-mãe teria dado origem a toda a linhagem do povo japonês, justificando sua diferença racial e cultural de todo o mundo. O mito da origem divina empoderava o orgulho de ser japonês e mantinha a homogeneidade entres eles, além de explicar a hierarquia entre os sexos, dependência humana dos frutos da terra, separação entre os vivos e os mortos, os desastres naturais, entre outros fatores sociais.

A influência dos imperadores como reino poderoso remete à ideia da ancestralidade direta com os deuses. Sua legitimação no poder, político e religioso, justifica sua hegemonia sobre todos os clãs. Um chefe supremo, entre os séculos III e IV, como o primeiro imperador humano descendente de *Amaterasu* era chamado Jimmu. Não se sabe se realmente existiu um imperador com esse nome, mas grandes proprietários territoriais inauguram a influência de

²⁴ Conta a lenda que sobre o mar não existia nenhum tipo de terra e num dia os deuses decidiram criar o mundo, concedendo a tarefa a dois jovens deuses, Izanagi (homem) e Izanami (mulher). A união dos dois gera filhos como as ilhas japonesas (solo, rochas, montanhas, rios, cerejeiras, etc.), seus habitantes (seres humanos e animais) e o deus fogo. Este último queima a mãe ao nascer e a sacrifica até a morte (os deuses japoneses podem morrer). Izanagi se desespera e vai ao seu encontro no reino das trevas onde ficam os mortos. Mas parte de lá sozinho separando o mundo dos vivos e dos mortos com uma rocha que nem 10 mil homens a levantariam. Izanagi resolve banhar-se na ilha de Kyushu para livrar-se das marcas do mundo dos mortos e das gotas de água que caem de seu nariz nasce Suzanoo, deus da tempestade; a gota que escorre do olho direito nasce Tsuki no Kami, deus da lua; e do olho esquerdo, *Amaterasu*, deusa do sol. Ela recebe de seu pai o domínio dos céus, Tsuki no Kami, o domínio da noite e Suzanoo, a planície do mar. E a história continua mantendo a simbologia japonesa (SAKURAI, 2014).

Yamato²⁵ sobre as organizações políticas. Percebe-se que mito e história se entrelaçam e, a partir da centralização do poder, a ideia mítica de ancestralidade comum do trono imperial começa a dirigir o país (SAKURAI, 2014).

O imperador, junto com os valores budistas e confucionistas, constituía o elo entre o Céu, os Homens e a Terra, defendendo a harmonia e o bem como virtude de governar. Para que seu trabalho fosse eficaz, a elite japonesa organizava grupos de guerreiros treinados para manter a ordem de suas propriedades. Nesse contexto, surgem os samurais (*bushi*) que, com o passar do tempo, aperfeiçoaram seu método de luta e organizaram o próprio código de valores chamado *bushido*.

Alicerçado no caráter moral e ético que o código de honra do caminho dos samurais (*bushido*) oferece, a figura do guerreiro, o qual tinha como objetivo dominar, tanto a espada, quanto as letras, respeitando a conduta principalmente de lealdade e devoção ao senhor e dedicação comedida em autossacrifício, modelou a busca do verdadeiro espírito samurai. Nesse movimento que as técnicas de manejo de armas ou treino corporal foram constituindo a base para as artes marciais japonesas. Assim sendo, ratifica Furihara (2008, p. 93, grifo do autor), “convém destacar que essa ‘transferência’ dos *samurais* para as diversas novas áreas não deixou de representar também uma injeção de sangue novo, com espírito inovador e de luta, e sobretudo de disciplina e exemplo de conduta [...]”, para qualquer camada da sociedade.

Essa inclinação que formata o caráter do povo japonês veio a constituir princípios da vivência ou os “caminhos” (*do*) de manifestações culturais – *chado* (cerimônia do chá), *shodo* (arte da caligrafia), *kendo* (caminho da espada, esgrima japonês), *judo* (caminho da suavidade, luta corporal), entre outros. *Do*, no sentido de caminho filosófico doutrinário, sintetiza as formas da virtude humana: *jin* (virtude, entendido como caráter íntegro); *gui* (justiça, entendido como ser justo e igual com todos); *rei* (respeito, entendido como reverência e cortesia com os demais); *ti* (sabedoria, entendido como sabedoria da vivência humana); *shin* (coração/bondade, entendido como paz e fraternidade) (FURIHARA, 2008, p. 20). São virtudes que formatam o valor moral cultivado no país e fazem parte da educação familiar, repassados desde a infância para os indivíduos dessa sociedade.

Entre as tradições japonesas a serem destacadas, há uma prática chamada Cerimônia do Chá (*chado*). O “significado original da cerimônia do chá era olhar tranquilamente para

²⁵ Era de Yamato. Como foi dito anteriormente, a história japonesa é dividida em eras ou períodos. O Período de Yamato se deu nos anos de 300 a 710. Foi o primeiro governo centralizado a se estabelecer.

dentro de si mesmo e apreciar a natureza, enquanto se meditava no interior de uma rústica, simples casa de chá” (PERALVA, 1990, p. 136). Juntamente com um ambiente arquitetônico típico japonês, o praticante da cerimônia do chá precisa ter conhecimento da etiqueta, do cultivo e variedades de chá, das vestimentas japonesas (*kimono*), dos arranjos de flores (*ikebana*) e dos utensílios de cerâmica, sendo praticado e apreciado por meio das simbologias e da subjetividade estética, emocional e filosófica. O costume de tomar chá, principalmente o chá verde, também é comum entre os entrevistados, não com todos os procedimentos minuciosos do *chado*, mas a partir do hábito semelhante ao cafezinho brasileiro.

Ainda destacamos, em termos de arte, o *origami* (dobraduras de papel), *shodo* (escrita de ideogramas – imagem 1), *haiku* (poemas), *manga* (quadrinhos), *anime* (desenhos animados), *gekijo* (teatro - imagem 2) e *nihon buyo* (dança – imagem 3). O mais conhecido e tradicional entre os tipos de teatro é o *No*, forma estilizada de drama e dança, normalmente utiliza-se de máscara e é acompanhado de canto e música. Já o *Kyogen*, outro tipo, caracteriza-se por peças mais curtas e representa o realismo e humor, em contraste do *No*. Outra forma, o *Kabuki*, é representada somente por homens, inclusive nos papéis femininos. Diferentemente, o *Bunraku*, é um estilo de teatro de bonecos de grandes dimensões, acompanhado de narradores e tocadores de *shamisen* (instrumento musical de três cordas) (PERALVA, 1990).

Entre as danças, muitas vezes difundidas com os teatros, além do *Kabuki* (também considerado dança), existem diversas outras modalidades: *Nishikawa ryu*; *Fujima ryu*; *Bando ryu*; *Hanayagi ryu* e *Wakayagi ryu*. Normalmente se utilizam de vestimentas de origem japonesa, como o *kimono*, *hakama* ou *hapi*, no tipo de música que pode ser *nagauta*, *hauta*, *enka* e nos objetos de dança como o *kassá*, *sensu*, *zenidaiko*, *utiwa*, entre outros. Todas essas danças apresentam movimentos específicos e ritualizados, uma vez que "the most important thing in *nihon buyo* is the *koshi* (the centre of gravity, the pelvis). The second most important thing is the eyes"²⁶ (LANKI, 2006, p. 1).

²⁶ “A coisa mais importante no *nihon buyo* [dança japonesa] é o *koshi* (o centro de gravidade, a pelvis). A segunda coisa mais importante são os olhos” (tradução nossa).



Imagem 1 – *Shodo*
(Fonte: Inst. Cul. Brasil-Japão)



Imagem 2 – *Kabuki*
(Fonte: DanceNihonBuyoh)



Imagem 3 – *Nihon buyo*
(Fonte: DanceNihonBuyoh)

A senhora Yoko Terui, contando em sua entrevista sobre a escola no Japão, relata que dançava na instituição todo ano. A partir disso, quando veio ao Brasil, contribuiu com a dança japonesa em Dourados e mais tarde até no interior de São Paulo, aprendendo e ensinando no início de um clube improvisado e dando continuidade até os dias atuais na manutenção da cultura japonesa. O diálogo demonstra o quanto tenta ser humilde em sua fala:

[...] tinha bon odori [dança popular] todo ano, na época do chugakko tinha, daí eu ia ali e dançava, minhas irmãs mais velhas todas dançavam, ali eu as imitava...

[...] Então, é que quando eu cheguei aqui eles perguntaram se eu dançava (risos)...

[...] “senhora, ensina dança?” vinha me perguntar, “sim”, aí o que eu ensinei foi da Harumi Miyako... ankotsubaki wa koi no hana [nome da música] que eu ensinei. Escutaram isso, daí todo ano... Aí depois teve um pequeno clube [nipônico], então, já tem mais de 50 anos que eu venho ensinando. Daí nesse intervalo, chamamos um professor de Fujima ryu [estilo de dança japonesa] de São Paulo e aprendemos... Fujima ryu é aquilo do Japão, Fujima ryu, Hanayagui ryu, tipo, tem Kabuki também. Depois disso sempre, o professor vinha cada ano... daí enquanto eu aprendia, como é que fala... esse professor me disse “Yoko, você consegue ensinar”; “por que ensinar? De jeito nenhum” eu falei... aí continuei praticando e me tornei isso (TERUI, 2015).

A professora de dança japonesa conta que sempre viajava para o Japão, trazendo novos *kimonos* (roupa típica japonesa), novas ideias de coreografia, com diferentes instrumentos de dança e lançamentos de novas músicas. Isso nos demonstra o quanto atualizava seu trabalho e o quanto as várias gerações puderam vivenciar a dança japonesa no Brasil, resultado de muitas atrações culturais pelo país (ver foto 1 e 2)



Foto 1 – Terui, professora de dança japonesa, e sua aluna, da direita para esquerda, Paraguai, s/d.
(Fonte: acervo particular de Terui)



Foto 2 – Terui, professora de dança japonesa de branco à direita, e suas alunas, jun./1981.
(Fonte: acervo particular de Terui)

Outra tradição do *habitus* japonês é sua língua. Uma das circunstâncias que dificulta a compreensão da cultura é sua escrita. Originário da China, o idioma foi acrescido de signos silábicos próprios, os quais são conformados em dois alfabetos fonéticos, *hiragana* e *katakana* (com 48 letras cada um – imagem 4) e mais os ideogramas *kanji* (SAKURAI, 2014). Além desses, existe o *romaji*, alfabeto latino para comunicação com outros países (KISHIMOTO, 1995).

Katakana					Hiragana				
ア a	イ i	ウ u	エ e	オ o	あ a	い i	う u	え e	お o
カ ka	キ ki	ク ku	ケ ke	コ ko	か ka	き ki	く ku	け ke	こ ko
サ sa	シ shi	ス su	セ se	ソ so	さ sa	し shi	す su	せ se	そ so
タ ta	チ chi	ツ tsu	テ te	ト to	た ta	ち chi	つ tsu	て te	と to
ナ na	ニ ni	ヌ nu	ネ ne	ノ no	な na	に ni	ぬ nu	ね ne	の no
ハ ha	ヒ hi	フ fu	ヘ he	ホ ho	は ha	ひ hi	ふ fu	へ he	ほ ho
マ ma	ミ mi	ム mu	メ me	モ mo	ま ma	み mi	む mu	め me	も mo
ヤ ya		ユ yu		ヨ yo	や ya		ゆ yu		よ yo
ラ ra	リ ri	ル ru	レ re	ロ ro	ら ra	り ri	る ru	れ re	ろ ro
ワ wa				ヲ wo	わ wa				を wo
ン n					ん n				

Imagem 4 – Alfabeto fonético, *Hiragana* e *Katakana* (fonte: O cantinho oriental)

Não apenas a formatação da escrita, mas também o fonema distinto da cultura ocidental, a língua japonesa se torna uma esfinge para aqueles que a desconhece. Além disso, há variações de sotaques e expressões regionais (por exemplo, dialeto de Okinawa, praticamente incompreensível para pessoas de outras regiões, em Hokkaido há uma mistura de dialetos pela sua tardia colonização e Honshu possui mais sons sibilantes), que, ora agregam as pessoas, ora criam constrangimentos. Apesar da tendência à uniformização, como a pronúncia da capital Tokyo, a língua vai se modificando ao longo dos tempos. Aliás, mudanças que os primeiros imigrantes não acompanharam no Japão e mantiveram com os mesmos sotaques no Brasil, até os dias atuais. Sakurai (2014, p. 269) destaca que

A língua japonesa falada pelos que se mudaram no início do século XIX para o Brasil é a língua do período Meiji e Taisho, que foi transmitida aos descendentes, de forma que o japonês falado nos países de emigração não acompanhou as mudanças do país de origem na mesma velocidade.

Essas variações foram percebidas conforme as entrevistas realizadas, uma vez que cada entrevistado/a possuía um modo de pronunciar, muitas vezes dificultando nossa compreensão para as devidas traduções e transliterações. Além de outros impedimentos ocorridos como quando não compreendiam nossa pergunta, não sabíamos se a maneira que estávamos nos expressando era inapropriada ou o assunto era desconhecido.

Apesar das barreiras da língua, outro aspecto valorizado tanto nas tradições culturais japonesas, quanto no Brasil, é sua típica culinária. A forma de preparar e o jeito de servir estão alicerçados em significados filosóficos, de sentimento de gratidão e espírito de nobreza.

Dessa forma, na culinária japonesa, o próprio ato de se alimentar vai muito além de uma simples preocupação com o saciar a fome, dando ênfase não somente aos valores conceituais, mas também destacando os aspectos estéticos que, somados às peculiaridades dos seus sabores, tornam esta arte apreciada em todo o mundo (FURIHATA, 2008, p. 68).

Os pratos mais conhecidos da culinária japonesa são *sushi* (bolinho de arroz recheado com iguarias e envolvido com folha de alga) e *sashimi* (peixe cru) que, ao conquistarem o cenário gastronômico mundial, adquiriu novas características e ingredientes, recebendo influências a depender da região recebida – *makizushi*, *niguirizushi*, *temaki*, etc. O manejo das facas afiadas para o corte dos peixes até a degustação do alimento com o uso de *hashi* (“pauzinhos” como talheres), a culinária incorpora princípios do budismo, que no início proibiu o consumo de carne de animais de quatro patas, resultando no distanciamento do hábito de consumir carne vermelha e na aproximação do consumo maior de vegetais e peixes.

Pela escassez de terras para o cultivo de plantas, os japoneses tiram a vantagem do extenso litoral marítimo para complementar a base de sua alimentação, seja de peixe, frutos do mar ou tipos de alga. Baseado na economia da pesca, a dieta japonesa também não dispensa brotos de bambu, folhas, raízes, diferentes espécies de cogumelos e o arroz do tipo japonês. Em relação às bebidas, depois do chá, é tipicamente japonês, o hábito de tomar *saquê*, fabricado a partir da fermentação do arroz e de baixo teor alcoólico. Nos relatos:

Comida tinha bastante arroz, missoshiro [sopa], tsukemono [legumes em conserva]... de qualquer maneira, no inverno, porque estava em Hokkaido, pelo menos no nosso lugar, no inverno nevava, por isso que essa conserva se

fazia bem salgado, porque senão fizesse isso não tinha mais o que fazer, no verão dava pra colher e comer... (IWASHIRO, 2015).

[...] cozinhava, cortava cabocha [abóbora], cozinhava, depois comia... era desse jeito... era divertido até... ah como que era... eu era criança ainda... [...] daí eu cozinhava cabocha e comia, esse cabocha deixava minha mão toda amarelada... daí a vizinha que era da mesma classe dizia “você também tá [com a mão amarelada]? A minha tá mais!” (risos). Daí, durante o dia, a noite, não tinha arroz, daí de novo “deixa cozido o cabocha” (risos)... era assim... daí a minha mãe no natal, de onde eu não sei, mas ela comprava um pouco de arroz... assim tinha um chamado mugui, sabe? Parece um trigo, tinha mugui. Daí colocava um pouquinho de arroz, depois cozinhava e comia (TERUI, 2015).

Alimentação... as pessoas da cidade... em casa plantava cabocha, arroz [...] (NAKANO, 2015).

Lembramos que com a chegada dos imigrantes japoneses no Brasil, houve uma modificação nos hábitos alimentares dos moradores locais, que consumiam principalmente mandioca e carne, mas passaram a introduzir em sua alimentação cotidiana, verduras e legumes nas refeições (INAGAKI, 2002). Além disso, comentam que o tipo de arroz produzido no Brasil é diferente do arroz típico japonês. A diferença se ajusta no modo de sua produção, seu formato e a forma de cozimento. O arroz brasileiro, o “agulhinha”, por exemplo, não precisa ser cultivado em grandes porções de água e seu tamanho é alongado, já no caso japonês, o arroz precisa ser plantado em charcos com muita água e seu formato é mais arredondado. O senhor Iwashiro nos conta que aqui no Brasil...

Então, aí que tá, como era terra fraca, feijão não dá, milho não dá, único que dava era arroz sequeiro, mesmo com a terra ácida, com acidez ainda dava. É arroz mesmo, só que planta no seco mesmo, sequeiro que fala. O arroz daqui (IWASHIRO, 2015).

Outra manifestação cultural explícita e diferenciada é o modo de se vestir. A seda, como matéria-prima importante no país, oferece ao japonês a arte de vestir o *kimono*, traje com corte de silhueta reta e mangas largas, com estampas e espessuras diferentes. Nossos colaboradores contam que, quando moravam no Japão, utilizavam os *kimonos*, mas também roupas ocidentais:

Nós... na era Meiji, era mais kimono [roupa tradicional], mas como eu sou mais da era Showa, as roupas eram mais ocidentalizadas, short, calça, quando tinha eventos nos vestiam de forma mais tradicional, mas normalmente criança se vestia de short e camiseta. E os adultos se vestiam

como hoje né? Tinham as roupas mais tradicionais, de kimono, mas no dia a dia se vestiam como hoje (TANIGUCHI, 2015).

Tinha uniforme de escola, estilo camisa, era uniforme escolar... O kimono... as mulheres usavam monpe [tipo de calça antiga] iam pro serviço da roça... roupa de trabalho da roça, dizia monpe... além disso, pra ir pra roça tinha tikatabe, sapato que parecia pata de vaca (risos), sapato de trabalho né (NAKANO, 2015).

A roupa, na escola era uniforme, bom, em qualquer lugar a roupa era igual, manga comprida, Hokkaido era frio, bom um jeito só, no Japão uma escola pra outra não tinha diferença (IWASHIRO, 2015).

Eram roupas de pobre... (ONO, 2015).

Roupa? Era kimono. [...] Ah, quando criança? Era igual o de vocês. É... saia, pantsu [cueca, calção, calça], no Japão chama de pantsu esse daqui [mostra seu short], no lugar do short. Daí no Japão era tudo igual, todos [se vestiam] iguais (TERUI, 2015).

Na era Meiji, a partir do ano de 1868, com a modernização do Japão e sua ocidentalização, investimentos foram empenhados na qualificação dos trabalhadores, no desenvolvimento industrial, na educação escolar, nas pesquisas e no patriotismo. As exigências se dirigiam no intuito de adaptar o Japão para nova realidade mundial, principalmente depois da derrota na Guerra. O país cresce demograficamente de forma expressiva, principalmente na década de 1970, quando acontece o *baby boom*. A densidade demográfica fica relativamente alta em comparação à pequena porção de terra disponível no país. Depois disso, começa a declinar a partir dos anos 1980 (KISHIMOTO, 2009) e em 2014 atinge 127.103.388 habitantes, tendo o crescimento anual de menos de 0,13% e um dos 25 países a terem menos filhos (CIA, 2015).

Os pequenos espaços para morar e o alto custo de vida no Japão fizeram as famílias optarem por melhores condições de vida e de educação para os filhos, concebendo uma média de 1,06 filho por casal a partir de 2005 (SAKURAI, 2014). Além disso, a expectativa de vida da população japonesa é de 84,46 anos, sendo homem de 81,13 anos e mulher de 87,99 anos, no senso de 2014 (CIA, 2015). Tais dados podem ser percebidos devido ao investimento em saúde pública, tipo de alimentação e atividades variadas para os idosos. Diferença de quase dez anos em comparação à idade dos brasileiros, que no senso de 2013 (IBGE, 2015) a média de vida era de 74,9 anos, sendo para as mulheres de 78,6 anos e para os homens de 71,3 anos. Esse aumento de idosos no Japão ainda é de grande discussão, na tentativa de encontrar o equilíbrio entre o número cada vez menor de nascimentos e o aumento da quantidade de idosos.

Os altos investimentos na educação escolarizada, principalmente na época da modernização japonesa, foram organizados da seguinte maneira,

O moderno sistema nacional de educação teve início em 1872, quando o governo criou uma rede de escolas de primeiro e segundo grau por todo o país. A partir de 1886 cada criança deveria frequentar a escola primária por três ou quatro anos. Em 1900 a educação compulsória tornou-se gratuita, e em 1908 sua duração ampliou para seis anos. Após a Segunda Guerra Mundial, a obrigatoriedade foi estendida para nove anos (PERALVA, 1990, p. 128).

Portanto, o sistema escolar japonês está dividido em creches (*hoikuen*) para crianças de zero a três anos (mantida pelo Ministério de Saúde e Bem-Estar Social); jardins de infância para crianças de três a cinco anos (*yochien*); ensino compulsório de nove anos (primeiro grau em seis anos – *shogakko*; primeiro ciclo do segundo grau em três anos - *chugakko*); escola de segundo ciclo do segundo grau em três anos (ensino médio do Brasil - *koko*); e cursos técnicos e superiores (*daigaku*), em média de quatro anos (JAPAN, 2015).

Como vimos anteriormente, o senhor Taniguchi frequentou até o sexto ano do *shogakko*, o senhor Nakano estudou até o segundo ano do *chugakko*, o senhor Ono e a senhora Terui cursaram até o terceiro ano do *chugakko* e o senhor Iwashiro, até o primeiro ano do *koko*, interrompendo os estudos, ou para trabalharem, ou para virem ao Brasil. Todos já estavam inseridos na educação compulsória de nove anos.

Tal aplicação dos esforços na escolarização resultou no rendimento na expectativa da vida escolar japonesa para pelo menos 15 anos de estudos e o índice de alfabetização para 99% da população até meados de 2014 (CIA, 2015). Percebe-se que algumas prioridades do governo japonês para a educação do século XXI foram: organizar classes com 20 estudantes para estimular o desenvolvimento individual; encorajar a participação em programas comunitários; ampliar a educação moral, com envolvimento da família e da comunidade; promover escolas com envolvimento parental; promover universidades abertas para o mundo; entre outros (JAPAN, 2015).

As disciplinas da escola primária em geral estão divididas em: língua japonesa; aritmética; ciências; estudos do meio ambiente; música; artes e trabalhos manuais; economia doméstica; educação física e língua estrangeira. Alguns de nossos entrevistados lembram sobre as disciplinas escolares que vivenciaram:

No Japão, todo mundo, não é igual no Brasil não, mesmo sendo pobre se estuda. Agora o Brasil melhorou bastante, mas ainda, isso no Japão não tem. [...] [tinha] Shakai [Sociedade-Mundo] e Kokugo [língua pátria,

linguística japonesa], e matemática eu não era muito bom (risos). (IWASHIRO, 2015).

Aulas... [...] tinha um chamado de kateika [cozinha, costura, etc.] ou mokko [marcenaria], ensinava industrial... esse tipo de coisas que gostava... aprender pra profissional... era de construir ou fazer planta da casa... (NAKANO, 2015).

[...] hora da aula de música e de educação física. [...] Então todo dia tinha a matéria “japonês” [kokugo] e matemática, duas horas-aulas pelo menos. (TANIGUCHI, 2015).

Língua japonesa, matemática, música... no Chugakko... tinha educação física e ciências biológicas... (ONO, 2015).

Percebe-se que o currículo escolar recebe influências do mundo doméstico e do cotidiano, como marcenaria, costura e culinária, e as artes e os esportes são lembrados com facilidade nos relatos dos entrevistados/a. Além disso, o Ministério de Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia do Japão (MEXT), baseado em sua constituição nacional também define no artigo 26: “*All people shall have the right to receive an equal education corresponding to their ability, as provided by law. The people shall be obligated to have all boys and girls under their protection receive ordinary education as provided for by law*”²⁷ (JAPAN, 2015). Tendo em vista esse alicerce, sua ação básica se resume em um sistema educacional para uma sociedade democrática, estabelecendo o princípio de oportunidade igual na formação da população.

Conforme o gráfico 1 abaixo, até o censo de 2012 do MEXT, existem 13.170 jardins de infância; 21.460 escolas primárias; 10.699 escolas secundárias de primeiro ciclo; 5.022 escolas secundárias de segundo ciclo. Tanto públicas, quanto privadas, são instituições não gratuitas, as quais arrecadam taxas para financiar gastos educacionais.

²⁷ "Todas as pessoas têm o direito de receber uma educação igual correspondente à sua capacidade, nos termos da lei. As pessoas são obrigadas, tendo todos os meninos e as meninas sob a sua proteção, a receber educação comum, como previsto por lei" (Tradução nossa).

Number of Schools

(unit: school)

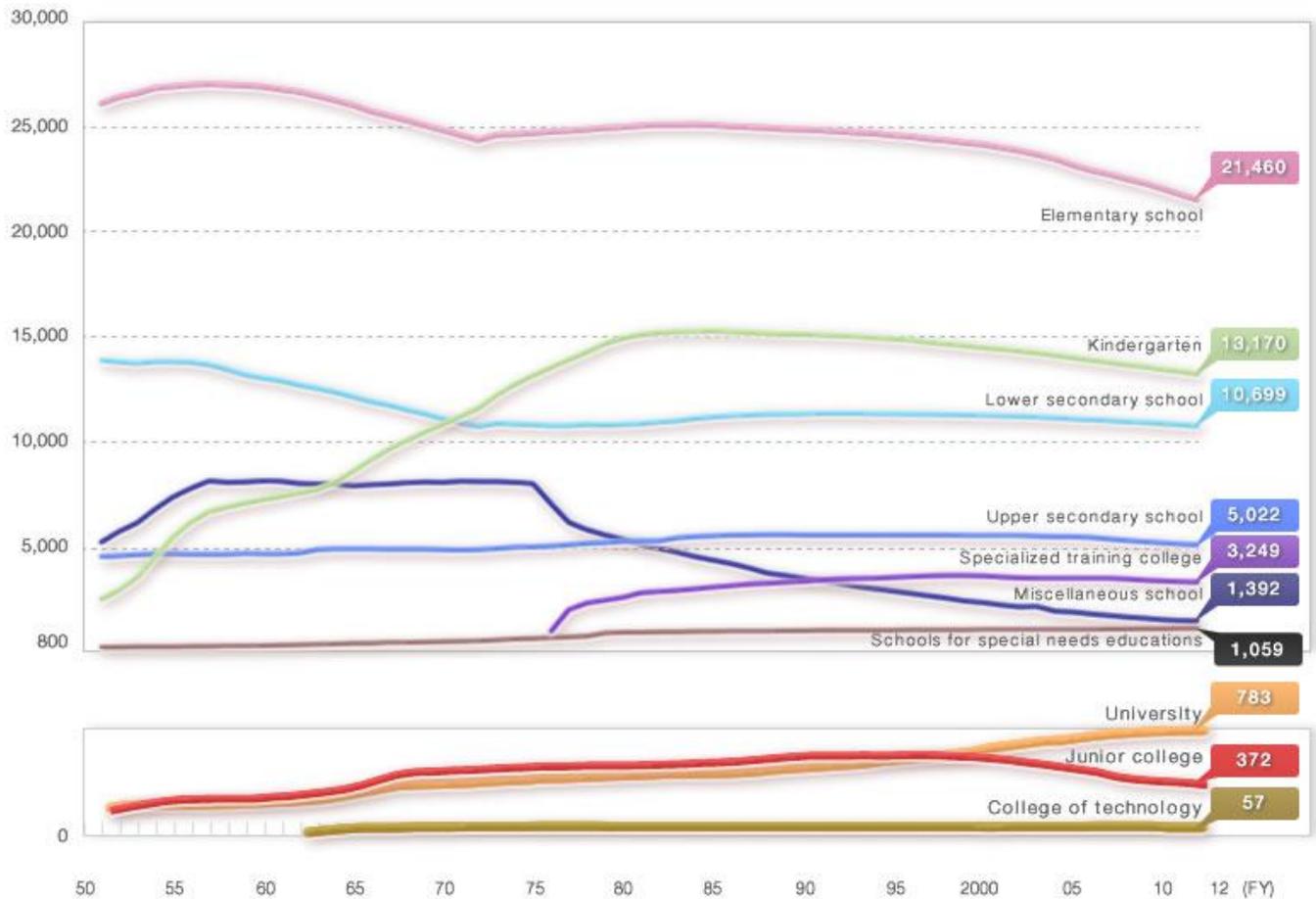


Gráfico 1 – Número de escolas do a partir do ano 1950 a 2012 (Fonte: Ministério de Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia do Japão, 2015).

Apesar da quantidade expressiva de instituições educacionais, esse número de estabelecimentos de ensino é decrescente em comparação ao ano de 1980, conforme indica a tabela 1 abaixo. Isso significa menor número de crianças nas escolas, não pelo fato de não estarem frequentando as mesmas, mas por ter relação com o baixo índice de crianças que nascem por ano, opção adotada pelas famílias por terem menos de dois filhos no casamento.

FY	Total	Kindergarten	Elementary School	Lower secondary school	Upper secondary school
1950	51,136	2,100	25,878	14,165	4,292
1960	60,488	7,207	26,858	12,986	4,598
1970	60,782	10,796	24,790	11,040	4,798
1980	65,533	14,893	24,945	10,780	5,208
1990	65,529	15,076	24,827	11,275	5,506
1995	64,869	14,856	24,548	11,274	5,501
2000	63,352	14,451	24,106	11,209	5,478
2005	61,092	13,949	23,123	11,035	5,418
2006	60,569	13,835	22,878	10,992	5,385
2007	60,072	13,723	22,693	10,955	5,313
2008	59,555	13,626	22,476	10,915	5,243
2009	59,017	13,516	22,258	10,864	5,183
2010	58,418	13,392	22,000	10,815	5,116
2011	57,845	13,299	21,721	10,751	5,060
2012	57,312	13,170	21,460	10,699	5,022

Tabela 1 – Total de escolas por ano (Fonte: Ministério de Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia do Japão, 2015).

Como veremos no capítulo seguinte, passado e presente se misturam, no sentido tanto do cruzamento da ocidentalização com a manutenção da tradição no Japão, historicamente constituída, quanto da conservação da tradição e influências ocidentais no Brasil, cotidianamente vivida pelos imigrantes japoneses. O código de valores trazidos na mala identifica as características que, embora tenham sido e estejam sendo modificadas no Japão com sua abertura política e econômica, os imigrantes de primeira geração ainda mantêm em seu cotidiano nas terras brasileiras. À vista disso, percebendo as orientações da conduta moral do indivíduo formadas a partir dos modos e comportamentos japoneses, consideramos a opinião de Benedict (1972, p. 10-11), ao afirmar que os japoneses

[...] vem sendo incluídos na mais fantástica serie de “mas também” jamais empregada com relação a qualquer nação do mundo. [...] considerando-os de uma cortesia nunca vista, e pouco provável que acrescente “mas também insolentes e autoritários”. Quando disser que o povo de determinada nação e de uma incomparável rigidez de conduta, não há de acrescentar “mas também se adaptam prontamente a inovações extremas”. Quando considerar um povo submisso; não há de assinalar, além disso, que não se sujeita facilmente a um controle de cima. Quando os declarar leais e generosos, não advertira “mas também traiçoeiros e vingativos”. Quando disser que são verdadeiramente bravos, não discorrera sobre a sua timidez. Quando afirmar que agem sem atentar para a opinião alheia, não observara em seguida que

tem uma consciência verdadeiramente terrificante. [...] Os japoneses são, no mais alto grau, agressivos e amáveis, militaristas e estetas, insolentes e corteses, rígidos e maleáveis, submissos e rancorosos, leais e traiçoeiros, valentes e tímidos, conservadores e abertos aos novos costumes. Preocupam-se muito com o que os acometidos de sentimento de culpa quando os demais nada sabem do seu deslize.

Apesar da contradição das características apresentadas na configuração social japonesa exposta pela autora, o modo de ser japonês no que diz respeito à perseverança diante dos objetivos, trabalho contínuo, desconfiança de estranhos, ação com parcimônia e acúmulo riquezas, passou, sobretudo, a ser mais valorizado a partir da noção de família patriarcal e clânica vivida pela comunidade nipônica no século XVII. Esta enfatizava a hierarquia respeitada nos traços do grupo do *ethos* japonês: o comunal acima do individual (SAKURAI, 2014, p. 122).

Nesse cenário e nessa contradição histórica que tentamos encontrar os pormenores de sua educação familiar e os valores traçados em sua cultura, a partir dos relatos dos imigrantes japoneses de primeira geração residentes em Dourados-MS. Para compreender como isso foi difundido nas relações estabelecidas entre os japoneses e os brasileiros, identificaremos, primeiramente, quais concepções de infância e princípios japoneses estamos lidando.

2.3 A educação familiar japonesa: alguns princípios

A descrição geral sobre o *habitus* social japonês do item anterior apresentou uma perspectiva de organização social que possibilitou entender a origem das peculiaridades culturais prezada em sua formação. Mas para aprofundar mais sobre a educação oriental, a antropóloga White (1988), no livro *Desafio Educacional Japonês: compromisso com a infância*, faz uma comparação entre a educação japonesa com a educação ocidental, no caso, a educação dos Estados Unidos. Enfatiza em sua obra os valores da convivência japonesa e discute, não apenas a rotina escolar, mas também as exigências familiares. Utilizaremos sua obra como referência norteadora de nosso trabalho, uma vez que há poucos estudos que investigam os pormenores das relações interpessoais do Japão. Segundo esta autora, o Japão seria uma sociedade comprometida com as crianças e a sua educação:

O compromisso existe em todos os níveis da sociedade japonesa e em todas as suas instituições; a educação é vista como chave do desenvolvimento industrial, da coesão nacional, da estatura política internacional, do desenvolvimento pessoal, da construção do caráter moral, da continuidade cultural e da criação e manutenção dos relacionamentos interpessoais (WHITE, 1988, p. 21).

Demonstra que, consensualmente, a educação é necessária para autonomia do “ser individual” e, ao mesmo tempo, para a confirmação enquanto membro de um grupo. O “bom-senso japonês”, de uma educação moral não dicotomizada em “social” e “pessoal” incluem: respeito pela liberdade do outro; suportar dificuldades; persistir com paciência; ouvir a opinião dos outros; admitir abertamente os próprios erros e culpas; viver uma vida de moderação, com prudência e ordenada. Além disso, não é considerada uma perspectiva imposta, mas sim estabelecida com o consentimento do indivíduo, em um propósito de união e harmonia do grupo, funcionando como pauta da educação nipônica (WHITE, 1988). O mesmo é ratificado por Kishimoto (1995, p. 33), “valores como cooperação, respeito pela harmonia do grupo e cordialidade são inerentes aos japoneses e fazem parte de sua cultura”.

O potencial individual é visto em igualdade, no qual o sucesso não se origina das capacidades inatas do ser, mas de qualquer pessoa cuja habilidade possa desenvolvida com esforço. O princípio meritocrático não é percebido como somente responsabilidade do indivíduo, pelo contrário, a maximização do potencial da criança é de responsabilidade da sociedade. Assim, o sucesso escolar confirma a virtude do aluno, da família e da sociedade que o apoia. Uma virtude de fundo confuciano, a qual, qualquer coisa obtida facilmente, sem esforço intenso, não confere virtude. “O sucesso dos japoneses e de seu sistema de ensino parece situar-se no cultivo da persistência. Tal cultivo se explica principalmente pelo treinamento” (KISHIMOTO, 1995, p. 33).

Essa persistência também se relaciona com as dificuldades geográficas do país, no caso, terreno montanhoso, mudanças inoportunas de clima, escassez de recursos naturais, vulnerabilidade diante de terremotos e tufões. O planejamento e a responsabilidade permanecem em destaque na convivência de privações. A escassez de recursos naturais assegurava à criança sua importância como membro da família e propiciava maiores cuidados com a infância. Da mesma maneira ainda acontece, uma vez que o índice da natalidade japonês continua baixo, a criança é concebida como recurso insuficiente e muito importante para manutenção da sociedade.

As crianças eram muito valorizadas por representarem a continuidade da família e a segurança dos pais na velhice. Elas também proporcionavam força de trabalho à família, e aos doze anos de idade eram capazes de participar integralmente das tarefas agrícolas e domésticas. Finalmente, elas poderiam ainda aumentar a virtude e o *status* familiar dentro da comunidade, tornando-se alunos bem-sucedidos na escola (WHITE, 1988, p. 30).

Por isso, o esforço e a devoção dos pais em relação à formação, os estudos e a educação dos filhos se tornavam prioridade, principalmente na modernização do país na era Meiji (1868-1912) que refletia a necessidade de manter uma identidade cultural japonesa. De certo modo, o Japão estava a constituir expressões de nacionalismo, em uma ideologia arraigada em valores confucionistas e nacional-xintoístas, na tentativa de promover o respeito à família e ao bem público, evitando o caráter indesejado da ocidentalização (HENSHALL, 2005).

Em outras palavras, para além da matemática, língua japonesa, ciências ou estudos sociais, os modos de comportamento e o conjunto de etiqueta social, ainda hoje, valoriza-se muito a concordância com o propósito de união, que “[...] constitui a pauta principal da educação nipônica” (WHITE, 1988, p. 36), aspecto visto como algo singularmente japonês. Talvez seja nisso que o valor educacional se concentra, da forma como afirma Camacho (2012, p. 94), *“the school education, view as a value of first greatness in Japan, is considered strategic in the service of national and personal economical interests. The culture is assigned of the input of that value”*²⁸.

Essa ênfase de união dos relacionamentos e das interdependências humanas inicia-se entre a mãe e o filho. A forma consentida de amor, como forma de dependência, ocorre primeiro na dedicação da mãe e depois no empenho do filho, mas também permanece presente em outros relacionamentos. Em razão disso, a relação se baseia no *amae*²⁹:

*[...] amae, the noun form of amaeru, an intransitive verb that means "to depend and presume upon another's benevolence". This word has the same root as amai, an adjective that means "sweet". Amaeru has a distinct feeling of sweetness and is generally used to describe a child's attitude or behavior toward his parents, particularly his mother. It can also be used to describe the relationship between two adults, such as the relationship between a husband and a wife or a master and a subordinate*³⁰ (DOI, 1988, p. 20).

²⁸ “A educação escolar, vista como um valor de primeira grandeza no Japão, é considerada estratégica no atendimento de interesses econômicos nacionais e pessoais. A cultura se incumbe da internalização desse valor”.

²⁹ A tradução literal que consta no dicionário português-japonês, a palavra *amae* é referida como manha (WAKISAKA, 2000). Mas o sentido que se emprega a palavra, nos estudos de psicologia de Takeo Doi (WHITE, 1988, p. 44), *amae* é “‘o desejo de ser passivamente amado’ ou a expressão de ser dependente, de ser incondicionalmente cuidado por alguém”.

³⁰ “[...] *amae*, a forma substantiva de *amaeru*, um verbo intransitivo que significa ‘depende e abusar da benevolência do outro’. Esta palavra tem a mesma raiz que *amai*, um adjetivo que significa ‘doce’. *Amaeru* tem uma distinção da sensação de doçura e geralmente costuma descrever a atitude de uma criança ou comportamento em relação a seus pais, especialmente sua mãe. Ele também pode ser usado para descrever a relação entre dois adultos, tais como a relação entre um marido e uma mulher ou um mestre e um subordinado” (tradução nossa).

A ênfase acontece culturalmente maior no Japão do que no ocidente. Neste, os pais se esforçam para reduzir a dependência da criança, treinando-a para se separarem e valorizando o que chamamos de autonomia (KISHIMOTO, 2012). Essa separação oferece uma ideia de individualismo e liberdade. Diferentemente, a mãe japonesa, tendo seu bebê separado de seu ventre e se tornado independente, ensina o filho novamente a se vincular, tentando formatar uma ligação e o preparando para outros relacionamentos futuros. A dependência está centrada em uma ideia de cooperação e reciprocidade. Essa interdependência aparece em todas as relações japonesas, como afirma Doi (1988, p. 21), “*it is strongly present in all formal relationships, including those between teacher and student and between doctor and patient. The desire of amaeru is entirely contingent upon the action of others for its gratification*”³¹.

A recompensa do *amaeru* não é recebida de forma verbal, mas a comunicação mútua entre as relações oferece um tom emocional, nas entrelinhas das atitudes e na sensação de compreensão do outro. Os japoneses ficam confortavelmente em silêncio ou hesitam em falar sobre ambiguidades de expressões quando temem ser desagradável para os outros. A liberdade interpretada no ocidente como indivíduo de direitos e dignidade é diferente para os japoneses, pois sua vontade pessoal é incapaz de transcender a vontade grupal.

Por isso, a autorrealização pessoal não conflitua com as metas da integração social e cooperar com o outro não implica desistir do ser individual. A liberdade no Japão é a liberdade de ser gratificado, de fazer pelo outro dentro dos limites do relacionamento. Nesse sentido que muitas vezes o *amae* faz-se seletivamente instituído, “porque os habilitados sabem que, se aceitos, o relacionamento durará a vida toda e envolverá profundas obrigações de ambos os lados, o candidato deve provar seu valor” (WHITE, 1988, p. 47). Por consequência, um relacionamento, para além da ordem familiar, poderá ser firmado na base de confiança e fidelidade, e os envolvidos procurarão fazer pelo outro com compromisso.

Um filho que nutre afeto por sua mãe pode-se dizer que não se esquecerá do *on*³² que dela recebeu, a tudo o que fez por ele quando bebê e os sacrifícios exigidos para o promover como adulto. Os cuidados e as preocupações diárias investidos pelos pais serão expressos no débito que os filhos empenham em pagar. Isto é, o *on* que permanecerá pela vida toda para com os pais pelos anos que foi provido de lar, alimento e vestimenta, resultante de um sentimento de gratidão (BENEDICT, 1972).

³¹ “É fortemente presente em todas as relações formais, incluindo aqueles entre professor e aluno e entre médico e paciente. O desejo de *amaeru* é totalmente dependente da ação de outras pessoas para a sua gratificação” (tradução nossa).

³² *On* significa “favor; bondade; bem; amor; dever de gratidão” (WAKISAKA, 2003, p. 351).

O sentido primordial seria de débito e obrigação, como afirma Benedict (1972) e Camacho (2012), entretanto, o peso do comprometimento pode ser interpretado pela relação de *amae*, citado por White (1988), não pela incumbência de uma obrigação, de forma negativa, mas sim pelo sentido do amor, da gratidão, de algo dado livremente e não porque foi solicitado – não é nosso intuito discutir sobre o que é amor e seus valores no contexto da maternidade.

Isso não acontece somente entre pais e filhos, “*it also exists the on to the teacher and to the boss because, in understanding of Japanese, both collaborate with the growth and their person’s development*”³³ (CAMACHO, 2012, p. 97). Pais, professores e chefes envolvidos na formação do indivíduo, o qual será grato por toda sua vida. A ética do débito depende de cada um e normalmente é realizado sem descontentamento, caso não se cumpra, pode-se causar constrangimento e vergonha. Como confirma Benedict (1972, p. 190), “a vergonha, dizem eles, é a raiz da virtude. Quem é sensível a ela cumprirá todas as regras de boa conduta”, ou para Doi (1988, p. 24), uma gratidão misturada com vergonha, “I was immediately reminded of the Japanese *Sumanai* (unpardonable), a word that is used as an apology for a burden imposed on another person”³⁴.

A bibliografia nos informa que o sentimento de vergonha na formação individual se apresenta como um aspecto da educação japonesa. Tal emoção foi objeto de investigação de Goudsblom (2009, p. 55). Conforme o autor, a vergonha é

[...] derivada do medo; medo da perda dos dois mais preciosos reconhecimentos da vida social, o respeito e a afeição. [...] Mais que qualquer outra emoção a vergonha é uma emoção exclusivamente social. [...] Ao fazer algo inconveniente colocamos em risco nossa posição social, sentimos que merecemos a humilhação, ou mesmo ser excluídos, e mostramos como nos sentimos pequenos e invisíveis.

Assim, o cultivo do ato de se envergonhar pode ser usado como mecanismo de controle social. Tal processo de formação da consciência de acordo com as normas impostas pelos grupos de poder e distinção, envergonhar-se publicamente pode levar à humilhação, expulsão, aniquilação ou suicídio. Portanto, cultivar a possibilidade de seguir normas e regras que não leve a esses constrangimentos, torna a educação mais contida e desafia o indivíduo a

³³ “Existe também o *on* para com o professor e para com o patrão porque, no entender do japonês, ambos colaboram com o crescimento e desenvolvimento de sua pessoa”.

³⁴ “Lembrei-me imediatamente do *Sumanai* japonês (imperdoável), uma palavra que é usada como uma desculpa para um fardo imposto sobre outra pessoa” (tradução nossa).

se autocontrolar. Nesse sentido, “para Elias, o autocontrole é o código social de conduta, gravado tão fortemente no indivíduo, que torna-se um elemento constituinte do próprio, agindo até quando o indivíduo encontra-se sozinho” (BRANDÃO, 2009, p. 83).

O medo de transgredir e a vergonha do fracasso tornam-se uma forma de disciplinar o convívio coletivo de não se expor. Dentro da educação do indivíduo, “[...] submete-se ele, portanto, a um autotreinamento a fim de eliminar a autocensura da vergonha (*haji*)” (BENEDICT, 1972, p. 211). Nessa leitura, a formalização dos costumes e a disciplinarização das pessoas correspondem a uma concepção de uma personalidade autorregulada, de modo que, o que era imposto conscientemente por outras pessoas por razões sociais, passa a ser um hábito, um autocontrole automático ou o que Elias (2011) chama de “segunda natureza”³⁵.

O nível habitual de autocontrole consolidado no convívio social permite certo relaxamento dos costumes, na verdade, “o que se observa é uma relaxação dentro do contexto de um padrão já firmemente radicado” (ELIAS, 2011, p. 139). Sendo assim, é possível dizer que, nesse caso, a menor pressão social externa se torna maior pressão interna do indivíduo. A autorregulação da conduta e dos sentimentos permanece ligada à opinião normativa do grupo de modo intrínseco, quer dizer, a crescente interdependência de indivíduos dentro de uma figuração social, influi no contínuo fluxo de trocas de diferentes ordens.

Isso quer dizer que os costumes e as tradições do grupo social são, tanto instrumentos de exclusão, quanto de inclusão de um carisma grupal, uma vez que funcionam como modelo para as pessoas que aspiram respeitabilidade e ascensão social. Nesse sentido, quando “[...] forçadas a viver de uma nova maneira em sociedade, as pessoas tornam-se mais sensíveis às pressões das outras. Não bruscamente, mas bem devagar, o código de comportamento torna-se mais rigoroso e aumenta o grau de consideração esperado dos demais” (ELIAS, 2011, p. 87).

Nessa perspectiva, as dimensões das relações de poder como características de “bom”, “melhor”, “normativo”, e seu contrário, “ruim”, “pior”, “anômico”, prescrevem a estigmatização das relações e “[...] mais ainda, em todos esses casos, os indivíduos ‘superiores’ podem fazer com que os próprios indivíduos inferiores se sintam, eles mesmos, carentes de virtudes – julgando-se humanamente inferiores” (ELIAS & SCOTSON, 2000, p. 25). Isso acontece principalmente quando o grupo se utiliza de estratégias para estigmatizar o

³⁵ Exemplos de costumes da corte francesa do que era permitido e que passou a ser proibido são citados por Elias (2011). Demonstra que as atividades relacionadas à parte “animal” ou “primeira natureza” dos seres humanos, tornaram-se privadas em relação ao restante da vida social. As proibições sociais se tornaram forma de auto-coação, uma vez que “boas maneiras” não são naturais. “Na medida em que essas coações tornaram-se auto-coações que funcionam de forma mais ou menos automática, esses padrões de comportamento tornaram-se ‘segunda natureza’” (WOUTERS, 2009, p. 100).

outro por meio de fofocas elogiosas para os “superiores” e fofocas depreciativas contra os suspeitos de transgressão das normas, os “inferiores”.

Nessas circunstâncias da relação com o outro que o processo educativo pode contemplar a aprendizagem das normas como forma de participar e ser aceito socialmente, evitando o sentimento de vergonha ou modificando os estigmas impostos. O processo de aprendizagem com o outro passa a ser internalizado como forma de autorregulação, pois, “cada vez mais, o medo dos socialmente superiores e, de forma mais geral, o medo de transgredir as proibições sociais tomou a forma de um medo interior, a vergonha” (WOUTERS, 2009, p. 99).

Esse sentimento de vergonha, impresso nas crianças e enfatizado no interior da família, tona-se meticulosamente uma forma de regra de respeito a ser observada. Segundo Benedict (1972, p. 90), “esta é a base do famoso devotamento filial oriental, que coloca os pais em posição de autoridade tão estratégica com relação aos filhos”. Além disso, aponta que há entre os japoneses uma “linguagem de respeito” (BENEDICT, 1972, p. 47), a qual se conforma em regras acompanhadas de procedimentos de medidas e genuflexões apropriadas, desde o ajoelhar abaixando a testa em direção às mãos espalmadas no solo, até o mero inclinar da cabeça e dos ombros, dependendo de cada situação.

Estes atos de respeito não se tratam de gestos vazios, pelo contrário, reforça a ideia de que “aquele que se inclina reconhece o direito do outro de interferir em assuntos sobre os quais ele próprio preferiria decidir e o que recebe a saudação assume, por seu turno, certas responsabilidades relativas a sua posição” (BENEDICT, 1972, p. 48). A posição corporal, carregada de significados, possui um sentido orientado e se organiza em constante referência à hierarquia, não apenas no interior da família, mas também em outras relações interpessoais, seja em qualquer situação de idade, geração, gênero ou classe.

Um aspecto a ser destacado é que tais condutas são aprendidas inicialmente no interior da família e depois em outros contextos educativos. A conduta devida e correta é ditada entre essas relações hierárquicas de obediência e, por isso,

*The obedience habit to the hierarchy is learned in the breast of the family, in the socialization process recognized as primary and, later, Japanese extends it to the vastest fields of their life: to the school, to the work and in the relationships with the State*³⁶ (CAMACHO, 2012, p. 96).

³⁶ “O hábito de obediência à hierarquia é aprendido no seio da família, no processo de socialização reconhecida como primária e, posteriormente, o japonês o estende aos campos mais vastos de sua vida: à escola, ao trabalho e nas relações com o Estado” (tradução nossa).

No caso do Estado, a reverência se consolida ao Imperador e aos antepassados. Não obstante, não se aprende sobre uma autoridade arbitrária ou uma submissão de fácil cultivo em nome da opressão, mas sim pelo *amae* e pelo *on* nutrido na educação. Portanto, a hierarquia “[...] se processa em nome da lealdade geral” (BENEDICT, 1972, p. 53).

A máxima utilizada no ocidente e pelos brasileiros de que “não devo nada a ninguém”, em nome da liberdade, não se aplica aos japoneses. Ao contrário, tendo em vista o reconhecimento do débito para com o próximo, em um compromisso social, o japonês assume responsabilidades e se coloca no lugar do outro, concebendo essa característica como uma virtude. “O débito de um homem (*on*) não constitui virtude, o pagamento o é. A virtude começa quando ele se empenha ativamente no mister da gratidão” (BENEDICT, 1972, p. 99). Para a autora, gratidão e lealdade se efetivam na proporção em que se honram os bens, a família e a própria vida em consideração ao outro, nos atos de sua vida pessoal os quais não são separados de sua vida coletiva.

Nesse contexto, o medo da vergonha implica a perda da dignidade. Na verdade, ela estaria dividida em duas modalidades: “*the shame/shyness and the shame/dignity*”³⁷ (CAMACHO, 2012, p. 99). O primeiro, voltado para a timidez, demonstra que o medo de passar por ridículo induzem aos japoneses a agirem de maneira retraída, não querendo chamar atenção para si mesmo, principalmente em público e, por isso, acabam sendo caracterizados como modestos, discretos e controlados. O segundo, voltado para a dignidade, está relacionado às falhas que podem conferir a perda de hombridade. Falhar em algo, por exemplo, na escola, torna-se razão para se envergonhar, não somente para o aluno, mas para toda a família.

Percebemos, então, que diferentemente do ocidente, este baseado nos valores do Judaísmo e Cristianismo, os quais a importância se vincula na supremacia do bem e do mal e, por conseguinte, na ênfase na culpa, no Japão as pessoas são movidas pela cultura da vergonha e do comprometimento das relações entre seus pares. Igualmente, o que para os ocidentais a autodisciplina possui uma conotação negativa, ligada aos sacrifícios, renúncias e frustrações, para os japoneses ela possibilita a capacidade de controle e respaldo à conduta, intimamente ligada à responsabilidade. Em síntese, enquanto os ocidentais entendem a disciplina (obediência) como necessária, mas potencialmente negadora do ser, os japoneses entendem-na plenamente assumida como refinadora e constituinte do ser.

³⁷ “a vergonha/timidez e a vergonha/dignidade”.

Em uma educação que prioriza tais atitudes e posturas, “em outras palavras, a maneira pela qual uma criança faz algo é mais a medida do seu caráter do que o resultado do que ela faz. [...] No Japão, em qualquer idade, a atitude do indivíduo integra seu desempenho” (WHITE, 1988, p. 148). Assim, o modo como o sujeito realiza certa tarefa, investindo energia, paciência e atenção aos detalhes, o seu processo de realização é mais valorizado do que o resultado em si. Analogamente, nas ações da cerimônia do chá, no *origami*, nas danças e teatros, na escola e no trabalho, em qualquer âmbito da vida, o “modo de fazer” se torna tão ou mais importante do que o resultado em si.

Outra característica da cultura japonesa vista pelos ocidentais “como ‘perfeccionismo’ compulsivo e competitivo, os japoneses vêem como a execução satisfatória de um conjunto de minuciosas tarefas” (WHITE, 1988, p. 149). Percebe-se que em cada repetição de certa tarefa, pode-se aprender algo novo, mesmo ocorrendo mínimas variações aparentemente insignificantes, passam a ser expressivas à medida que se repete ou avança no desenvolvimento de determinados procedimentos. O valor de um compromisso do próprio empenho que oferece sentido à sua atividade. Além disso, qualquer tipo de atividade, no Japão, é visto como exigente de 100% de esforço.

Os detalhes observados e o comprometimento com o outro podem ser plenamente reconhecidos na ação coletiva. Seu grau de coesão permite o alcance dos objetivos do grupo de forma satisfatória. Assim sendo, “o motivo pelo qual a indústria japonesa funciona e a escola japonesa ensina é porque a coisa que mais se deseja da vida – estabilidade, segurança, amparo – é adquirida através de esforço e empenho” (WHITE, 1988, p. 81). Esse esforço, adicionado ao *amae*, ao *on*, e às formações hierárquicas, reflete na educação da criança. As mães se sentem responsáveis pelo sucesso de seu filho e sua necessidade de se dedicar exaustivamente a essa tarefa contribui negativamente para os baixos índices de natalidade do país. Com a opção de ter um trabalho de tempo integral ao invés de optarem pela maternidade, a devoção plena de comprometimento fica para ou um ou para o outro e não aos dois ao mesmo tempo.

Nessa situação é importante destacar o investimento materno, contemplado no esforço do filho em retribuir o *on*, uma vez que conseguindo o sucesso – na escola e no trabalho – alcançaria um crescimento positivo para si e para o grupo. Fazendo isso, ele estaria também honrando o nome da mãe e de sua família, pois, “os valores e metas culturais japoneses sempre apoiaram a idéia de que uma *boa* pessoa era uma pessoa estudiosa, e que a educação contribuía para a virtude e refletia a virtude” (WHITE, 1988, p. 86, grifo da autora). Deste modo, estudo e trabalho não são considerados desvinculados entre si, boas notas e habilidades

adquiridas não significam sucesso, mas sim, um resultado do ato de dedicação propriamente dito.

Destarte, destacamos, além das mencionadas anteriormente, algumas habilidades da educação japonesa que são atribuídas com dedicação em sua realização: a) Aprender a reunir e usar grandes quantidades de informação – técnicas de aprendizagem para discernir e organizar o conhecimento; b) Aprender a trabalhar diligentemente e de maneira organizada – valorização do procedimento da atividade tão importante quanto o resultado final; c) Aprender a fazer as coisas com sinceridade (*seijitsu*), de “todo o coração” – comprometimento com uma atividade se faz não de maneira forçada, mas com empenho moral como forma de dedicação; d) Aprender a ser um aluno rápido – aplicação de determinado conhecimento em outras áreas, melhor ser generalista do que especialista; e) Aprender a desenvolver *kan*³⁸ ou a capacidade de “pegar a coisa no ar” – percepção rápida do que se deve realizar, antecipação de alguma situação (WHITE, 1988).

Tais habilidades e padrões de comportamentos estabelecidos na cultura japonesa tendem a se vincular à educação e à formação da criança em todos os espaços sociais da qual ela faz parte. Esses comportamentos se disseminaram e passaram a fazer parte das gerações seguintes. Tão logo, são esses os aspectos investigados em nossa pesquisa constituinte da educação familiar japonesa de gerações que vieram para o Brasil. Nesse viés, ainda, há outro valor do senso comum o qual considera o japonês mais inteligente do que a média e, conseqüentemente, imagina uma educação japonesa investindo em crianças autômatos e programadas. Tal imaginário não se sustenta, mesmo que se refira à disciplina e à devoção, a educação japonesa possui fundamentos específicos conforme os valores acima mencionados,

Uma criança envolvida em seu aprendizado e os relacionamentos domésticos e os grupos que criam e apóiam este envolvimento talvez sejam a única medida realmente significativa de uma educação bem-sucedida. No caso do Japão não é exagero dizer que a vida é, antes de mais nada, a vida do grupo. É também uma vida julgada e apoiada por um consenso social que estabelece os padrões de desempenho e comportamento (WHITE, 1988, p. 19).

Nessa discussão, a tradição cultural japonesa possui influências do *bushido*³⁹ (visto anteriormente) que funciona como uma “bússola da conduta”. Guiando a educação nipônica, “even after the decline of the samurai class, from 1872, this spirit continued on the mentality

³⁸ Entre as variadas possibilidades de tradução para *kan*, significa “intuição; instinto; pressentimento; emoção; sentimento; sensação; impressão” (WAKISAKI, 2003, p. 205).

³⁹ *Bushido*, código de ética dos samurais (da classe guerreira japonesa) (WAKISAKA, 2003).

and on the Japanese way of life and it is deeply present on the behavior of these immigrants and their descendents [...]”⁴⁰ (OCADA, 2012b, p. 119). Alguns dos valores herdados dos samurais (sobriedade, disciplina e lealdade) ainda perpassam pela vida de seus descendentes, mesmo que a classe guerreira tenha sido obliterada, conservam em suas memórias e nas relações interpessoais do cotidiano. Ligado a isso, não há como dissociar a educação familiar da educação escolar dos japoneses. A preocupação com a instrução escolar está intimamente ligada aos valores adotados nos costumes.

Em uma pesquisa realizada no Japão, na China e nos Estados Unidos, os autores Tobin; Wu; Davidson (2008) acompanharam a educação infantil dos três países, mostrando as opiniões de pais, professores e gestores de cada instituição selecionada como forma de documentar e demonstrar a diversidade de concepção educacional. Apontaram – a partir de algumas perguntas, dentre elas “Quais são as coisas mais importantes que as crianças devem aprender na educação infantil?” e “Por que uma sociedade deveria investir em escolas de educação infantil?” – que os chineses dão grande importância à iniciação acadêmica para as crianças (37%), os americanos prezam pela autoconfiança e independência (34%) e os japoneses pela solidariedade, empatia, preocupação com os outros (31%). Para eles, “no geral, a formação acadêmica é mais enfatizada na China, a brincadeira é mais enfatizada no Japão e o quadro é misto nos Estados Unidos” (TOBIN; WU; DAVIDSON, 2008, p. 200). Concepções educativas diferenciadas de acordo com cada padrão social de seu país.

As escolas de educação infantil japonesas não ensinam leitura e matemática (silabário fonético são aprendidos em casa), mas habilidades como perseverança, concentração e capacidade de agir como membro de um grupo que façam parte dos requisitos de desenvolvimento do caráter. As crianças recebem periodicamente palestras sobre o comportamento, a necessidade de trabalhar e brincar cotidianamente, acordar cedo mesmo durante as férias escolares, comer bem e fazer muitas atividades físicas, ser respeitoso com os mais velhos e ser cuidadoso com os sentimentos dos outros.

Acreditam que as crianças aprendem a controlar melhor os comportamentos não pelas imposições dos adultos, mas pelas influências das interações com os colegas, tanto nas brincadeiras como nas brigas geradas. As características mais valorizadas pelos professores foram: “*omoiyari* (empatia), *yasashii* (gentileza), *shakaisei* (consciência social), *shinsetsu* (bondade) e *kyochosei* (cooperativismo)” (TOBIN; WU; DAVIDSON, 2008, p. 39). A

⁴⁰ “Mesmo após o declínio da classe samurai, a partir de 1872, este espírito continuou fortemente presente na mentalidade e no modo de vida dos japoneses, marcando profundamente o comportamento desses imigrantes e de seus descendentes [...]”.

habilidade de cooperar com o grupo faz parte de sentir-se parte dele e não negativamente subjulgado a ele.

Nesse sentido, um aspecto importante no processo imigratório foi a instauração de escolas japonesas no Brasil, que marcou a existência social do grupo e viabilizou sua pertença étnica mesmo em um país estrangeiro.

[...] Logo ao chegar, e em decorrência também da inexistência de escolas em grande parte dos lugares para os quais se dirigiam, criavam escolas, geralmente segundo os padrões do sistema educacional japonês, embora procurassem respeitar a legislação nacional, restritiva às escolas “étnicas” desde a Primeira Guerra Mundial. [...] Não parecia haver um rompimento entre a escola e as famílias, mas, ao contrário, as famílias não só construíram e mantinham as escolas, como estavam presentes na orientação e controle de seu funcionamento (DEMARTINI, 2004, p. 219).

Mesmo que não fossem homogêneas e houvesse pressões nacionalistas tanto do Brasil, quanto do Japão, principalmente na década de 1930, as escolas foram construídas dentro das possibilidades dos grupos. A preocupação era suprir a educação dos filhos, promover cooperação entre os membros, manter a língua, os costumes e a tradição, tendo em vista que “a formação de uma concentração ou colônia de japoneses, dentro de dois ou três anos constrói-se uma escola. Um dos primeiros e principais objetivos da fundação de uma associação de japoneses é precisamente a educação dos filhos de imigrantes” (VÁRIOS AUTORES, 1992, p. 123).

Na análise de Demartini (2000), não havia um padrão único na constituição das escolas, mas foram originadas a partir de quatro ocasiões: escolas surgidas da união de famílias – pelo interesse dos pais em proporcionar certo grau de escolaridade aos descendentes; escolas fundadas por recursos particulares – para atender a demanda da comunidade; escolas criadas pelas companhias de imigração; e escolas criadas por entidades religiosas. A estratégia de construir escolas fazia parte do processo de estabelecimento dos imigrantes, uma vez que as escolas “tinha de educá-los de modo a não terem dificuldades na vida, não ficarem atrás dos outros e, mais ainda, preservarem o espírito e as virtudes do súdito japonês para não se envergonharem quando retornassem à terra natal” (VÁRIOS AUTORES, 1992, p. 132).

Um momento conflituoso se expressava no dilema entre investir na educação japonesa ou na educação brasileira, isto é, optar pela assimilação ou pela preservação cultural originária. Pois, caso regressassem ao Japão, os filhos teriam de saber falar e ler, estabelecendo um mínimo de comunicação. Se houvesse tal defasagem, seria vergonhoso para

a família. E, caso permanecessem no Brasil, teriam que investir no sustento e na possibilidade de se ascenderem socialmente. Porém, a partir dos anos 1930, com um governo centralizador e nacionalista, estabeleceram-se maiores regulações aos estrangeiros e seus descendentes. A vigilância em relação à educação afetaram as escolas nipônicas e as medidas eram:

1) proibição do ensino de língua estrangeira a crianças de menos de dez anos de idade; 2) o professor de língua estrangeira deve ser aprovado no exame de habilitação para a matéria; 3) os livros de ensino de língua estrangeira devem ser previamente aprovados pelas autoridades de fiscalização; 4) proíbe-se o uso de livros didáticos prejudiciais à formação do espírito nacional brasileiro (VÁRIOS AUTORES, 1992, p. 128).

Diante desse contexto político, em 1939, por meio de um decreto-lei, as escolas japonesas foram fechadas (HANDA, 1987). Contudo, pequenos grupos ainda eram formados, às escondidas, em casas particulares, como forma de subversão ao governo e pela necessidade educativa de preservar a língua e a cultura. As escolas japonesas foram reabertas apenas na década de 1950, principalmente em 1953, quando a imigração japonesa se reinicia após a Segunda Guerra Mundial.

No caso do estado de Mato Grosso do Sul, em 1983, o Departamento de Difusão da Língua Japonesa foi criado pela associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense, instituindo em 1989 a fundação da Escola Modelo (escola japonesa) na cidade de Dourados. A escola continua em funcionamento nos dias atuais e algumas de suas metas de ensino são

Promover o espírito de respeito pelo ser humano, ampliar a visão internacional e formar pessoas capazes de respeitar a cultura e a tradição de todos os povos através do ensino de japonês. Educar crianças a pensar bem e estudar por sua iniciativa. Cultivar a persistência e a força espiritual. Cultivar a riqueza espiritual e a consideração (CENTENÁRIO DA IMIGRAÇÃO JAPONESA NA GRANDE DOURADOS, 2008, p. 45).

Com esses objetivos de ensino, a escola japonesa propicia estratégias para uma educação escolar como forma de extensão e parte da educação familiar, nos moldes dos valores japoneses. Tal ênfase indica uma dinâmica social do grupo na manutenção tanto de valores morais de comportamento, quanto na busca de certa estabilidade econômica e ascensão social. À vista disso, tentamos compreender como tais valores perpassam a educação dos imigrantes japoneses vindos a Dourados, integrantes da primeira geração, que por meio de suas memórias, nos deram pistas e indícios de estabelecer um diálogo entre a tradição e a inovação de sua cultura. No intuito de apresentar suas trajetórias e suas concepções sobre a temática, prosseguiremos, a seguir, na discussão sobre a análise das entrevistas.

CAPÍTULO 3 Reminiscências dos imigrantes japoneses Dourados-MS: as vozes e os relatos

Até aqui apresentamos a construção dos dois primeiros capítulos, nos quais abordamos acerca da trajetória dos imigrantes japoneses para o Brasil, para Mato Grosso do Sul e Dourados; consideramos algumas questões sobre memória e a História Oral; exibimos os procedimentos, as dificuldades e as características do trabalho com os/a nossos/a entrevistados/a; evidenciamos alguns conceitos sobre infância e educação infantil; apontamos algumas características do *habitus* da cultura japonesa; e por fim, retratamos os valores da educação familiar japonesa e sua necessidade da educação escolar.

Entre as possibilidades de análise e discussão, dialogando com as entrevistas, neste terceiro capítulo abordaremos, em alguns itens, sobre a vida dos/a entrevistados/a no Japão, os modos de comportamento, os tipos de brincadeiras, os valores traçados, a vinda e os motivos da viagem para o Brasil, a relação com os brasileiros, o modo de educar das gerações subsequentes, entre outras possíveis questões.

3.1 A vida no Japão: memórias da casa, das brincadeiras e dos modos de ser

Para além das necessidades metodológicas, entender como os colaboradores da pesquisa vivenciaram a infância no Japão faz-se um ponto importante a ser destacado, cumprindo não apenas com o objetivo do trabalho, mas também compreendendo como o modo de vida que levavam em seu país de origem influenciou no protagonismo de sua infância, na aprendizagem dos costumes da cultura e nos motivos sustentados na vinda ao Brasil. Lembrando que “a memória, no sentido básico do termo, é a presença do passado” (ROUSSO, 2006, p. 94), tentaremos, portanto, pelos relatos adquiridos, reconstruir essas reminiscências.

Dessa forma, cada um dos/a entrevistados/a relata como era a casa e a região onde moravam no Japão. O senhor Iwashiro conta que morava com os pais, dois irmãos e uma irmã, e afirma haver muitas crianças na época de sua infância, embora alguns irmãos tenham falecido na guerra, outros tenham casado ou mudado de casa pra trabalhar. Da mesma maneira o senhor Ono relata que morava com os pais e 12 irmãos/ãs, em uma casa de tábua num sítio com grande pobreza. Igualmente como acontecia com a senhora Terui, moradora do interior do país, especificamente no campo. Ou o senhor Taniguchi, morador próximo das montanhas e rios. Apenas o senhor Nakano, ao contrário de todos, destaca que, mesmo entre

as montanhas, possuía muitas terras e em sua casa de madeira também morava junto com os pais, irmãos/ãs e o avô. Vejamos os relatos:

Então, a casa era bem terrível, realmente uma barraca. É porque eu nasci na época que estava acontecendo a II Guerra Mundial, época difícil. [...] No documento consta que eu nasci em Hokkaido, cidade Fukagawa shi. Mas eu realmente nasci em Osaka. [...] Por isso, até 1950, era de muita dificuldade, bom a gente era pobre, mas o Japão inteiro estava pobre também, quando ia pra escola, bom hoje em qualquer escola tem merenda escolar, naquela época jamais tinha, tinha que levar lanche e tinha muita gente que não tinha lanche pra levar, era assim. Então era assim, era realmente uma pequena casa, suja, era ali que ficávamos... (IWASHIRO, 2015).

A gente plantava batatinha, plantava cabocha [abóbora], plantava milho [...] Ah, e a casa era de madeira, bem pobre (TERUI, 2015).

No Japão tinha muitas montanhas, e próximos aos rios tinham muitas casas construídas, onde eu morei tinha bastante montanhas bonitas, rios e riachos, era no interior. [...] Bom, eu morava com a minha família. Eu até com treze anos morei lá e passei minha infância nesse ambiente (TANIGUCHI, 2015).

Era uma casa de madeira e o terreno era grande, em cima da montanha, aqui seria um alqueire e pouco. Dentro da vizinhança, no nosso terreno era o primeiro ou o segundo maior (NAKANO, 2015).

A maioria demonstrou que, por terem nascido em período de guerra, passaram a infância com dificuldades do pós-guerra, muitas vezes em meio à pobreza e restrição de alimentos. De acordo com Sarmiento (2002, p. 1),

O que relatos e estudos das crianças da guerra nos contam é essa forma de conseguir criar um mundo outro, nas condições da mais dura adversidade, através do jogo e da ficção de uma existência onde até o horror aparece transmutado em projecção imaginária de uma realidade alternativa.

Nessa realidade transmutada, Terui conta sobre sua obrigação de trabalhar com os pais depois de voltar da escola, mas que, no pouco tempo disponível, brincava com cordas, de *ayatori* (brincadeira de barbante, cama de gato), de *ayako* (parecido com cinco marias) e se divertia no *undokai* (festival esportivo). Iwashiro também expõe suas lembranças na contradição entre brincar e trabalhar:

Quase não tinha tempo para descansar, para brincar, porque tinha que ir para a escola e quando voltava para casa tinha que ajudar a mamãe, o pai, a carpir na plantação (TERUI, 2015).

Os meninos usavam espadas e posturas de samurai, tinha isso também. Não era sempre... isso também, como todos eram pobres, mesmo que pequenos tinham que trabalhar também. Não era só brincar, pelo menos naquela região (IWASHIRO, 2015).

Entre o trabalho e o não trabalho, junto com o terror da guerra, jogar ou brincar foi comumente retratado pelas memórias de quem já passou do momento de infância. Normalmente o adulto discursa sobre o assunto, demonstrando serem enfáticos em sua trajetória. De acordo com a teoria de Vigotski (2009), o jogo, para além do momento lúdico, permite a criança fugir da realidade e satisfazer suas necessidades imediatas, internalizando as regras morais e ascendendo a um conhecimento acima do que se encontrava. Embora o autor afirme não ser o prazer a característica principal do brincar, todos os tipos de jogo a regra está presente, até mesmo nos jogos de faz de conta, uma vez que há convenções reguladoras do comportamento e estas têm relação com as regras morais e culturais da sociedade.

Isso é expresso quando uma situação imaginária é criada por ela para uma satisfação de suas necessidades que não é possível na realidade, como, por exemplo, negar a existência da guerra e suas consequências, cumprindo ações imaginárias no mundo dos jogos e brincadeiras. Assim, demonstrou Vigotski (2007, p. 108-109), “para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo”.

Por isso, a criança se expressa criativamente entre os adultos, tornando a infância algo importante, como certifica Kishimoto (2011, p. 23), “a infância é, também, a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral”. Em suma, cada contexto social constitui uma imagem de jogo e de brincadeira conforme os valores e modos de vida inerentes à sociedade e pertinente às crianças. Percebemos isso, quando esquiatar parecia ser uma brincadeira comum entre os entrevistados, principalmente nas regiões de muita neve onde moravam. Quer dizer, o contato com a natureza se fez predominante nas opções de diversão.

Crianças, mesmo pobres, são criativas, brincam bastante. É... como era em Hokkaido, e tinha muita neve, no inverno esquiava muito (IWASHIRO, 2015).

Quando eu era criança, no inverno eu esquiava... no verão eu ia pescar no rio. [...] eu ia pra escola e voltava, eu ia pra casa brincar... não sei como fala, ia passear pra lá e pra cá [risos] (ONO, 2015).

Esconde-esconde, fazia bola de neve, esquiava, tudo era coberto de neve, até a bota ficava cheio de neve, molhado, até a calça ficava molhado... No verão, tem furacão, antes do furacão, chove muito forte, eu lembro dessas coisas. [...] no inverno, ski, no verão, pescaria. No córrego, mais ou menos um palmo, tinha bastante peixe (NAKANO, 2015).

Na infância, de segunda a sábado, meio período do dia, das sete horas da manhã até três da tarde, era horário da escola. A hora de descanso era sábado à tarde e domingo, como nessa idade eu era ainda criança, eu ia pras montanhas, ia pescar nos rios, e eu ia com os amigos passear, fazer piquenique (TANIGUCHI, 2015).

A imagem da infância se reconstrói a partir do contexto de valores e costumes cujo grupo social os sujeitos se inserem, expressos principalmente nas lembranças de jogos e brincadeiras vividos. Os devaneios do adulto remetem ao retorno à infância pela memória e pela imaginação, retomando os vestígios dos sonhos, dos ideais e das vontades. Por isso, as memórias dos jogos infantis nos disponibilizam formas de interpretar seu *habitus* cultural e a maneira de como o sujeito interpreta seu mundo significativo. À vista disso, em um estudo anterior, percebemos que,

É por isso também que os jogos são importantes na realidade infantil, para além da busca do prazer gerado e descarga dos sentimentos que a ocupam, fazendo com que a criança aja de maneira superior ao de costume. Isso lhes permite exercer seus hábitos criadores e dominar a realidade social, auxiliando no desenvolvimento de sua aprendizagem. É evidente que não são apenas os jogos e as brincadeiras que contribuem para o desenvolvimento infantil, mas desprezá-los implicaria negar uma das características de sua cultura (IWAMOTO, 2013, p. 43).

Nessa perspectiva, o senhor Nakano mostrou outros exemplos de jogos que vivenciava em sua infância, relatando com riqueza de detalhes e demonstrando os procedimentos necessários de acordo com o número de crianças, o tipo de participação entre meninos e meninas e a influência do frio nas atividades infantis.

As brincadeiras de meninas, na escola tinha kenken [estilo amarelinha], jintori [tipo de esconde-esconde/pega-pega]... depois da guerra, as crianças brincavam de brincadeira de guerra. No clube de esporte, quando ia pra escola, você ia pra lá e eu vinha pra cá, nesse kenken, enquanto ia pulando, se fosse derrubado, você perdia. Se isso acontecesse rápido, dava brigava [risos]. No tempo de frio, essa era a melhor brincadeira pra esquentar o corpo. Também usava chapéu, e daí pegavam os chapéus, aí fazia a contagem de quantos chapéus o time tinha pegado [risos]. Também brincava bastante de kibasen [brincadeira de “cavalo”, de trio, dois carregam um que utiliza boné e se tenta alcançar o boné do outro], kibasen era assim, ficava em trio, e com a mão direita pegava na mão esquerda e daí segurava uma pessoa, fazendo assim [mostra com os braços], aí subia alguém, por isso que tinha que ter três, quatro pessoas. No verão, no undokai [jogos esportivo], sempre brincávamos de kibasen. No inverno também, brincava assim... (NAKANO, 2015).

As imposições da guerra, as dificuldades com o frio, a cooperação do grupo e a algazarra do movimento provocado, dialogaram com os jogos e as brincadeiras peculiares do

lugar onde se vivia e com as práticas culturais conservadas pelo entrevistado. Assim, a partir da contribuição de Kishimoto (2011, p. 19), em sua interpretação sobre o jogo, aponta que,

Dessa forma, enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui. É este o aspecto que nos mostra por que, dependendo do lugar e da época, os jogos assumem significações distintas [...] Enfim, em cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, que se expressa por meio da linguagem.

Além disso, Elkonin (2009, p. 421) destaca que “o jogo é a escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na ação”. Isso reafirma a internalização de condutas do grupo social pertencente, por meio do jogo, muitas vezes, de forma aparentemente espontânea provocada pela atividade, mas ao mesmo tempo muito significativo para a formação do indivíduo de uma sociedade específica. Outra questão proeminente foi a ênfase dada nos relatos sobre a diferença de atividades entre meninos e meninas:

As mulheres tinham jeito diferente de brincar. [...] Realmente era diferente. As meninas não brincavam de espada [risos] e os meninos nem todos os dias brincavam de espada, como é que eu posso falar... o que as meninas e os meninos brincavam junto era esconde-esconde, aí ficavam juntos... As brincadeiras que precisasse de força, os meninos já não gostavam muito que as meninas participassem (IWASHIRO, 2015).

Era diferente quando eu era criança. Na escola era igual, quando saia os dos meninos, como é que fala... era diferente a atividade física. O que eu lembro mais era que os meninos, diferente de hoje como eu falei que ficam muito dentro de casa, os meninos saíam pra fora, iam pras montanhas, pros rios, brincar, pescar, jogar bola, várias coisas com os amigos [risos] (TANIGUCHI, 2015).

No ponto de vista do senhor Iwashiro, mesmo que houvesse brincadeiras comuns entre os dois sexos, a diferença estava na força e na dinâmica das atividades envolvidas. O ato de brincar com espada, que remete aos samurais de uma sociedade patriarcal, permanece no imaginário infantil o exemplo de honra e coragem do guerreiro. A espada (*katana*) e seu manejo, para além de vencer uma batalha ou conduzir à morte, era símbolo de retidão moral da verdadeira superação de si mesmo. E isso era praticado apenas por homens. Da mesma maneira, percebemos sua reprodução nas brincadeiras do entrevistado. Já Taniguchi enfatiza que a diferença de brincadeiras entre meninos e meninas se dava fora da escola principalmente no quesito movimentação no espaço físico. Essa distinção foi enfática, também, em comparação à geração atual de crianças.

Apesar de trazermos mais relatos de homens por serem a maioria entre os nossos entrevistados/a, confirma-se que havia certa distinção de atividades, conformando espaços,

formas de tratamento e de comportamentos entre gêneros. Para as meninas não era comum brincar na rua e mesmo podendo participar de certas atividades dentro da escola, mas fora dela, os meninos tinham mais liberdade. Assim sendo, concordamos com Campos (2015, p. 588) quando conclui que,

Portanto, para nós, as diferenças entre os diversos gêneros são cultural e socialmente construídas e podem mudar conforme mudam o lugar, os tempos e as ideias. [...] Quase sempre meninos e meninas são educados de maneiras bem distintas. O que modifica é a maneira como os educadores e familiares agem com essas crianças.

Não temos o intuito de discutir a temática de gênero, mas constatamos uma educação da mulher pautada nos moldes dos espaços privados diferenciada da educação dos homens resultante do domínio das atividades dos espaços públicos. Isto é, normalmente a educação da mulher, resultante de um aprendizado para a vida doméstica e de símbolos de feminilidade como recato, pudor, controle e o autocontrole das ações e emoções se distingue das atividades masculinas de força física e de liderança, como constata os estudos de Faria (2010, p. 122):

Meninos e meninas desenvolvem seus comportamentos e potencialidades a fim de corresponder às expectativas de um modo singular e unívoco de masculinidade e de feminilidade em nossa sociedade. Muitas vezes instituições como família, creches e pré-escolas orientam e reforçam habilidades específicas para cada sexo, transmitindo expectativas quanto ao tipo de desempenho intelectual considerado “mais adequado”, manipulando recompensas e sanções sempre que tais expectativas são ou não satisfeitas. [...] A diferença está nas formas aparentemente invisíveis com que familiares, professoras e professores interagem com as crianças.

Talvez a raiz desse reforço, origina-se no Japão medieval, organizado pelas famílias patriarcais, monogâmicas e patrilocais. Nas conveniências dos casamentos, a esposa deixava sua família para trás a fim de ser parte dos familiares do noivo, sendo reconhecida somente quando gerava um herdeiro. Este, por sua vez, primogênito da família, teria direito à metade dos bens, sendo a outra metade dividida entre os irmãos, sempre do sexo masculino. Apenas em 1947, a partir do Código Civil, marido e mulher passaram a ter os mesmos direitos, de livre escolha e parte do patrimônio da família. “A máxima popular da ‘boa esposa e mãe sábia’ norteava de forma integral a vida das mulheres dentro dos domínios da casa. A autoridade familiar, por outro lado, era do marido, o responsável pela vida fora de casa” (SAKURAI, 2014, p. 306).

As famílias japonesas estão meticulosamente inseridas nas regras de respeito. A hierarquia baseado na confiança institui uma noção de que existe uma relação de igualdade

com o seu semelhante assumindo uma posição devida. Nessa perspectiva perguntamos como os pais se relacionavam com os filhos e os relatos apontam relações de obediência e respeito não apenas no espaço da casa, mas também no ambiente escolar:

Naquela época, os pais falavam, todos obedeciam. Não tinha essa de responder em casa. Não que não tivesse, mas era bem pouco. O que os pais falavam pra fazer, as crianças diziam “hai” [sim], era assim (IWASHIRO, 2015).

Eu tinha medo dos pais [risos] [...] Porque... tinha que respeitar. Eram exigentes também, mas, como fala, a educação... a gente pensava que os pais eram severos. Não... não é que tem que respeitar, mas eu acho que precisava [educação/severos] pra respeitar, eu achava... os pais realmente na educação eram duros... (NAKANO, 2015).

“O que o pai tá falando, ouça!”, mamãe dizia. A gente dizia “hai!” [sim] (TERUI, 2015).

Os pais falavam que tinha que sempre ouvir a professora. Sempre diziam, o que a professora falar tem que obedecer. E por isso dizia “hai, hai” [sim, sim]. A professora falava “diga konnichi wa [olá] direitinho e quando for embora diga sayonara [até logo/adeus]”... (TERUI, 2015).

Então, mesmo na escola, os colegas que são de um ou dois anos pra cima, os mais velhos que a gente, no caso os veteranos, já tem que falar de outra maneira, mostram do respeito, e a mesma coisa na sociedade também, se falar com uma pessoa mais velha, já se tem que ter cuidado, jeito de se falar, tem que respeitar e com o pai e mãe também tem que falar de forma diferente. Com os da mesma idade pode conversar normalmente, mas os de um ou dois anos mais velhos tem que tomar cuidado na hora de falar, da mesma forma com os pais, isso foi ensinado (TANIGUCHI, 2015).

O respeito pelo próximo e os modelos de tratamento entre os locutores também são hierarquizados. Há diferenças de tratamento entre homens e mulheres, pais e filhos, idosos e jovens, professores e alunos. Palavras específicas indicam semelhanças ou intimidade, por outro lado, indicam distanciamento e reconhecimento da posição superior. Isso é percebido também quando expressões de saudações ao chegar a algum local ou na saída dele, demonstrando cortesia para com o outro, são ensinados como forma de respeito e consideração. Assim ressalta Terui,

Cumprimentar era um fato importante, quem que viesse era pra cumprimentar de forma correta, juntando as mãos e dizer “irasshai mase!” [seja bem vindo!] e “konnichi wa” [olá/boa tarde], e entrava no quarto pra estudar (TERUI, 2015).

Sakurai (2014, p. 40) menciona que “é muitíssimo raro entre os japoneses o costume de receber visitas em casa. Mesmo reuniões de amigos ou parentes ocorrem em restaurantes

ou algum lugar público. O espaço da casa é estritamente da família”. Por esse motivo, as visitas eram algo muito formalizado e as crianças não participavam das conversas dos adultos, indo para o quarto “estudar”. As pessoas, portanto, inseridas em certas formas de comportamento e ritual muito diversos e interdependentes, fazem parte da rede social, conforme Elias (1994, p. 21),

Por nascimento, ele está inserido num complexo funcional de estrutura bem definida; deve conformar-se a ele, moldar-se de acordo com ele e, talvez, desenvolver-se mais, com base nele. Até sua liberdade de escolha entre as funções preexistentes é bastante limitada. Depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe.

Nessa consideração o autor mostra a complexidade funcional da estrutura social onde o sujeito está inserido, como discutimos anteriormente, considerando o indivíduo não dissociado da sociedade e nem a sociedade separada do indivíduo, mas um interdependente do outro. Essa relação implica a construção de laços, seja de trabalho, de parentesco ou de afeto engendrados no que Elias (1994, p. 22, grifo do autor) chama de “*ligação funcional*”. Tal rede, elástica e mutável, pela qual as pessoas estão ligadas entre si, implica no cumprimento, direta ou indiretamente, de certas finalidades. Essa ligação é vista na convivência familiar japonesa ou nas relações interpessoais de diferentes idades, gerações, sexos, classes, em constante referência com a hierarquia, não com o peso negativo da obrigação, mas naqueles conceitos ligados ao *on* e ao *amae*, a que o sujeito se disponibiliza ao outro.

Porém, até que a criança aprenda a se comportar “adequadamente” dentro das regras normatizadas pelo grupo, na aprendizagem de ser uma “boa” adulta, ela tentará transgredir as fronteiras impostas aparentemente naturalizada e direcionada às marcas do comportamento. Na verdade, ela reproduzirá interpretativamente os valores dos adultos no intuito de internalizar seus conhecimentos, produzindo os próprios. Nas palavras de Sarmiento (2005, p. 373), “[...] é que as crianças são competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia”. Isto é, as expectativas quanto às características desejáveis para agir corretamente muitas vezes são subvertidas pela maneira diferenciada de interpretar o assunto.

O envolvimento pessoal, por intermédio da consciência moral, as tensões e os conflitos adquiridos no confronto das relações, possibilitam a redução da diferença da balança de poder. Portanto, também havia momentos de desobediência às regras estabelecidas. No

caso de nossos entrevistados, se não obedecessem ao solicitado, os filhos eram deixados de castigo, dando-lhes punições, chamando-lhes a atenção ou retirando algum benefício como forma de penalidade.

Não me deixavam brincar... [...] Teve uma vez... que eu peguei dinheiro da minha mãe, aí apanhei muito, me castigou muito, aí depois eu nunca mais fiz [risos]. [...] Quando eu era criança eu era muito bagunceiro [risos]... é difícil... o que eu posso dizer... subir em árvores [risos]... (ONO, 2015).

Até o ensino médio, até na faculdade, se não falasse de forma diferente com os mais velhos, eles batiam [risos], a gente apanhava, era visto como sem educação [risos]. É claro que tem momentos de distração, e brincadeiras que se fazia, mas saiu pra rua e se encontrar alguma pessoa mais velha, tem que tomar esse cuidado, respeitar, senão é falta de educação mesmo (TANIGUCHI, 2015).

Se não obedecesse não tinha o que comer, por exemplo, [...] Dizia “hai, hai” [sim, sim], se não fizesse não ia ter gohan [arroz], não sei se todas as casas eram assim, mas se eles diziam pra fazer alguma coisa, a gente dizia “hai, hai” [risos] [...] Ah eles brigavam. Dava pito mesmo [risos] (IWASHIRO, 2015).

Por exemplo, os pais falavam pra que quando voltasse da escola era pra ajudar no serviço, mas, apesar deles terem pedido, a gente ia à casa dos amigos brincar e fugia do trabalho, aí eles brigavam [risos] (IWASHIRO, 2015).

A maioria relatou que por vezes transgredia algumas regras impostas pelos pais, exceto o senhor Nakano, descrevendo não experimentar tal situação, por acreditar que a obediência era “normal” entre adultos e crianças. Essa situação de normalidade que o entrevistado se refere muitas vezes se repetia na fala de Ono, quando, por exemplo, indagamos como os pais tratavam os filhos e ele afirmava ser uma relação normal. Ao perguntarmos o que seria normal a resposta permanece ambígua. A naturalização dos costumes, muitas vezes despercebida em certas situações, também se torna automática nas palavras de Terui, vejamos:

Ah... Castigo! [risos]... Esse tipo de coisa nunca aconteceu... não esperava que acontecesse [risos]... era assim... já era normal de criança respeitar... (NAKANO, 2015).

Gente ruim ou gente boa? Era normal... [risos] [...] Normal é... tudo junto mãe, pai, irmão, como fala? Não era bom também, não era ruim também... [risos] era normal (ONO, 2015).

Hun... como será que era... nunca ouvi sobre isso... eu não penso sobre isso... (TERUI, 2015).

Talvez, certos comportamentos apresentados pelo entrevistado são interpretados como “normais” – naturalização das regras impostas – pois, atualmente no lugar de adulto, as falas indicam concordância com os termos fixados, já que no presente momento também atuam como pais, responsáveis pelos seus filhos. No entanto, essa percepção de normalidade do comportamento respeitoso por parte da criança nem sempre foi assim, pois fora construído e aprendido socialmente. Muitas vezes o senhor Ono não conseguia explicar determinados assuntos porque os percebia como “natural”. Porém, das experiências de sua infância vivenciou a transgressão de regras quando contou que, às escondidas, pegou o dinheiro de sua mãe. Notamos que os indivíduos de uma sociedade crescem dentro de relacionamentos os quais se impõem autorregulações de acordo com regimes de costumes e emoções de seu grupo, resumidos na sensibilidade da “segunda natureza”, como discutido anteriormente. O autocontrole mais ou menos automático, no cultivo da autocoação mais estável, constante e diferenciada é que constitui o processo civilizador (ELIAS, 2011). Tal autocontrole permanece naturalizado no adulto, não o percebendo em certas situações de comportamento como acontece também com a senhora Terui ao dizer que nunca havia pensado sobre o assunto.

As autorregulações provenientes das coações realizadas pelos pais eram reafirmadas fora do lar quando a pessoa agia fora dos padrões exigidos pelo seu grupo social, resultando na estigmatização de sua conduta. Por isso, procuravam fazer as “coisas certas” para não serem excluídos, uma vez que “a punição pelo desvio do grupo ou, às vezes, até pela suspeita de desvio, é perda do poder, acompanhada de rebaixamento do status. [...] A auto-imagem e auto-estima de um indivíduo estão ligadas ao que os outros membros do grupo pensam dele” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 40). Mais do que isso, depois de internalizado certas convenções de comportamento, como forma de “segunda natureza”, muitas vezes o que o japonês pensa de si mesmo, pesa em grande medida, culpando-se em determinadas situações. Assim, certos valores eram enfatizados:

[...] no Japão era tudo assim, todas eram rakuin [marca, estigma], não assim, mas todos obedeciam (IWASHIRO, 2015).

No Japão já está determinado. Não pode pegar as coisas dos outros, não pode aquilo, dessa forma que viemos, então roubar nunca... [...] Era na escola também. Esse jeito já é de costume. “Não pode roubar as coisas dos outros!” (TERUI, 2015).

Ah isso sempre... Pai e mãe, isso realmente era falado... tem que fazer o certo... os valores realmente eram exigidos né... (NAKANO, 2015).

Isso era sempre, não se deve incomodar. Isso quaisquer pais falam, os japoneses 90% dizem isso. Naquela época todos eram assim, não deveria incomodar ninguém, era até exagerado (IWASHIRO, 2015).

Valores como não roubar, não mentir e não fazer mal ao outro ou o incomodar, constituía-se como costume fundamental. Para Sakurai (2014, p. 286), cooperar com o outro significa “dividir, solidarizar-se, ensinar e aprender, decidir, apontar caminhos, julgar, entre outras tantas atribuições”. Os interesses do grupo têm preferência sobre os interesses individuais, caso não pensem dessa forma, são vistos como negligentes ou traidores. A consideração pelo outro, vinculado ao *amae*, pela dependência da relação e ao *on*, pelo sentimento de débito, relaciona-se com o não incomodar, não falar demais, não fazer coisas desnecessárias, não ser inconveniente.

Além disso, havia certos “tabus” impostos pela hierarquia familiar, na convivência entre as crianças e os adultos, expressos nas conversas restritas entre os mais velhos ou sobre assuntos de embaraço, especialmente sobre a sexualidade.

As crianças não entravam nas conversas dos pais, eu acho que era assim... [...] entre as meninas acho que tinha, mas o homem era mais fechado... ou tinha e eu não sei também... os homens, bom, eu tinha aproximadamente 16 anos, conversava entre os amigos, mas esse tipo de conversa não pedia opinião dos meus pais [risos], isso não tinha (IWASHIRO, 2015).

Os mais velhos, nas conversas, tinha que tomar cuidado. Não se podia falar com as crianças mais novas, conversas de adulto, conversas ruins, elas não podiam ficar perto. [...] Se tinha conversa de adulto a criança não ficava perto (TANIGUCHI, 2015).

É verdade, quando as pessoas vinham [em casa], acontecia das crianças ficarem em seu canto separado do adulto (TERUI, 2015).

Os temas e as questões que sugerem constrangimento, como no caso da sexualidade, eram levados para o “fundo da cena social” como visto na teoria de Elias (2012, p. 473-474):

Particularmente nos séculos XVIII e XIX, mas até mesmo antes, entre os adultos, a vida sexual das pessoas estava relegada aos fundos dos bastidores da vida social. A crescente reserva que os adultos tinham que se impor no tratamento mútuo orientou-se para dentro – transformou-se em autocoação e se recalcou como uma barreira entre pais e filhos.

Ou ainda, na “conspiração do silêncio”, cujas restrições no âmbito da fala e sigilo em volta do assunto, recuaram o adulto a falar com dificuldades sobre as coisas “secretas”, não encontrando tom nem palavras para explicar o tema (ELIAS, 2011, p. 174). O controle de certos assuntos que causavam embaraços foi se tornando tabu entre pais e filhos, sugerindo

também seu distanciamento nas relações. Em consonância a isso, a obediência aos pais e aos professores, o respeito aos mais velhos e o cumprimento de normas e valores eram altamente cobrados, sem muitas explicações.

3.2 A vida no Japão: memórias dos modos de ser na escola

Dentre os comportamentos e os modos de ser mais ressaltados como aspecto de exigência familiar de “bom comportamento” era o modelo de uma criança estudiosa. Portanto, um dos aspectos mais citados por todos os/a entrevistados/a ao rememorar a infância foi a sua relação com a escola e o estudo. Observa-se nas falas:

O que os pais cobravam das crianças? Naquela época, hoje em dia também, mas era pra estudar, de qualquer maneira era pra estudar. Ir pra escola, fazer as tarefas [...], por exemplo, não necessariamente ir pro koko ou daigaku [ensino superior], mas pelo menos chugakko. Mas mesmo assim, estudamos bastante, dessa forma, se for bem na escola, em qualquer lugar, qualquer pessoa pode conseguir entrar em alguma firma pra trabalhar, no Japão era tudo assim [...] Ah, boa criança era aquilo de estudar, fazer as tarefas, ouvir os pais, todo mundo, por exemplo, os pais falavam, não trabalha, fica só brincando, tem que estudar, tem que fazer isso [risos]... no Japão, boa criança era estudar, obedecer os pais, era ser boa criança né (IWASHIRO, 2015).

[...] minha mãe falava pra não mentir, pra estudar e fazer as tarefas da escola, pra não pegar as coisas dos outros, pra não brigar, até sete ou oito anos ensinava mesmo, sabe? Depois dos dez anos já não fala mais nada. No Japão, o mais valorizado, até os dez anos de idade, é a educação dentro de casa, da família. Além disso, o pai e a mãe, até dez anos, valorizam uma educação de um ser humano integral. A função da escola seria pra ensinar as matérias, japonês, matemática, ciência, enfim, matérias para a sociedade. No Japão, na época eu ia na escola, no quinto, sexto ano, que eu lembro, não sei aqui no Brasil, mas na escola tinha uma matéria chamada sociedade, tinha música, hora da música, da atividade física, que eu gostava muito (TANIGUCHI, 2015).

Os relatos destacam a exigência de, não apenas ajudar no trabalho dos pais na lavoura, mas também ir à escola enquanto valor familiar imprescindível na educação da criança e no seu compromisso com a sociedade. Há no senso comum que os japoneses são inteligentes acima da média e, também, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no senso de 2012, mostra, a partir de um *ranking* de educação de 36 países, ser a Finlândia o primeiro país que mais investe em educação e o Japão, o segundo. O Brasil permanece na penúltima posição (OCDE, 2016). Na verdade, além do esforço do governo em investir em educação, a própria família veicula essa ideia como um valor à tradição, dando

importância para os estudos como demonstrado anteriormente nas falas dos entrevistados e retomando a fala de Iwashiro:

No Japão, todo mundo, não é igual no Brasil não, mesmo sendo pobre se estuda. Agora o Brasil melhorou bastante, mas ainda, isso no Japão não tem (IWASHIRO, 2015).

Pela história japonesa, a partir da restauração Meiji em 1868, objetivando as reformas para adaptar o Japão às exigências da época e seu impulso na economia internacional, investindo em qualificação dos trabalhadores, estudo e pesquisa para o desenvolvimento industrial, a educação foi concebida como missão educacional. A partir de 1940, a educação deveria qualificar os cidadãos sem distinção de nível social (SAKURAI, 2014). Esse investimento na educação da criança contribuiu para os menores índices de analfabetismo e evasão escolar do país.

De acordo com esses quesitos, os colaboradores da pesquisa descrevem suas experiências escolares, os espaços físicos vividos, a composição da rotina escolar, as ações de professores e outras memórias do que viveram no Japão, como parte importante de sua infância (ver foto 3).

A escola era no centro da cidade, era feito de madeira e era um prédio meio comprido [mostra com as mãos]. Tinha a entrada principal no centro, tinha as salas de todas as séries, sala de música, sala dos materiais de educação física e a biblioteca (TANIGUCHI, 2015).

Madeira... de um piso só... acho que tinha quatro salas de aula... (ONO, 2015).

[...] no Shogakko tinha umas 600 pessoas, alunos, no Chugakko tinha umas 300 pessoas... [...] A estrutura era de madeira... Chugakko era de madeira... [...] o ginásio de esporte era feito de concreto... (NAKANO, 2015).

A escola era na área central, a gente morava na área rural, eu tinha que andar mais ou menos quatro, cinco quilômetros. A escola, o Shogakko [Escola Primária] começa com seis, sete anos, por seis anos. Tinha 600 a 700 crianças, era bastante hein. Alunos. Depois disso, Chugakko [Escola Intermediária], mais três anos, [...] tinha uns 300 alunos mais ou menos. [...] O prédio da escola era aquilo, de madeira. Antigamente era tudo feito de madeira. [...] Bom, tinha campo. No Japão quase todas as escolas tem campo, pra praticar esporte e brincar também (IWASHIRO, 2015).

A escola era pequena, mas o primeiro ano, segundo ano, como é que fala... as pessoas... a classe... nós, o primeiro, o segundo e o terceiro eram juntos, no Chugakko. Não tinha muito [alunos]! [...] A professora ensinava tudo junto. “Vocês aí, sozinhos se quiserem ler, leiam, se quiserem escrever, escrevam”, como é que fala... daí a professora ensinavam os daqui. Era assim... eu era pequena... não tinha muita gente... mais ou menos umas 12

peças por classe... duas classes, portanto, umas trinta e poucas peças eu acho... também, éramos pequenos... (TERUI, 2015).



Foto 3 – Alunos e professores da escola de Taniguchi, foto comemorativa de formatura do *Shogakko*, ano 28 da era *Showa* (1953). (Fonte: acervo particular de Taniguchi)

A maioria das escolas descritas era de madeira, ficava no centro da cidade e comportava grande número de alunos. A ideia de centralidade do espaço escolar japonês se difere da realidade brasileira de ordem cristã, quando na história da educação do Brasil, a igreja se conservava no centro da cidade e o resto da comunidade se conformava ao seu redor, para que décadas depois, a escola fosse o centro da educação das crianças. Nas palavras de Vidal e Faria Filho (2000, p. 23) vemos,

Sobretudo no último quartel do século XIX, foi-se, paulatinamente, reforçando a representação de que a construção de prédios específicos para a escola era imprescindível a uma ação eficaz junto às crianças, indicando, assim, o êxito daqueles que defendiam a superioridade e a especificidade da educação escolar diante das outras estruturas sociais de formação e socialização como a família, a igreja e, mesmo, os grupos de convívio.

Diferentemente, para as famílias japonesas, as escolas não ficavam anexas a nenhuma igreja específica e sua atuação se dava na continuação do ensino de valores da educação familiar. A importância da escola na vida das crianças era enfatizada pelo alto número de

alunos que eram atendidos em seus estabelecimentos. Exceto para Terui, ao relatar que em sua escola havia poucos alunos e o ensino era integrado, supondo residir no interior do país. Apesar da diferença numérica de alunos, que provavelmente se relacionava a diferentes regiões das quais são provenientes essas pessoas, a rotina escolar era parecida em todas as escolas nos relatos dos/a entrevistados/a, no que se refere ao atendimento integral (de manhã e parte da tarde), na ênfase dos exercícios físicos e de música e o lanche consumido (almoço).

A rotina é... O primeiro, o segundo e o terceiro eram diferentes, bom, quando se é pequeno é diferente, são quatro aulas, mais ou menos até a hora do almoço, até segundo ano, no terceiro ano são seis aulas. Então no Japão as aulas começam um pouco tarde, lá pelas oito e meia que começa a aula, [...] aí a tarde lancha, e vai até mais ou menos duas horas da tarde (IWASHIRO, 2015).

No segundo ano, ia pra fora e falavam pra fazer aquilo... é... undokai [gincana desportiva], exercício físico, treinar ginástica, daí eu fiz bastante isso. [Entrava na escola] à partir das oito da manhã, e saía de tarde, a gente ia embora tudo junto... todo mundo levava lanche, e eu sempre milho [risos], aí comida isso daí (TERUI, 2015).

Então, a professora do Japão, no ensino fundamental de seis anos tem uma professora pra cada ano, pra todas as matérias, então todo ano tem a cerimônia do começo do ano e lá nos apresentavam a professora daquele ano que ia ser responsável por aquela turma. Aí do quarto ano até os sexto, mudava a professora na hora da aula de música e de educação física (TANIGUCHI, 2015).

Língua japonesa, matemática, música... no Chugakko... tinha educação física e ciências biológicas... É... das oito horas... até três ou quatro horas eu acho... (ONO, 2015).

Além das disciplinas comuns (matemática, língua japonesa, ciências), havia aulas de música, atividades físicas diferenciadas, disciplina de sociologia, culinária, trabalhos manuais, entre outros, sempre dando importância à formação integral da criança em diferentes domínios do conhecimento.

Shakai [Sociedade-Mundo] e Kokugo [linguística japonesa] e matemática eu não era muito bom [risos]. [...] fiz bastante esporte, corria, praticava basebol, e no inverno, como que fala, no ginásio coberto, pratiquei bastante sumô [esporte comum do Japão], basquete, esses tipos, no caso, os homens (IWASHIRO, 2015).

Tinha um chamado de kateika [cozinha, costura, etc.] ou mokko [marcenaria], ensinava industrial... esse tipo de coisas que gostava... aprender pra profissional... era de construir ou fazer planta da casa... (NAKANO, 2015).

As escolas e os pais se preocupavam com o desenvolvimento físico da criança, integrado às outras formas de aprendizado, uma vez que “ser uma boa criança no Japão é ser uma criança forte, e o meio pelo qual esta força é desenvolvida é o do autodesafio – esforçando-se até o limite – e também através dos exercícios ritualizados do período escolar” (WHITE, 1988, p. 37). Os exercícios físicos matinais, esportes variados, culinária, marcenaria e outras atividades extracurriculares eram necessários para o ensino do esforço, da dedicação e do desenvolvimento de unidade com os outros.

Os/a entrevistados/a ainda se lembram de alguns professores (ver foto 4), suas posturas em sala de aula e suas práticas pedagógicas. Para além dos conteúdos exigidos de cada disciplina, os valores pertencentes ao grupo social permeavam a rotina escolar como algo contínuo, enfatizando o comportamento escolar como extensão do comportamento aprendido no interior da família:

Minha professora, na escola do ensino fundamental, além de ensinar as matérias, educava integralmente a criança, pra formação de um ser humano pra sociedade, passava valores de agradecimentos, postura, e essas coisas (TANIGUCHI, 2015).

O professor era exigente. O vice-diretor era o professor de história... era rígido... o professor de educação física era piloto da guerra, ex-piloto de guerra... e esse professor falava pra praticar exercício, isso quando eu entrei no Chugakko. Basebol, voleibol... voleibol era praticado de 9 pessoas naquele tempo... então joguei voleibol, até sumô eu fiz. Basebol eu também joguei, ele também ensinava (NAKANO, 2015).

No Chugakko era um professor homem, mas no Shogakko eu me lembro de alguns, no quarto ou no quinto ano... todo mundo era ruim na matemática, então... tabuada você conhece? Aquilo, ele escreveu em um papel, de manhã, quanto todo mundo chegava cedo na escola, a gente ficava brincando, o professor falava pra olhar a tabuada antes mesmo de brincar, homem ou mulher, todos os alunos tinham que fazer isso. Bom, 3x3, 9x9, hoje em dia parece o Kumon, sempre falava pra repetir, repetir, quantas vezes for, pra saber de cor a resposta, desse jeito que eu comecei a achar que eu ia conseguir aprender a matemática, por isso que com aquele professor eu aprendi um pouco, não só eu, mas os outros alunos também [...] Por isso que todo mundo, depois que teve aula com esse professor, todo mundo na matemática, na tabuada ficamos mais rápidos né! Isso que é jeito de ensinar! (IWASHIRO, 2015).



Foto 4 – Professores de Nakano, do *Chugakko* da escola Kami-tokoro, s/d.
(Fonte: acervo particular de Nakano)

Com a intenção de maximizar o potencial da criança, os conteúdos eram ministrados com formalidade de posturas e de gestos pré-determinados como forma de gerar atitudes de respeito aos valores do grupo. Além disso, a exigência, citada por Nakano nas aulas de educação física e por Iwashiro nas aulas de matemática, demonstra a disciplina de requerer dos alunos a dedicação no processo de realização de uma tarefa, trazendo como consequência resultados positivos do empenho despendido, tornando hábito o esforço e a autodisciplina.

Embora o Japão esteja muito orientado para educação formalizada, estando presente o rigor e o amplo debate sobre custos e benefícios da pressão acadêmica em cada nível do sistema atual, “a maior preocupação do professor é que as crianças estejam empenhadas em suas tarefas e não que elas sejam disciplinadas e dóceis” (WHITE, 1988, p. 107). Com o equilíbrio entre valores tradicionais e modernos (ocidentais), a escola ainda se preocupa com os valores prezados pela sociedade e não apenas com os conteúdos programáticos do currículo.

3.3 A vida no Brasil: memórias da trajetória e das primeiras experiências

Depois de apontar alguns aspectos enfatizados nos relatos de infância, consideramos importante retratar os motivos da viagem ao Brasil, suas trajetórias, as dificuldades

encontradas no caminho e posteriormente a relação com os brasileiros experimentada cotidianamente nos espaços onde essas pessoas passaram a viver.

O senhor Iwashiro conta que veio ao Brasil em 1955 e, embora o Japão estivesse melhorando, aos poucos, sua condição econômica após a Guerra, ainda havia muitas pessoas que não conseguiam se sustentar economicamente. Por isso,

O governo ajudava a sair do país, por exemplo, para o Brasil, Argentina, Paraguai, Bolívia, até Dominica, muitos foram, o governo ajudava. Bom, a minha família, os pais pensavam, a plantação não dava, não rendia, como seria, naquela época, logo que saia da escola nem sempre tinha emprego, por isso pensava como seria e se preocupava (IWASHIRO, 2015).

Continua explicando que durante a Guerra não podia sair do país, mas as pessoas que vieram para o Brasil antes da Guerra e voltavam ao Japão para passear em boa situação financeira, demonstrava grande atrativo para sua família. Entretanto, havia um fator de seleção:

[...] porque pra vir ao Brasil, por exemplo, pai e mãe, eram saudáveis podiam trabalhar, mas tinha que ter mais uma pessoa que trabalhasse senão não podia vir. Essa era a condição. Só duas pessoas que trabalhasse não se podia. Todo mundo sabia, de qualquer forma como o trabalho era braçal, se não houvesse alguém que trabalhasse não ia ter o que comer (IWASHIRO, 2015).

Sozinhos não, se não fossem três pessoas que pudessem trabalhar não podia vir. Numa família (ONO, 2015).

A condição prévia para a imigração para o Brasil era a saída de pelo menos três pessoas aptas ao trabalho, não excluindo a possibilidade de outros membros da família fora dessas condições de poderem acompanhá-los (SAKURAI, 2014). Muitas vezes foram trazidas famílias inteiras ao Brasil – fator diferenciado de outros países – na tentativa de reproduzir um pequeno Japão com suas características culturais e linguísticas próprias. Por conhecer um vizinho que veio ao Brasil antes da guerra e ouvir suas conversas em relação ao crescimento alternativo conquistado em outro país, a família de Iwashiro também decidiu se mudar para o Brasil.

Ele conta que veio com seus pais e irmãos em uma viagem que durou mais ou menos 60 dias de navio. Desceram em Santos-SP e depois foram para Açaí-PR, morando na cidade por três meses e trabalhando na colônia de café. Mais tarde vieram para Dourados, pois ouviram falar que no Paraná,

Ninguém ia se tornar colono, e que se fosse pra lá (Dourados), as terras eram baratas, e que com um pouco de dinheiro já daria pra adquirir terras. Foi por isso que viemos. [...] E que se fosse pra Dourados a terra seria boa [risos], terra fértil, era essa conversa (IWASHIRO, 2015).

Após a chegada em Dourados, comprou um lote de 30 hectares perto da linha barreira e começou a plantar café, mas se deparou com uma terra fraca e imprópria para o cultivo.

Era bem ruim. Mas era assim, não tinha ninguém pra falar que não era bom, mas uma pessoa, um conhecido falou que era bom, então compramos. Mas realmente, no meio do Brasil, mesmo que for japonês, não dá pra acreditar em todos, existem pessoas que se pode acreditar, mas também tem aqueles que não. A gente acreditou, veio do Japão acreditando, bom, quando viemos pro Brasil não sabíamos de nada, aí só restava acreditar né? Falaram que era barato e que dava pra comprar, então do jeito tava concordava e ficava pensando, “que incrível!” [risos] (IWASHIRO, 2015).

Mesmo conhecendo uma pessoa na cidade e acreditado na opinião dela, o entrevistado afirma que se realmente soubesse das condições ruins das terras, presume não ter vindo ao Brasil na época. A desconfiança se instaura na medida em que presencia situações desagradáveis no percurso da chegada. Em oposição da propaganda imigratória feita sobre as “maravilhas” da terra e seus “milagres” de prosperidade, os imigrantes constatarem precariedade, obstáculos e decepção em sua chegada. Sarat (2004) destaca que “sentir na pele” o mundo hostil às suas aspirações, obrigaram os estrangeiros a circunscrever sua vida na nova terra reforçando suas referências trazidas do seu país de origem.

Igualmente, o senhor Ono veio ao Brasil aos 15 anos e a motivação da família também era de vender café e voltar ao país de procedência:

Eu vim como yobiyose [chamada aos amigos e parentes]... bom... o governo ajudou a pagar a viagem. [...] O governo me deu terra, mandou entrar. Mandou entrar lá, muito longe, muito mato, é... terra não presta (ONO, 2015).

A política estabelecida pelo governo japonês para o incentivo à saída do país desenvolveu “uma imigração por ‘chamada’ ou *yobiyose imig*. [...] Desta vez os imigrantes eram chamados por parentes ou amigos que já estavam no país há mais tempo e precisavam de colaboradores para seus negócios” (GLAVE; LAURO, 2000, p. 514). O auxílio do governo prevalecia na chamada à imigração, fato também ocorrido com Iwashiro anteriormente relatado, mas ao receber as terras, o senhor Ono também não foi bem-sucedido com elas. Assim, veio juntamente com seu irmão e a cunhada até porto de Santos, pegou um

trem de fumaça e em uma semana de viagem foi para Itahum. Iniciou o plantio de erva-mate e café no Barreirão (distrito de Dourados), e logo começou a trabalhar como empregado em uma cooperativa chamada Cotia, a qual permaneceu por quase 20 anos. Em seguida voltou para o Japão três vezes dentre 10 anos trabalhando em uma fábrica de ferro, com fundição. Por fim, aposentou-se no Brasil.

Nessa mesma perspectiva, o senhor Taniguchi veio ao Brasil em 1953, junto com os pais, porque

não tinha o que comer, eu tinha cinco anos, até os dez anos, foi uma época muito difícil, não tinha o que comer, não tinha comida boa. Tinha muita dificuldade, e então começou a chamada aos imigrantes... (TANIGUCHI, 2015).

Igual ao senhor Ono, Taniguchi chegou em Santos-SP, pegou um trem para Itahum e seguiu para Dourados de caminhão. Percorreu mais 60km até próximo à Fátima do Sul, na colônia Matsubara, iniciando o plantio de café (ver foto 5, 6 e 7).

De primeiro momento não tinha casa, nós mesmos, a família que construímos uma, cortamos a madeira e fizemos. Usávamos madeira, bambu, folhas de coqueiro, e nós mesmos fizemos a casa. E aí por volta de três anos moramos lá. Depois disso, que fizemos uma casa mais bem feita, com madeira certa, com o teto mais bem feito, com outros materiais, depois de três anos. [...]Eu, até 1966, morei nesse local [colônia] do Matsubara. Aí em 1966 eu me casei, então eu comprei o terreno aqui e comecei a morar aqui⁴¹ (TANIGUCHI, 2015).



Foto 5 – Primeira casa no Brasil, s/d. (Fonte: acervo pessoal de Taniguchi)

⁴¹ “Aqui” em que o colaborador se refere é a casa onde realizamos a entrevista.



Foto 6 – Taniguchi e sua esposa, s/d. (Fonte: acervo pessoal de Taniguchi)



Foto 7 – Jovens da colônia Matsubara na lavoura de algodão, 1961. (Fonte: acervo pessoal de Taniguchi)

Como forma apenas de ilustração, assim como as outras fotos aqui já mostradas, Taniguchi nos disponibilizou as fotos 5, 6 e 7 para nos indicar como era a primeira casa construída no Brasil, a parceria do casal e os jovens da colônia trabalhando na plantação de algodão. Em seguida, relata que, em 1975, parou a plantação de café e iniciou os trabalhos com a soja, milho, trigo, algodão, amendoim, os quais até hoje preserva esse ofício.

Não podemos ignorar a forma como foi constituída a estrutura da casa de Taniguchi. Em meio ao mato, os bambus e as folhas de coqueiros que faziam parte do alicerce da casa, relatado pelo entrevistado, organizava um formato de casa semelhante às do Japão. As referências do país de origem remetiam às maneiras de edificar coisas e produzir objetos, mantendo o sentimento de pertença e as memórias da pátria. Concordamos com Sarat (2004, p. 77) ao remeter sobre a necessidade de conservar seus costumes no país estrangeiro que,

Desse modo, não é somente sua experiência de vida e de trabalho, parte constitutiva e cada pessoa ou grupo humano, mas as tradições, os costumes e hábitos, os rituais, a religiosidade, os modos de comportamento que vão compor seus espaços de convivência e que serão reconstruídos na mistura com os costumes do país que os recebe.

Na mesma situação, a senhora Terui relata que veio ao Brasil de navio chamado *África maru* (navio) e, em seguida, do porto de Santos-SP se instala em Bastos-SP. Não havia nenhum conhecido no Brasil, todavia, apesar das dificuldades sofridas, ressalta o esforço e a superação obtidos nessa trajetória (foto 8, 9 e 10).

Porque meu pai e minha mãe disseram “aqui no Japão tá difícil, vamos para o Brasil”, aí viemos pro Brasil, em três anos pensava que ia juntar dinheiro e ficar rico pra voltar pro Japão [risos]. [...] Dessa forma que viemos... não ganhamos muito dinheiro, mas japonês sempre trabalha muito... (TERUI, 2015).



Foto 8 – Terui e suas três filhas já no Brasil, década de 1970.
(Fonte: acervo particular de Terui)



Foto 9 – Da esquerda para direita, ex-marido de Terui, Terui, cunhado de Terui e as duas filhas mais velhas, no Brasil, s/d. (Fonte: acervo particular de Terui)



Foto 10 – Terui (à direita) e suas irmãs que vieram ao Brasil, s/d.
(Fonte: acervo particular de Terui)

Nessa trajetória de superação, as imagens e o relato mostram os símbolos das conquistas alcançadas no Brasil. O fato de não ter adquirido muito dinheiro, mas ter trabalhado com afinco, Terui expõe que venceu as adversidades da imigração, constituindo família, obtendo casa e bens materiais necessários para o trabalho cotidiano de sobreviver em um mundo diferente ao da infância.

Em sequência, da mesma forma, o senhor Nakano relata ter vindo ao Brasil em 1956, com outras motivações.

Meu pai falava que [tinha] muita gente, tem quatro homem e quatro mulher, mas quatro homem tinha que dar [terra] um pouco pra cada uma... lá no Japão, naquela quantidade de terreno, não dava, então Brasil tinha terra grande [risos], por isso que veio todo mundo (NAKANO, 2015).

Em busca de novas terras para herança de seus irmãos/as, Nakano chegou ao porto de Santos-SP com o navio Luiz, pela firma de Holanda. Pegou o trem, pela ferrovia noroeste e também parou em Itahum. Em seguida, de “jardineira”⁴² foi para Barreirão. Embora não

⁴² Naquela época, pela precariedade das vias de transporte rodoviário e pelas grandes distâncias entre as cidades, a Jardineira era um dos principais meios de chegar a Dourados. Nome peculiar para denominar um caminhão com carroceria, com assentos de tábua e teto que tinha como função o carregamento de passageiros.

conhecesse ninguém no local, foi recebido na casa do senhor Katayama, como mencionado no primeiro capítulo. Depois, ficou na casa do senhor Iyama, que organizou a compra do terreno e iniciou a plantação de feijão opaquinho. Por volta da década de 1960 foi para próximo de Rondonópolis, percebendo que o plantio não era tão bom quanto nas terras do Barreirão, retornando após três anos.

Nota-se que há semelhanças na trajetória de nossos/a entrevistados/a indicando motivações próximas vividas no percurso do estabelecimento do *habitus* no Brasil. A passagem pelo porto de Santos-SP, o trajeto pela ferrovia noroeste, a intenção de adquirir novas terras, o fomento do governo na política imigratória e a dificuldade de retorno ao país de origem são pontos congruentes nos relatos. Ademais, as influências e os sofrimentos da Segunda Guerra Mundial e o sentimento de patriotismo perduravam pelas suas trajetórias, conforme os relatos abaixo.

Ainda lembro um pouco... a gente, quando o avião americano vinha, a pessoa avisava, com sirene, essas coisas, pra se esconder, aí aonde a gente morava, tinha um riozinho, córrego, tinha uma ponte que era de concreto, então pai e mãe sempre falavam, quando acontecer a coisa, corre tudo pra lá, porque debaixo da ponte ainda é mais seguro de tudo. Aí eu lembro que corremos pra debaixo... (IWASHIRO, 2015).

Quando perdeu a guerra, 15 de agosto... tava na cidade com o avô, quando voltei pra casa, o pessoal tava trabalhando na roça e aí falaram que Japão perdeu. Aí o pessoal da vila juntaram em casa, estavam chorando... meus pais... meu pai era o chefe/líder da vila... comandante... naquele bairro tinha 14 famílias. Aqui chama Kyoei, no Japão a vilarejo chamava Kyosei, significa “viver junto”, aqui é, “crescer junto” (NAKANO, 2015).

Quando eu [o Japão] perdi a guerra, eu tinha cinco anos. A partir disso, eu não lembro de detalhes, porque eu tinha cinco anos, de hoje fazem quase 70 anos, mas eu me lembro quando meu pai voltou da guerra, ele foi militar. Então, eu vi quando os americanos [Estados Unidos] derrubaram as bombas B29, não era a bomba atômica não, era comum. Eram bastante. Eu lembro da visão dos aviões grandes escrito B29. Os aviões sobrevoavam muito alto, uns 10mil km de altitude, os aviões do Japão não alcançavam os aviões dos americanos, soltavam bombas para derrubar, mas não conseguiam alcançar, isso é uma conversa do meu pai que eu lembro. Porque o canhão ia até 8mil, e o avião até 10mil, então a bomba estourava antes e o avião não sentia nada [mostrou com a mão] [risos]. Aí depois soltaram a bomba atômica, né. Daí o ministro da época, entregou a guerra [...] como eu também vivi no pós-guerra, período muito difícil na vida, ficou na minha mente que isso não deve acontecer mesmo. Nessa idade de oito e nove anos que vivi, a guerra não deve mais acontecer e prezar pela paz no mundo (TANIGUCHI, 2015).

As sirenes, as bombas, a derrota, o terror da Guerra, mesmo com pouca idade, foram marcantes nas memórias dos imigrantes. De fato, os japoneses eram alvos das bombas B-29,

lançadas pelos americanos, quando, em seus estudos, Sakurai (2014, p. 192) confirma que a “pequena ilha era um ponto crucial para os Aliados. A sua localização acerca de 1000km de Tóquio dava condições de voo para os B-29, com autonomia para 2400km, lançarem bombas sobre o território japonês. [...] Bombas incendiárias passariam a castigar cidades japonesas”. Houve muitos mortos e feridos, sucedendo a derrota japonesa. Ainda, nesse último relato de Taniguchi, quando afirma “eu perdi a guerra”, demonstra o quanto era devoto ao seu país e orientado para as questões nacionais de “suportar o insuportável” após bombas atômicas americanas atingirem Hiroshima e Nagasaki em 1945 (SAKURAI, 2014, p. 194).

No quadragésimo aniversário do fim da Segunda Guerra Mundial, em 1985, Elias (1991, p. 13-14) proferiu uma conferência em homenagem à data dizendo com certo paradoxo: “este é um dia em que celebramos a paz, a paz depois do fim de uma guerra terrível. [...] a nós que recordamos com lutuosa tristeza a última guerra, ao mesmo tempo que festejamos, com alívio, um escasso período de quarenta anos de paz”. O sofrimento e o horror causado pela guerra perduraram nas memórias de quem viveu tal infortúnio, transformando-a em cicatriz para a sociedade. O autor continua, “as guerras pertencem a uma sólida tradição da humanidade. Estão arraigadas nas suas instituições sociais, assim como no *habitus* social, na imagem colectiva dos homens, mesmo dos que mais amam a paz” (ELIAS, 1991, p. 14). Isto é, compõem a história do indivíduo de qualquer nacionalidade, como enfatiza Taniguchi, ansiando pela paz no mundo.

Depois da Guerra, a identidade nacional japonesa foi abalada e suas energias se voltaram para a reconstrução do país. A mobilização ocorreu no âmbito do desenvolvimento econômico, na tentativa de qualificar a mão de obra e incentivar os estudos, além de investir nas condições industriais, de transporte e de comunicação do país. Junto com o progresso econômico, nas palavras de Sakurai (2014, p. 225), os japoneses, “mais do que respeitar hierarquias, trata-se de cultivar um ‘forte senso de obrigação recíproca’ que abarca todos os envolvidos”, levando ao propósito da união e do compromisso entre os membros, resultando na impulsão do Japão para alta tecnologia a partir da década de 1960. A opção de imigrar também contribuiu para o investimento no trabalho e para a reconstrução de uma nova vida no pós-guerra.

3.4 A vida no Brasil: memórias do convívio com os brasileiros

Nesse momento destacamos e perguntamos aos/a colaboradores/as como foi estabelecida a relação com os brasileiros ao chegarem ao local onde morariam. Entre as respostas obtidas, uma das primeiras barreiras incorreu na dificuldade com o idioma:

Não sabia nada pra conversar [risos]. Fazia mímicas [risos] (ONO, 2015).

Entende nada, nada, nada... até hoje não entende [riso] (NAKANO, 2015).

Bom, [risos], como é que fala, alguma palavra, a gente tinha dicionário, livro de português-japonês, isso tinha, trouxemos de pouco em pouco... naquela época, todo mundo não falava em português, tinha que aprender a língua brasileira [risos]. [...] Eu era jovem, e realmente eu não conseguia conversar, eu tinha um pouco de interesse e de pouco em pouco, dentre um ano, comecei a conseguir conversar... mas com pouco que convivi, pensei que ia dar certo, eu não me preocupava muito... tiravam um pouco de sarro, porque não falava nada, mas não seriamente, “será que ele está entendendo alguma coisa?”, ficavam tirando o sarro (IWASHIRO, 2015).

Na perspectiva de Elias (1994), a fala, articulada pelo aparelho fonador adquirido por natureza, fornece arcabouço para o ser humano aprender a se comunicar com o outro, ajustando, desde a primeira infância, os limites e a maleabilidade da língua de seu grupo social específico.

O que decide qual língua será gradualmente depositada no aparelho de linguagem do indivíduo é a sociedade em que ele cresce. E os hábitos pessoais de fala, o estilo mais ou menos individual de discurso que o indivíduo pode ter quando adulto, são uma diferenciação no interior do meio linguístico em que ele cresce (ELIAS, 1994, p. 40).

A dimensão, tanto natural, quanto social da fala, entre padrões sonoros e sentido das palavras, depende do lugar social que o indivíduo está inserido. Em outra obra, Elias (2001, p. 64) destaca que “todo ser humano se torna vinculado aos outros desde a mais tenra idade aprendendo a usar, como meio de emitir e receber mensagens, um código de símbolos específicos do grupo, ou, em outras palavras, uma língua”. Essa característica tipicamente humana reforça os atributos da sociedade, demarcando regras e modelos próprios de comportamento de um grupo específico, configurando o espaço de poder na relação com o outro. Isto é, na medida em que há dificuldade de aprendizado da língua ou seu desconhecimento, uma barreira se estabelece na comunicação com o outro, ditando seu lugar social na posição da balança de poder.

Em outras palavras, a língua, enquanto mecanismo da balança de poder presente em qualquer configuração social, atua na distinção entre os falantes e não falantes do idioma, inculcando o sentimento de isolamento e solidão dos que não dominam o dialeto, no caso a língua portuguesa da grande maioria entre os brasileiros e os poucos falantes da língua japonesa no caso dos imigrantes. A forma descontraída da qual o entrevistado conta que “ficavam tirando o sarro”, indica a barreira interposta entre os grupos. Nas palavras de Gebara (2005, p. 25), “os grupos estabelecidos consideram-se sempre mais cultos, mais civilizados, mais decentes, mais respeitáveis”. No ponto de vista do autor, grupos estabelecidos compartilham uma história comum (memórias, parentescos, rituais), padrões adotados normalmente distintos dos forasteiros que colocam em risco seus valores e posições na vida comunitária. Alguns dos imigrantes afirmam não saber muito, até hoje, sobre a língua dos brasileiros, mas ao mesmo tempo se esforçam para consolidar um diálogo.

Em vista disso, na tentativa de superar tal dificuldade, os irmãos mais novos intermediavam a comunicação, já que alguns deles frequentavam a escola brasileira.

Meu irmão mais novo foi um pouco pra escola brasileira, eu não fui (IWASHIRO, 2015).

Os mais novos que a gente iam na escola, eu não fui na escola porque tinha vergonha, mas os irmãos mais novos iam pra escola [...] Não conseguia falar, então os irmãos traduziam (NAKANO, 2015).

O fato dos irmãos mais novos dos dois entrevistados irem para a escola brasileira permitia a inserção e o contato com o grupo da cultura local, facilitando a comunicação e estabelecendo relações de interdependência entre eles. Mas, ainda assim, o sentimento era de isolamento quando confirma ter vergonha de ir à escola brasileira e, provavelmente, reafirmar sua condição de estrangeiro. Não obstante, caso não fossem ajudados pelos irmãos, eram auxiliados por outros imigrantes/migrantes (portugueses, italianos, gaúchos, nordestinos) ou os próprios moradores locais, tanto nas dificuldades de comunicação, quanto em outras atividades do trabalho, contrapondo a ideia de distanciamento entre as culturas.

Era impressionante como essas pessoas, foi uma relação boa, muitas coisas eles nos ensinaram, porque a gente não falava nada em português, tudo era falado com gestos, e dia a dia eles ajudavam a gente aprender, juntos com essas pessoas nos tornamos amigos. Por isso que o meu português, é um português de jeito nordestino [risos]. Eu tenho que praticar um pouco de gramática [risos] (TANIGUCHI, 2015).

Ahn, a primeira impressão que eu tive dos brasileiros era que eles eram muito gentis, porque quando chegamos aqui os brasileiros davam o que plantavam, o que colhiam, mandioca, mamão, banana, ganhávamos

batatinha, batata doce. Todo mundo que chegou aqui recebia (TANIGUCHI, 2015).

Acho que tratava bem a gente, porque não sabia de nada, eles ensinavam como tratar feijão, como colher, ensinaram tudo. Como plantar café, os gaijin [brasileiros] que ensinavam a gente. A primeira semente também comprava do brasileiro (NAKANO, 2015).

Nessa relação de interdependência que os imigrantes conseguiram se adaptar à nova configuração de um país totalmente diferente ao seu. Isto é, as relações entre os japoneses e os brasileiros se conservavam no uso de autodisciplina, resultando em uma relação mais pacífica, em um convívio de dependência mútua, porém não excluindo a existência permanente das relações de poder. Em concordância com Elias (2011, p. 178),

Mas se estudamos o movimento da perspectiva de grandes períodos de tempo, vemos claramente que diminuem as compulsões originadas diretamente da ameaça do uso das armas e da força física, e que as formas de dependência que levam à regulação dos efeitos, sob a forma de autocontrole, gradualmente aumentam.

Um exemplo do relato de Iwashiro foi quando seu vizinho pediu-lhe emprestado uma quantia em dinheiro para fazer o plantio de arroz, fazendo-lhe a promessa de que a devolveria logo após a colheita. O entrevistado pensando que não receberia o valor de volta, dois meses depois o vizinho o restituiu, melhorando sua lavoura também. Para ele,

As pessoas, naquela época eram boas, hoje em dia, as pessoas ficaram espertas, de alguma forma, como posso dizer, naquela época, as pessoas, é porque eu também era jovem, todo mundo era mas, por exemplo, se cumpria mais os combinados. Naquela época os brasileiros cumpriam o que prometiam. Hoje em dia também tem que cumprir, mas [risos] naquela época eles realmente cumpriam as promessas, como que se diz, sem precisar assinar um papel, só o que era falado se cumpria. Bom, depende das pessoas também, do caráter, as pessoas do meu convívio, naqueles tempos, não tinha pessoa ruim (IWASHIRO, 2015).

Seu comentário não contrapõe as adversidades vividas com os brasileiros, mas demonstra as diferenças de valores adotadas entre as gerações posteriores. A honestidade das pessoas, independentemente da nacionalidade, em sua perspectiva, foi diluindo com o passar do tempo, trazendo desconforto nas relações. Entretanto, ao indagarmos a respeito das opiniões dos entrevistados/a sobre o que acham que os brasileiros pensam acerca dos japoneses, as respostas foram diversas.

Ah, eu acho que respeitam muito. Porque também os brasileiros são formados pelas pessoas de fora, os antepassados vieram de Portugal,

italianos, são descendentes dos estrangeiros também né? (TANIGUCHI, 2015).

Bom, acho que não tem muita diferença, o tratamento com os japoneses. Antigamente eu acredito que também não tinha, não tinha muito como conversar... (IWASHIRO, 2015).

Eu... ainda, com brasileiros não ta bem combinado não [risos] [...] Eu não sei falar português... só isso. Cheguei aqui no Brasil e não estudei nada, só puxava a enxada, aí, fica bobo [risos] [...] O caráter, o jeito não dá certo. Não sei... não sei como fala. Com brasileiro não dá certo (ONO, 2015).

O senhor Colombo deu a mão e perguntou “como vai” [mostra com a mão] e logo eu tirei, escondendo a mão, daí o patrão brigou, dizendo que não podia fazer isso, e que todo mundo era a mesma pessoa. Daí que ele falou eu disse “hai” [sim]. Depois disso, com qualquer um eu fazia [cumprimentava] [risos]... os brasileiros, hoje em dia eu aprendi, to mais acostumada com o jeito. Mas ainda não falo muito com os brasileiros... (TERUI, 2015).

Porque tinha quase 20 famílias, mas quase não tinha contato com o brasileiro... [...] De qualquer maneira, naquela época chamava de keto [vulgo estrangeiro] [risos]. A gente que era estrangeiro, mas a gente chamava eles de keto [risos]. Keto... como diz, era um jeito de chamar estrangeiro. Mas todos eram boas pessoas. Como diz, como se eles fossem de uma classe mais baixa que a gente. Não porque... trouxe dinheiro do Japão e comprou terreno, plantou e vendeu, e ganhou dinheiro. Parecia que o brasileiro não entendia que se plantassem, dava dinheiro, parece que foi a primeira vez que entenderam (NAKANO, 2015).

Para alguns, a opinião dos brasileiros sobre os japoneses são de respeito, ora por causa da formação imigratória, compondo a grande maioria de estrangeiros na cidade, ora no trato da igualdade de direitos, diferenciando-os apenas pelo idioma. Já para outros, orienta-se pelo sentimento de rejeição, principalmente pela dificuldade de assimilar o “jeito brasileiro” de ser, ou ainda, mesmo acostumado com tal jeito, não dispõe de muita intimidade, pelo recato e vergonha até para “cumprimentar”. Em outra opinião, percebe a relação com olhar de superioridade cultural, até na maneira de se referir aos brasileiros pejorativamente.

Talvez isso esteja vinculado com a lenda de que o imperador e, conseqüentemente, o povo japonês descendem dos deuses e, por terem aspectos físicos e língua muito distintos de outros povos, na concepção de *uniqueness* (singularidade) da exclusividade da cultura, emponderavam os japoneses para uma concepção de superioridade racial. No Japão, os *ainu* (autóctones das lhas japonesas), coreanos, okinawanos e *burakumin* (párias do Japão) eram discriminados pelas diferenças físicas, linguísticas, religiosas e culturais. Associado a isso, a ideia do “perigo amarelo” presente no Brasil considerava os japoneses com desconfiança e preconceito, e seu senso de união e coletividade presentes na conservação do respeito da

hierarquia familiar mantinha o grupo fechado em seus costumes. Percebemos nas falas dos/a entrevistados/a, tanto esse orgulho nacional de considerar o brasileiro inferior, mesmo sendo eles os estrangeiros e, portanto, fechado em seu grupo, quanto na imbricação de atitudes de mútua dependência que possibilitou a integração japonesa à sociedade brasileira.

Por fim, pela valorização do trabalho, pelo orgulho de serem trabalhadores exemplares na sobrevivência em uma terra desconhecida, na junção de sacrifício, empenho e trabalho duro, em outras palavras, o senso de “ser útil”, de ser valorizado e permanecer satisfeito, os entrevistados tentam demonstrar o lado positivo de sua vinda e sucesso alcançado na jornada.

Bom, os brasileiros, os japoneses que vieram antes da guerra, sabiam que os japoneses trabalhavam direito, não tiravam tanto o sarro assim [risos] (IWASHIRO, 2015).

Por isso, bom, naquela época, hoje se pensar, aquilo foi bom, no Brasil também, logo que veio para o Brasil foi difícil também, pelo fato de se esforçar, desde criança, depois que veio também aguentamos pra conquistar as coisas, assim que eu penso. [...] a cultura é um pouco diferente, resumindo, estou no Brasil há 60 anos, tudo que passei, eu agradeço muito, consegui fazenda, várias coisas consegui aqui no Brasil, essa experiência aqui (IWASHIRO, 2015).

Que trabalha muito, não é não? [...] Bom, não sei o que eles acham da gente, mas a gente se dava bem... As irmãs mais novas se casaram com os filhos de brasileiros... (NAKANO, 2015).

Não ganhamos muito dinheiro, mas japonês sempre trabalha muito... (TERUI, 2015).

Além de demonstrarem o sucesso obtido pela escolha de terem vindo ao Brasil, evidenciam a persistência nipônica fundamental à formação de sua personalidade, empreendendo na força do trabalho árduo, o termo *gambaru* (persistir). Suportar com paciência, a expressão é frequentemente invocada pelos pais, professores e colegas, na superação dos esforços. White (1988, p. 56) explicita que “no Japão, continuar avançando, persistir, não desistir são em si importantes e mostram mais uma vez que o significado do modo como uma coisa é feita é mais importante que o fim alcançado”. Mais do que sofrimento e dificuldades transpassados, a autodisciplina e a dedicação empreendidos na jornada, resultam na conquista e no sucesso de viver em um país totalmente diferente do mundo conservado nas memórias de infância.

3.5 Nascidos no Brasil: as gerações nipo-brasileiras

Nesse âmbito da persistência entre o trabalho e a dedicação na comunidade, foi costume, como dito nos capítulos anteriores, constituir clubes e associações para reunir os imigrantes e seus descendentes, agrupando pessoas, mantendo os valores e divulgando a união da tradição. Escolas, ligas esportivas e espaços de lazer uniam os núcleos familiares, copiando o modelo japonês de convivência, confraternizando, promovendo eventos de canto e dança, estabelecendo laços, fazendo negócios e fomentando a cultura. Nesse contexto, Taniguchi (ver foto 11) esclarece que

Em geral, essas associações fazem eleições todo ano, aí se escolhe um presidente geral sul-mato-grossense. Clube de Dourados, Kyoiei Barrerão, Laranja Lima, Fátima do Sul, Glória, no momento são 13 no total. Participo de tudo. Recebo vários convites e quando tem reunião eu também vou. [...]bem no começo, a gente participava, na época do meu pai, agora o presidente que é responsável é da segunda ou terceira geração (TANIGUCHI, 2015).



Foto 11 – Terceiro ano da imigração japonesa, palco comemorativo, s/d.
(Fonte: acervo particular de Taniguchi)

O senhor Taniguchi enfatiza sua contribuição na associação nipônica e seu envolvimento com as tarefas da comunidade, desde o início da imigração japonesa em Dourados, mostrada na imagem, até a gestão das gerações posteriores, acompanhando-os com afinco. Nesse mesmo comprometimento com a cultura dos antepassados, o senhor Iwashiro foi o fundador da Associação Cultural Nipo-Brasileiro de Vila Vargas e Laranja Lima, sendo também, presidente da Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense, engajado principalmente nas atividades com o Beisebol e do *Getoboru*⁴³. Para ele, o clube fez e tem cumprido ações distintas,

Então, clube nipônico, nihonjinkai, antes da guerra, hoje e antes era bem diferente. Antes da guerra, se não participasse do clube, não se relacionava com ninguém, entre os japoneses, agora, tem muitos que não são associados, também não tem nada, por isso que hoje já é bem diferente. [...] Acho que eu nunca pensei sobre isso... na minha opinião... como o clube é... pra mim, no meu pensamento antigo, é realmente um lugar pra se aconchegar, pra todo mundo se encontrar, algo necessário. Pra se divertir também... (IWASHIRO, 2015).

A funcionalidade do clube, em sua opinião, modificou-se principalmente porque muitos já não são sócios e, assim, não há um compromisso com o grupo como antes. Essa condição prossegue lamentavelmente, pois acha que a única alternativa de manter certo contato com outras famílias japonesas era frequentando a associação, diferentemente de hoje. Da mesma forma, o senhor Ono compartilha da ideia, reiterando a diferença entre as gerações e destacando o sentimento de pertença existente. Participa, além do Clube Nipônico, também das atividades do *rojinkai* (Clube dos Idosos). Gosta muito do *undokai* (gincana esportiva) e do *yakio* (beisebol). Para ele, a importância dos clubes se dá na manutenção da linguagem, isto é,

Naquela época... Antigamente, era tudo japonês mesmo, issei [primeira geração], por isso tinha um sentimento... dava certo. Agora não é importante. Ah eu sou japonês, combina assim, falar, todo mundo japonês, dava pra falar, conversar até (ONO, 2015).

Já para senhora Terui, o Clube Nipônico foi e é o lugar onde ela ensina dança típica japonesa há mais de 50 anos, promovendo eventos e divulgando junto aos seus alunos, descendentes japoneses e/ou brasileiros, o estilo de dança *Fujima ryu*, tanto em Dourados e região, quanto no interior de São Paulo. Além disso, segue engajada em outras atividades da comunidade (ver fotos 12 e 13).

⁴³ Gateball é um esporte coletivo, criado no Japão, similar ao Croquet e derivado do Golf.

Então, é que quando eu cheguei aqui eles perguntaram se eu dançava [risos] [...] então, já tem mais de 50 anos que eu venho ensinando (TERUI, 2015).



Foto 12 – Certificado Honra ao Mérito, como professora de dança japonesa em Dourados-MS, 2003. (Fonte: acervo particular de Terui)



Foto 13 – Preparo do *mochi* (bolinho de massa de arroz), s/d. (Fonte: acervo particular de Terui)

As fotos ilustram a importância de sua contribuição na manutenção da cultura japonesa na cidade ao ser homenageada no quinquagésimo aniversário do clube nipônico e no seu envolvimento em qualquer atividade promovida pelo grupo. Em sua opinião, no período que os sócios eram a maioria de primeira geração, os costumes eram mais próximos ao do Japão, não acontecendo tão fortemente, atualmente, por conta das misturas de culturas. Nessa perspectiva, diferentemente da senhora Terui, o senhor Nakano, embora participasse com assiduidade das atividades do clube principalmente logo após se casar, recentemente não se sente entusiasmado a comparecer nos eventos da associação, justificando que

Depois de certa idade tenho preguiça de sair, então não vou... [...] o clube não é ruim [...] Ah, acho que se não participar do clube dá pra viver. Se participar é bom também, mas de qualquer forma tudo é dinheiro [risos] (NAKANO, 2015).

Para ele não há mais necessidade de se envolver, uma vez que a associação já não possui a mesma funcionalidade de antes, apenas gasto de energia e dinheiro. Considerando a dimensão geracional retratada por Sarmiento (2005, p. 375-376), ao concluir que “as relações intergeracionais têm constituído um aspecto vital na mudança social”, incluindo diferentes grupos de idades nos processos de construção simbólica de existência, tentamos compreender como a primeira geração de imigrantes japoneses presume a educação das gerações posteriores, tendo em vista a premissa da mudança na relevância e finalidade da associação nipônica na perspectiva dos entrevistados/a e as diferenças geracionais de concebê-lo. Para tanto, nas entrevistas, indagamos o que era ser um bom filho/a e um bom pai/mãe e, assim, as respostas foram:

Ir bem na escola... não fazer bagunça... porque falava que tinha que respeitar... Bom, meus filhos obedecem bem a gente, acho que meus filhos não são filhos ruins. [...] É... Não discutir... e ouvir bem o que a gente fala (NAKANO, 2015).

Para os pais, obedecer acho que não muda não. Quando é pequeno o melhor é ter que estudar, e estudar direito, obedecer, mas, acho que hoje é bem diferente, acho que as crianças não estão ouvindo os pais... (IWASHIRO, 2015).

Boa criança, depende. Porque às vezes uma criança é boa dentro de casa, mas saiu pra rua, não é uma boa criança. Uma boa criança seria uma criança que vai à escola, estuda, quando volta faz a tarefa e depois vai descansar, passear. Mas quando essa criança cresce, não sei como vai se tornar, acaba os estudos, se torna adulto, não sei se torna um adulto bom né? [risos] (TANIGUCHI, 2015).

Obedecer, dedicar-se nos estudos e ouvir os pais foram os seguimentos mais requisitados na educação desejada como filho. Nessa relação filial, Elias (2012, p. 471) comenta, “era estipulado, como norma social, que essa distribuição das oportunidades de poder – ordens dos pais, submissão das crianças – era boa, correta e desejável”. A imposição da obediência por parte dos pais, naturalizada como *habitus* social no interior da família também aceita pelo filho, era vista pelos japoneses como necessária para estabelecer comunicação bem-sucedida no desenvolvimento “[...] das habilidades empáticas e intuitivas do ouvinte” (TOBIN; WU; DAVIDSON, 2008, p. 195), na qual o mais importante era aprender a ouvir e prestar atenção no outro.

Na cultura, apesar das crianças serem ensinadas a expressar formas de saudações, agradecimentos, despedidas, entre outros, a habilidade de ouvir é muito mais enfática do que aprendizagem da fala. Mais do que ouvir palavras, é aprender a ouvir gestos, interpretar ações do outro, cultivar um sentimento de alteridade. Na verdade, “[...] as crianças são ensinadas menos a se expressarem do que a serem sensíveis às formas faladas e não faladas de auto-expressão dos outros” (TOBIN; WU; DAVIDSON, 2008, p. 195). Relacionado a isso, a dedicação e o sucesso nos estudos também faziam parte da construção de um currículo profissional para o trabalho e parte da formação do caráter nipônico.

No mesmo sentido, a referência de ser um pai exemplar na dedicação ao trabalho e no senso de cooperar com o outro, reforçam os valores japoneses de ser responsável pelos filhos. Observamos nos comentários:

Ah, o meu próprio pai foi o melhor pai pra mim [risos]. Ah, eu lembro que ele era muito trabalhador, e meu pai foi uma pessoa que sempre fazia muito pelo outro, eu acho (TANIGUCHI, 2015).

Bom, eu acredito que o pai é o espelho da criança. Então sempre precisa batalhar e não ter vergonha se o filho virar as costas e você também, não ter vergonha do passado do que você fez. Por isso o que eu penso, que se eu der conta da minha vivência, o resto, é importante também ajudar os outros. Então eu acredito assim que seguindo esse caminho as crianças também vão crescendo olhando essas atitudes (TANIGUCHI, 2015).

Tem que representar um bom pai, [risos] bom, primeiramente, tem que ser um pai responsável pelas crianças, sempre que as crianças precisarem tem que dar resposta, em qualquer momento, na escola, apoio no basebol, o meu filho sempre jogou basebol, não deixava de apoiar... (IWASHIRO, 2015).

O modelo de ser pai, recebido pelos próprios pais dos entrevistados, repercute na educação de seus próprios filhos na ânsia de ser referência às gerações seguintes, (re)afirmando lealdade e dedicação familiar. Essa maneira de ensinar é apresentada na fala

dos entrevistados, evidenciando seu exemplo para os filhos. Como expõe Elias (1994, p. 166), “a família, enquanto referencial da identidade-nós, sem dúvida continua a ser um grupo que, para o bem ou para o mal, dita a seus membros uma carga afetiva bastante elevada”. Porém, ao perguntarmos se percebem a repetição da forma de educar por parte de seus filhos, asseguram ser distinta,

Ah acho que não. Deixo na vontade deles, dele, dela. Entende japonês, linguagem japonês entende (NAKANO, 2015).

Eu não digo as coisas diretamente para os netos. Qualquer coisa eles tem os pais, os pais que tem que falar se tá tudo bem. Mas, por exemplo, os filhos, meu filho tá mais rigoroso que, ele tem um filho e uma filha, então ele tá mais rigoroso pro filho dele, como eu fiz pra ele [risos], sempre o meu filho fala “puxa vida, mas papai é bravo comigo, e pra menina assim não fala nada” [risos]... por isso, porque foi desse jeito, agora a família é deles, então eles fazem do jeito que eles querem. Essa cultura japonesa mais antiga, o filho é tratado como sucessor, então, tem que educar assim mais rigoroso, nessa cultura mais antiga japonesa, o filho mais velho é o sucessor da casa (IWASHIRO, 2015).

Para os dois entrevistados, em suas opiniões, os seus filhos não ensinam da mesma forma como eles. Em certa proporção, de acordo com Elias (2012, p. 471), em longo prazo, “em uma medida muito maior do que antes, tem-se concedido às crianças uma participação mais significativa nas decisões, tem-se reconhecido certa autonomia”. Apesar de acreditarem não opinar muitos sobre a educação dos netos, permitindo certa autonomia nas decisões dos filhos, “deixando da vontade deles” ou fazendo do “jeito que quiserem”, irrefletidamente aprovam ou desaprovam certas atitudes, como no âmbito do ensino da língua japonesa ou no rigor para com os filhos homens. Mais uma vez a hierarquia patriarcal é enfatizada em relação aos privilégios e obrigações do homem no interior da família e na severidade da disciplina mais do que com a filha mulher.

Diferentemente de todos, na perspectiva de Terui, conclui que

Eu não sou uma boa mãe não (TERUI, 2015).

Com tal resposta sucinta e sem muitas explicações, deduzimos a hipótese de que seu envolvimento com a vida pública por meio da dança japonesa, diferente do modelo da figura maternal de ser “cuidadora do lar”, conformou o sentimento de distinção em relação às outras mulheres. Não se considera boa por não seguir os padrões estipulados para a mulher/mãe de sua época – do lar – e nem no Japão de hoje:

O trabalho feminino é, na realidade, apenas um complemento na organização das finanças familiares, porque o salário do marido é suficiente e o emprego não deve ser prioridade da mulher. Ela trabalha fora até o nascimento do primeiro filho e pode, se quiser, voltar a trabalhar quando os filhos estão crescidos. O mercado de trabalho japonês oferece oportunidades para as mulheres poderem dedicar-se primeiro à família e depois ao trabalho, num movimento oposto ao dos homens (SAKURAI, 2014, p. 315).

Sendo mulher à frente de seu tempo, priorizou o trabalho e realizou suas vontades de dedicar-se à dança, reiterando nossa justificativa de ter sido a única mulher com condições de conceder a entrevista, descrevendo sobre sua vida familiar e profissional. Mesmo com tal declaração modesta, ainda conta que sempre trabalhou um pouco a mais em prol das crianças (conforto de um dentista, roupas, cursos). Normalmente fazia *sushi* (alimento típico japonês a base de arroz) e vendia como renda extra, além de ensinar as danças japonesas fora de Dourados-MS.

Sobre a ênfase da língua japonesa, a maioria dos entrevistados conta que se esforçou para ensinar a língua e incentivou os netos a aprenderem também, como parte dos valores instituídos da família. Destacamos que, para os japoneses a habilidade de falar a língua mais do que uma ferramenta de comunicação, propicia apreensão do universo cultural e moral nipônicos.

Entre os imigrantes é notável a crença de que a aquisição da língua japonesa equivale a *ipso facto* à aquisição do “espírito japonês”, ou seja, os preceitos morais peculiares à cultura japonesa. É corrente a expressão como “aquele menino é honesto porque sabe falar o japonês” ou “veja que a moça é preguiçosa porque ela não sabe falar o japonês” (IZUMI, 1972, p. 376).

O fato de falarem ou não o idioma, para os japoneses, demonstra a marca da diferença, da pertença ao grupo e parte da socialização de suas normas grupais. Os entrevistados confirmam:

Os meus filhos, eles saíram pra fazer ensino superior, os três tem o nihongo nouryoku shiken [prova de proficiência em língua japonesa], a filha mais velha tem o segundo nível, os outros também tem o primeiro nível, eles falam bastante a língua japonesa. Então, eu quero passar os valores, a cultura, e a parte boa do Japão, e queria que seguisse pros netos. Penso que se meus filhos falam bem o nihongo [língua japonesa], os netos também vão falar. É... então, se eu ensinei isso pros filhos, então os netos também são ensinados. Depois também fazem Kumon, japonês, inglês, português. Por que que quero que meus filhos aprendam a língua japonesa? Porque muitos valores não tem como passar em língua portuguesa. Os valores da cultura japonesa são duros pra traduzir. Aprender a língua é parte dos valores, da cultura também. Eu acredito que como eu passei pros filhos, acho que passa sim pros netos (TANIGUCHI, 2015).

Ah realmente, quando se fala em japonês... porque eu não entendo muito português, então, se eles aprendesse nihongo [japonês] daria pra conversar, ter comunicação com eles. Né? Por isso se eles aprendessem o japonês eu ficava contente (NAKANO, 2015).

Por alguns valores serem difíceis de traduzir para o português, acreditam que, de certa forma, para serem compreendidos, tanto pelos filhos, quanto pelos netos, o idioma é necessário para manter a comunicação e o espírito japonês. Assim como o senhor Taniguchi, o senhor Nakano relatou orgulhosamente sobre a participação de uma de suas filhas no concurso de oratória *benrontaikai*, organizado com a disputa entre todos os estados brasileiros. Como prêmio recebeu uma passagem de ida e volta para o Japão, adquirindo, posteriormente, um emprego estável no país. Descrevem, com entusiasmo, as conquistas e cursos que os filhos realizaram na aprendizagem da língua e depositam certa expectativa para que o mesmo aconteça com os netos.

3.6 Sempre estrangeiros: ser japonês e brasileiro

Essa ligação com o país de origem revela o quanto a tradição japonesa permanece inerente em suas famílias. Considerando isso, questionamos o quanto desejariam voltar ao Japão, tanto para visitar ou para morar na cidade em que partiram. Unanimemente, responderam que para o passeio desejariam voltar, mas, ao contrário, não pretendiam de forma nenhuma retornar ao país de origem. Os argumentos variavam.

Bom, nesse momento do Brasil da vontade. Por quê? Está tendo muita corrupção, tá demais, realmente. Bom, um pouco, eu penso, seria bom voltar pro Japão, se voltar não dá mais, já sou naturalizado, mas como sou nihonjin [japonês] às vezes penso em voltar sim. Se não morar no Japão não sabe como que é, por quê? Terremoto, tufão, cheio de coisa, coisa ruim tudo no Japão, e por que que quer volta então? Às vezes, depois que você mora lá, todo mundo respeita o do vizinho, realmente respeita o do outro, então a gente também respeita a pessoa, às vezes demais também pesa, mas realmente é diferente, a cidade é bonita, bem diferente, realmente a educação é diferente... Bom, claramente não quero voltar pro Japão, mas tenho esse sentimento. Bom, pra passear já fui várias vezes, e pra isso precisa um pouco de dinheiro também. Bom, hoje em dia voltar pro Japão não tenho muita vontade (IWASHIRO, 2015).

Pra passear eu gostaria. Em 1994 já tinha ido uma vez passear. Claro que eu quero conhecer o Japão, ir de novo, passear, mas eu também quero conhecer outros países. Eu to com reumatismo então não tem como ficar muito tempo no avião, então minha saúde não aguenta muito. E também monetariamente é um pouco difícil [risos]. [...] Morar não. Ah porque os filhos estão estabelecidos aqui, os netos também estão aqui no Brasil, apesar de ter parentes lá, enfim, porque o Brasil é bom. E porque o clima do

Japão, lá tem vários desastres, tempestades, terremotos, tsunamis, chuvas, vários tipos. No Brasil, não tem essas coisas. Tsunami não vem pra cá, não tem terremotos, então o clima aqui é muito bom [risos] (TANIGUCHI, 2015).

Queria, mas... fazer o que? Não tem dinheiro pra voltar e o que eu vou fazer no Japão? [risos] [...] Morar eu não gosto não. Não tem dinheiro! Se tem dinheiro é bom. Não não... aqui é mais folgado [risos] (ONO, 2015).

Não tem coragem mais... [...] Ah, muita idade né? [...] Pra passear pode ser, pode ser que se fosse alguém mandar dinheiro e mandar passagem [risos], aí tem vontade. Mas regra lá do Japão, é severo... Exigente, uma forma de unir [padronizar]. Por exemplo, jogar lixo, quem não deixou separado, eles trazem de volta... daí tem que separar e jogar de novo. É bem organizado (NAKANO, 2015).

Voltar não. Mas gostaria de mais uma vez ir lá pra passear [risos], tenho vontade de ir. Como eu trabalho com dança, alguma coisa de dança eu tenho vontade de comprar... ah, eu tenho bastante coisa que comprei de lá, coisas de lá, kimono e outras coisas, pensava em dar pra minha neta, por isso tenho comprado qualquer coisa, mas ela tem praticado muito balé, “ah isso ta bom, pode ser né” eu penso e fico quieta, mas... penso que podia dançar [dança japonesa] também... [...] Ah [morar] não! Tem que jogar o lixo assim, joga isso, aquilo... lixo reciclável, lixo não reciclável, você não tinha que fazer isso? Eu não gosto daquilo! Daí se você fizer errado, eles trazem de volta pra casa com o nome escrito ainda, você gostava daquilo? (TERUI, 2015).

O sentimento ambíguo entre a pertença ao país de origem e a nova construção de vida no Brasil, consolidam justificativas de não retornar ao Japão para morar, demonstrando haver muitas dificuldades com as intempéries climáticas e os desastres naturais; não ter dinheiro, nem idade suficiente para comprar a passagem e estruturar outra vez uma nova vida; ter conquistado uma família bem sucedida e seus descendentes estabelecidos na cidade; ou ainda, existir exacerbada rigurosidade das regras japonesas e a falta de coragem de partir influenciam na escolha de permanecer no Brasil. Apesar de lembrar com saudosismo o respeito e a consideração pelo outro na educação japonesa, a opção de ir ao país a passeio (ver foto 14) se torna uma alternativa mais agradável.



Foto 14 – Passeio em Osaka (Japão), 1993. (Fonte: acervo particular de Terui)

Percebe-se, então, que o Japão vivido na década de 1940 já não é mais o mesmo de agora e as experiências no Brasil possibilitaram a construção de outros pontos de vista sobre os mesmos valores. O *habitus* constituído, entre os princípios ocidentais de igualdade e liberdade foram (re)significados, em termos japoneses no Brasil, reforçando a lealdade e dedicação do ser membro de um grupo (no trabalho, na escola, na vizinhança), aceitando as características pessoais dentro dos limites das relações. Além disso, o relaxamento das regras habituais trazidos do Japão, praticados não tão rigidamente no Brasil, possibilitou aos japoneses desenvolver o que Wouters (2009, p. 111) chama de autocontrole no “descontrole controlado”. Para o autor,

Em redes cada vez mais densas de interdependência, formas mais sutis e informais de comprometimento demandaram maior flexibilidade e sensibilidade para perceber as nuances nas formas de lidar uns com os outros e consigo mesmo. O aumento da auto-coação mutuamente esperada permitiu o desenvolvimento que podemos chamar de “descontrole-controlado”.

Isto é, a disciplina prezada na hierarquia japonesa, principalmente exigido na primeira geração de imigrantes japoneses e estendido para seus descendentes, de certa maneira estão mais “descontrolados” e relaxados, mas ao mesmo tempo presentes como “segunda natureza” na educação nipônica. Fato explícito na descrição de todos os/a entrevistados/a, expondo com precisão a não vontade de voltar ao país de origem pela rigidez de suas regras.

Ao mesmo tempo em que resgatam as reminiscências da infância vivida no Japão no pós-guerra, trazendo em suas malas a educação de seus antepassados, transferindo aos descendentes os costumes japoneses e assimilando os hábitos da cultura brasileira, estão sempre transitando nesses dois lugares, sendo nem japonês, nem brasileiro, ou sendo os dois, japonês no Brasil ou brasileiro no Japão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da dissertação, com o intuito de compreender os motivos que os japoneses no Brasil e seus descendentes são considerados recatados, disciplinados, inteligentes e unidos, engendramos a pesquisa para interpretar os valores transmitidos na educação familiar japonesa. Além disso, considerando que o estado de Mato Grosso do Sul é o terceiro estado com mais imigrantes japoneses na região, as pesquisas ainda são insipientes na contribuição sobre o assunto e, menor ainda, no âmbito da vida privada.

Ao buscarmos possíveis colaboradores para a pesquisa, capazes de nos relatar sobre a vivência no Japão e, posteriormente no Brasil, deparamo-nos com a dificuldade de estabelecer contato com os imigrantes japoneses de primeira geração. Mesmo eu sendo descendente da terceira geração e possuir traços físicos, percebemos o silenciamento das vozes, principalmente por parte das mulheres, detentoras dos segredos da casa e das particularidades das relações íntimas. A primeira evidência foi observada: ser reservado, especialmente quando o assunto se refere à vida particular de cada um. Imediatamente a grande maioria recusou a participação na pesquisa.

Remanescendo apenas cinco colaboradores, entre eles quatro homens e uma mulher, realizamos as entrevistas em suas próprias casas, com data e hora anteriormente combinados e com as devidas autorizações a disposição. Tendo como base os procedimentos metodológicos da História Oral, registramos e transcrevemos os relatos materializados. Lembrando que “recordar a própria vida é fundamental para nosso sentimento de identidade; continuar lidando com essa lembrança pode fortalecer, ou recapturar, a autoconfiança” (THOMPSON, 1992, p. 208), arquivamos os dados obtidos para preservar a herança das reminiscências oferecida pela primeira geração nipônica estabelecida no Brasil.

Nascidos no período da Segunda Guerra Mundial, nos anos entre 1939 e 1940, atualmente possuindo idade entre 75 e 76 anos, selecionamos cinco imigrantes, entre homens e mulheres que passaram a infância e a adolescência no Japão e vieram ao Brasil na década de 1950, especialmente para Dourados-MS. Com o intuito de acumular riquezas e retornar ao país de origem, depararam-se com condições precárias de trabalho nas fazendas cafeeiras. Tiveram que concentrar seus esforços na aquisição de novas terras e em uma nova forma de sobrevivência, agrupando-se em associações próprias para a manutenção de seus costumes.

Fomentando o *habitus* vivido no Japão, reestruturaram sua vida familiar investindo energia na constituição de clubes e escolas japonesas, agrupando a comunidade no intuito de manter sua tradição aprendida na infância, na tentativa de repassar uma educação específica

para seus filhos, mantendo, assim, o sentimento de pertença étnica. Enquanto crianças, com sua cultura própria, reproduzindo interpretativamente o mundo dos adultos, apresentaram por meio de suas memórias, as características da região onde moraram no Japão, o comportamento exigidos pelos adultos, e os jogos e as brincadeiras mais marcantes de sua época. Além disso, descreveram com riquezas de detalhes sobre as escolas, os professores e as rotinas escolares presenciados no país de origem.

A ênfase da educação, baseada na hierarquia e na obediência, conformava relações orientadas para o coletivo, tanto no interior da família, quanto nas escolas. Baseado nas influências budistas, xintoístas e confucionistas, a harmonia e o consenso eram motivos de orgulho nacional. A crença da consideração pelo outro, estava ligada ao sentido de *amae* e *on*, isto é, na ligação recíproca das relações e o dever de obrigação para com o outro. Não pejorativamente, mas no débito da cooperação grupal do sentimento de alteridade. A segunda evidência em destaque: ter um sentimento de grupo acima dos interesses individuais.

A infância, estrutura do tipo geracional, vivida no momento pós-guerra, foi descrita como escasso de recursos materiais e marcada pelas tragédias do conflito internacional. A superação exposta nas falas dos entrevistados demonstra o esforço realizado no trabalho conquistado cotidianamente e seus méritos do triunfo de vida em um país estrangeiro. Embora não pudessem retornar ao país de origem, cultivaram costumes da comunidade local, ao mesmo tempo em que se mantinha o código de valores do “espírito japonês” e da língua japonesa.

A concentração nos eventos culturais do clube nipônico e a educação das escolas japonesas foram relevantes ferramentas de sobrevivência conquistadas no mundo totalmente distinto do seu. A divisão de tarefas organizados no clube e o respeito pelos mais experientes destacam a terceira evidência: ser disciplinados. O controle e o autocontrole dos comportamentos impostos pelas relações de interdependências, tanto entre as diferentes gerações, quanto entre brasileiros e japoneses, foram necessários na convivência entre eles. A princípio, a relação era de reciprocidade, mas alguns entrevistados não se veem engajados entre os brasileiros, principalmente na ideia de *uniqueness* da origem divina de seus antepassados, na valorização da distinção da língua e dos valores morais.

Apesar dos esforços, a maioria concorda que o clube nipônico não é mantido como décadas passadas e já não exerce a mesma função de sua época. Embora tentem não interferir na educação de seus netos, depositam expectativas em relação ao ensino da língua a eles, pois valores japoneses só podem ser ensinados a partir dos significados do idioma.

Por fim, ao sugerirmos o retorno ao país de origem, todos, em unanimidade, responderam não possuir interesse em voltar ao Japão para estabelecer uma moradia, mas apenas ir à passeio. Justificaram que o país mantém regras muito rígidas e já não estão acostumados com tal rigor. Além do mais, também possuem a maioria dos familiares residentes no Brasil. Por isso, apesar de terem trazido valores nipônicos nas malas, depois de viverem meio século no Brasil, especialmente em Dourados-MS, demonstram que já estão integrados à cultura da região, embora ainda sejam japoneses no Brasil e brasileiros para o Japão.

Mesmo com algumas dificuldades de acesso à bibliografia específica da educação japonesa e seus entraves com a língua, tentamos, até aqui, esclarecer alguns aspectos, pontualmente localizados no interior da família e também valorizados na educação escolarizada nipônica. Propomos a investigação apenas com imigrantes de primeira geração, limitando nossa compreensão sobre, se o *habitus* preservado na cultura japonesa reverbera ou não nas gerações posteriores e de que forma isso é interpretado por eles. Deixamos, portanto, nossas contribuições para outras possíveis interpretações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBERTI, V. Histórias dentro da história. In: PINSKY, C. B. (org.) *Fontes históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- ALENCASTRO, L. F. de.; RENAUX, M. L. Caras e modos dos migrantes e imigrantes. In: ALENCASTRO, L. F. de. (org.) *História da vida privada no Brasil: Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BENEDICT, R. *O crisântemo e a espada: padrões da cultura japonesa*. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças dos velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOTO, C. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: FREITAS, M. C.; KUHLMANN JR., M. (orgs.) *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BRANDÃO, C. da F. *Norbert Elias: formação, educação e emoções no processo de civilização*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BURKE, P. Estereótipos do outro. In: BURKE, P. (org.) *Testemunha ocular: história e imagem*. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru: EDUSC, 2004.
- CAMACHO, L. M. Y. Japanese Cultural Values Present in the education of nipo-brazilian. In: KISHIMOTO, T. M.; DEMARTINI, Z. de B. F. (orgs.) *Education and culture: Brazil and Japan*. São Paulo: USP, 2012.
- CAMPOS, M. I. Gênero e sexualidade nas brincadeiras das crianças: pesquisas de práticas pedagógicas na educação infantil. III Encontro de História da Educação da Região Centro Oeste. p. 583-606. Catalão-GO, ago./2015.
- CARDOSO, M. R. Literatura e memória: um enfoque para o professor de ensino médio. Disponível em: <http://www.lettras.puc-rio.br/JaneladeIdeias/biblioteca/B_Literatura_Memoria.pdf> Acesso em: maio/2015.
- CARLI, M. A. F. *A colônia Agrícola Municipal de Dourados: colonização e povoamento (1946-1956)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados-MS, 2008.
- CENTENÁRIO DA IMIGRAÇÃO JAPONESA NA GRANDE DOURADOS. Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense, Dourados-MS, 2008.
- CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY. Disponível em: <<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ja.html>> Acesso em maio/2015.

COHN, C. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (orgs.) *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DANCE NIHON BUYOH TEATRE TRADICIONAL. Dança-Teatro. Disponível em: <<http://www.tomoearts.org/Index.htm>> Acesso em: maio/2015.

DEMARTINI, Z. de B. F. Imigração e educação: discutindo algumas pistas de pesquisa. *Pro-Posições*. v. 15, n. 3 (45), p. 215-228, Set.-Dez./2004.

_____. Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira. *Educação & Sociedade*. Ano XXI, n. 72, p. 43-72, Ago./2000.

DOI, T. Dependency in Human Relationships. In: OKIMOTO, D. I.; ROHLEN, T. P. (orgs.) *Inside the Japanese System: readings on contemporary society and political economy*. California: Stanford University Press, 1988.

EDIÇÃO ESPECIAL DO CLUBE SOCIAL NIPÔNICO DE DOURADOS. 30 anos do clube social nipônico de Dourados (1953-1983), Dourados-MS, 1983.

EDIÇÃO EM COMEMORAÇÃO ASSOCIAÇÃO ESPORTIVA E CULTURAL NIPO-BRASILEIRA DE CAMPO GRANDE. *Ayumi: a saga da colônia japonesa em Campo Grande*. Campo Grande-MS, 2005.

ELIAS, N. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. v. 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

_____. *A sociedade dos indivíduos*. Org. por Michael Schöter. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

_____. *A solidão dos moribundos*. Seguido de envelhecer e morrer. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

_____. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. 2. ed. v. 1. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. A civilização dos pais. *Revista Sociedade e Estado*. v. 27, n. 3, p. 469-493, Set./Dez. 2012.

_____. *Introdução à sociologia*. Tradução Maria Luisa Ribeiro Ferreira. 4. ed. São Paulo: Edições 70, 2014.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. *Os estabelecidos e outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. Tradução: Álvaro Cabral. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. 9. ed. São Paulo: Edusp, 2001.

FERREIRA, A. B. de H. *Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FRANÇOIS, E. A fecundidade da história oral. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (orgs.) *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

FURIHATA, T. *O fascínio da cultura japonesa: um olhar brasileiro sobre a cultura japonesa*. São Paulo: Cepar Consultoria e Participações, 2008.

GEBARA, A. *Conversas sobre Norbert Elias: depoimentos para uma história do pensamento sociológico*. Piracicaba: Biscalchin Editor, 2005.

GEBARA, A.; SARAT, M. Infância e educação nas obras de Erasmo de Roterdã e Norbert Elias. In: SARAT, M. (org.) *Fundamentos filosóficos da educação infantil*. Maringá: Eduem, 2009.

GLAVE, L. M.; LAURO, C. R. Imigração estrangeira para o Peru (1850-1930). In: FAUSTO, B. (org.). *Fazer América*. São Paulo: Edusp, 2000.

GOUDSBLOM, J. A vergonha: uma dor social. In: GEBARA, A.; WOUTERS, C. (orgs.) *O controle das emoções*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HANDA, T. *O Imigrante Japonês*. História de sua vida no Brasil. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1987.

HENSHALL, K. *A história do Japão*. Portugal: Edições 70, 2005.

INAGAKI, E. M. *Douradossu: caminhos e cotidiano dos nikkeis em Dourados décadas de 1940, 1950 e 1960*. Dissertação (mestrado). UFMS, Dourados-MS. 2002.

_____. *Imigração japonesa para o Brasil: os japoneses em Dourados, (Século XIX e XX)*. Dourados: Editora UEMS, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: maio/2015.

INSTITUTO CULTURAL BRASIL JAPÃO. Arte e cultura japonesa. Disponível em: <<http://www.icbj.com.br>> Acesso em: maio/2015.

IWAMOTO, V. *Jogos e brincadeiras na literatura memorialística: um estudo de três obras brasileiras*. Monografia. UFGD, Dourados-MS. 2013.

IWASHIRO, O. Entrevista concedida a Vivian Iwamoto. Dourados-MS, 2015.

IZUMI, S. *A estrutura psicológica da colônia japonesa no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1972.

JAPAN. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Tecnology. Disponível em: <<http://www.mext.go.jp/english/statistics/index.htm>> Acesso em maio/2015.

JOUTARD, P. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (orgs.) *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

KISHIMOTO, T. M. A educação infantil no Japão. *Cadernos Cedes*, v. 37, p. 23-44, 1995.

_____. Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? *Rev. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 90, n. 225, p. 449-467, maio/ago, 2009.

_____. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. To accelerate the teaching or preserve the playing: the experience of two countries. In: KISHIMOTO, T. M.; DEMARTINI, Z. de B. F. (orgs.) *Education and culture: Brazil and Japan*. São Paulo: USP, 2012.

KLEIN, H. Migração internacional na história das Américas. In: FAUSTO, B. (org.) *Fazer América*. São Paulo: Edusp, 2000.

KRAMER, S. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I.; GUIMARÃES, D.; NUNES, M. F. *Infância e educação infantil*. Campinas: Papyrus, 1999.

KUBOTA, N. F. L. Relatos de chegada: imigrantes japoneses em Campo Grande. *Aurora-unesp*. Ano II, n. 2, jun./2008.

LANKI, C. Nihon buyô japanese classical dance. *Dance Central*. p. 4. Jan./Fev., 2006.

LE GOFF, J. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1990.

LISPECTOR, C. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, I. J. de R. Identidade como panaceia? Em busca de alternativas ao pensamento da diferença. *35º Encontro Anual da Anpocs*. Caxambu-MG, 2011.

MACHADO, G. M. Religião. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/religiao>> Acesso em: maio/2015.

MATSUMOTO, A. S. *Interfaces da variante linguística dos nipo-brasileiros na região de Dourados/MS: o português falado e o contexto diglótico dos nikkeis*. Trabalho de conclusão de curso – UEMS, Dourados-MS, 2010.

MEIHY, J. C. S. B. *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola, 1996.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.

MUSEU HISTÓRICO DA IMIGRAÇÃO JAPONESA NO BRASIL. Disponível em: <http://www.museubunkyo.org.br/ashiato/web2/imigrantes.asp>> Acesso em: fevereiro/2016.

NAKANO, Y. Entrevista concedida a Vivian Iwamoto. Dourados-MS, 2015.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa, algumas considerações. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (orgs.) *Sociologia da infância no Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

O CANTINHO ORIENTAL. Sistema de escrita. Disponível em: <http://ocantinhooriental.blogspot.com.br/2010/01/o-sistema-de-escrita-japones-e-composto.html>> Acesso em: fev./2016.

OCADA, F. K. Recordações de um fragmento da história da imigração japonesa no Brasil. *RURIS*. v. 6, n. 1, mar./2012a.

_____. Memories of the Japanese immigration in Brazil: an analysis of the values present at the nipo-brazilian identity. In: KISHIMOTO, T. M.; DEMARTINI, Z. de B. F. (orgs.) *Education and culture: Brazil and Japan*. São Paulo: USP, 2012b.

OLIVEIRA, B. C. de. *A política de colonização do Estado Novo em Mato Grosso (1937-1945)*. 255 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Assis, 1999.

OLIVEIRA, L. L. *O Brasil dos imigrantes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ONO, I. Entrevista concedida a Vivian Iwamoto. Dourados-MS, 2015.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Disponível em: <http://www.oecd.org>>. Acesso em: fev/2016.

ORTIZ, R. *O próximo e o distante: Japão e modernidade – mundo*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

PERALVA, O. *Um retrato do Japão*. São Paulo: Moderna, 1990.

PERROT, M. *As mulheres e os silêncios da história*. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre ética na História Oral. In: *Projeto história: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História do Departamento de História da PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)*. São Paulo, n. 15, p.13-49, abr./1997.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. v. 2, n. 3, p. 3-15, Rio de Janeiro, 1989.

_____. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*. v. 5, n. 10, p. 200-2012, Rio de Janeiro, 1992.

QUEIROZ, P. R. C. *Uma ferrovia entre dois mundos: a E. F. Noroeste do Brasil na construção histórica de Mato Grosso (1918-1956)*. 558p. Tese (Doutorado em História Econômica) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago., 2010.

_____. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr., 2011.

ROCHA, E. A. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (orgs.) *Educação infantil: enfoques em diálogos*. Campinas: Papirus, 2011.

RODRIGUES, M. H. Ficção memorialística e estruturação cronológica. In: II Colóquio da Pós-Graduação em Letras. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP. *Anais*, ISSN: 2178-3683. Assis-SP, p. 836-845, 2010.

ROUSSO, H. A memória não é mais o que era. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (orgs.) *Usos & abusos da história oral*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

SAITO, H. *O Japonês no Brasil: Estudo de Mobilidade e Fixação*. São Paulo: Sociologia e Política, 1961.

SAKURAI, C. Imigração japonesa para o Brasil: um exemplo de imigração tutelada (1908-1941). In: FAUSTO, B. (org.) *Fazer América*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

_____. *Os japoneses*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SARAT, M. *Histórias de estrangeiros no Brasil: infância, memória e educação*. Tese (Doutorado) – Unimep, Piracicaba-SP, 2004.

_____. Infância e educação infantil: do renascimento à modernidade. In: SARAT, M. (org.) *Fundamentos filosóficos da educação infantil*. Maringá: Eduem, 2009.

SARAT, M.; SANTOS, R. dos S. História oral como fonte: apontamentos metodológicos e técnicos da pesquisa. In: COSTA, C. J.; MELO, J. J. P.; FABIANO, L. H. (orgs.) *Fontes e métodos em história da educação*. Dourados: Ed. UFGD, 2010.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. Projeto As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância. Instituto de Estudos da Criança. Portugal: Universidade do Minho, 2002.

_____. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago., 2005.

www.titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf

SHIZUNO, E. C. *Os imigrantes japoneses na Segunda Guerra Mundial: bandeirantes do oriente ou perigo amarelo no Brasil*. Londrina: EDUEL, 2010.

SILVA, J. V. A multiface da Empresa Mate Laranjeira. *Coletâneas de nosso tempo*. Ano I, n. 1. Instituto de Ciências Humanas; Rondonópolis, 1997.

TANIGUCHI, S. Entrevista concedida a Vivian Iwamoto. Dourados-MS, 2015.

TERUI, Y. Entrevista concedida a Vivian Iwamoto. Dourados-MS, 2015.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOBIN, J. J.; WU, D. Y. H.; DAVIDSON, D. H. *Educação infantil em três culturas: Japão, China e Estados Unidos*. Tradução Deise Oti. São Paulo: Phorte, 2008.

VÁRIOS AUTORES, *Uma epopéia moderna: 80 anos da imigração japonesa no Brasil*. São Paulo: HUCITEC/Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa, 1992.

VEIGA, C. G. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, L. M. (org.) *A infância e sua educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. As crianças na história da educação. In: SOUZA, G. de. (org.) *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. de. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. n.14, p. 19-34, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos superiores*. Org. Michael Cole et al. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A Imaginação e a Arte na Infância*. Trad. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

WAKISAKA, K. *Michaelis: dicionário prático português-japonês*. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 2000.

_____. *Michaelis: dicionário prático japonês-português*. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, 2003.

WHITE, M. *Desafio Educacional Japonês: compromisso com a infância*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

WOUTERS, C. Mudanças nos regimes de costumes e emoções: da disciplinarização à informalização. In: GEBARA, A.; WOUTERS, C. (orgs.) *O controle das emoções*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, com o documento de identidade Nº _____, declaro estar de acordo em fornecer informações a Vivian Iwamoto, mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, para o desenvolvimento da pesquisa relativa à dissertação de mestrado, provisoriamente intitulada: “EDUCAÇÃO E CIVILIDADE NAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE IMIGRANTES JAPONESSES”.

Declaro ainda, que tenho conhecimento da minha participação no projeto de pesquisa, a qual consiste em conceder entrevistas (gravadas e transcritas) sobre a minha história de vida para ser utilizada integralmente ou em partes, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a utilização do conteúdo da entrevista realizada para objetivos acadêmicos e educacionais.

Estou ciente de que todas as informações fornecidas (gravações de voz, imagens, documentos, arquivos pessoais, entre outros) serão utilizadas de maneira científica, sem denegrir a minha imagem pessoal.

Dourados-MS, _____ de _____ de 2015.

Assinatura: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Endereço da pesquisadora:

Rua: Eurides de Mattos Pedroso, 1375 – Jardim Novo Horizonte, Dourados-MS

Telefone: 9229-9360

E-mail: viviatiaki@hotmail.com

Endereço da/o participante:

Rua: _____ N° _____

Complemento: _____

Bairro: _____

Cidade: _____

Telefone residencial: _____ Celular: _____

E-mail: _____

APÊNDICE 2 – FICHA DE DADOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FICHA DE DADOS

Nome: _____

Documento de identidade: _____ Tipo: _____

Local onde nasceu: _____

Estado: _____ País: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____

Estado Civil: _____

Escolaridade: _____

Profissão atual: _____

Número de filhos (meninos e meninas): _____

Nome do Pai: _____

Nome da Mãe: _____

Outros informes: _____

Dourados-MS, _____ de _____ de 2015.

APÊNDICE 3 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

- (Pedir que se apresente), quando e onde nasceu e como era o lugar?
- Quem morava junto na casa, como era a casa?
- Como era a infância, o que fazia, do que brincava, estudava?
- Como eram/são seus pais, o que faziam, com que trabalhavam?
- Como seus pais tratavam os filhos?
- Que lembrança tem do comportamento que os pais cobravam das crianças?
- Qual a lembrança que tem sobre seu relacionamento com os adultos na infância?
- O que lembra sobre assuntos que não poderiam ser conversado com as crianças representando um certo tabu/mito/vergonha?
- O que era ser uma “boa criança”? Ainda é a mesma coisa?
- Quando acontecia situações de desobediência as regras e normas o que os adultos faziam?
- Como era a relação entre os irmãos/ãs?
- Teve alguma educação religiosa na infância?
- Como eram as roupas? E a alimentação?
- Lembranças de algum valor/moral ensinado?
- Alguma lembrança sobre a escola? Como era a escola quando estudou? Lembra da/o professora/r?
- Por que e quando veio ao Brasil? Com quem veio?
- Como foi a viagem para o Brasil, e onde e como se instalaram?
- A “Grande Guerra” teve alguma influência? Quais lembranças possui sobre a guerra?
- Conhecia alguém por aqui? Qual era a relação com os outros que vieram também?
- Qual era a relação com o “brasileiro” no começo, e agora? O que acha deles? E o que acha que os brasileiros acham dos japoneses?
- Participa das atividades do clube nipônico? O que acha da associação?
- Teve filhos? Com quem? Quantos?
- O que é ser “bom pai/mãe”?
- A educação de seus filhos e netos, o que permanece da sua educação e o que mudou?
- Como é infância dos filhos e netos, e o convívio entre eles?
- Tem vontade de voltar ao Japão? Por quê?
- Se fosse fazer uma síntese da sua infância o que diria?

ANEXO 1



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Yoko Terui

com o documento de identidade N° _____
declaro estar de acordo em fornecer informações a Vivian Iwamoto, mestrande no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, para o desenvolvimento da pesquisa relativa à dissertação de mestrado, provisoriamente intitulada: "EDUCAÇÃO E CIVILIDADE NAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE IMIGRANTES JAPONESES".

Declaro ainda, que tenho conhecimento da minha participação no projeto de pesquisa, a qual consiste em conceder entrevistas (gravadas e transcritas) sobre a minha história de vida para ser utilizada integralmente ou em partes, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a utilização do conteúdo da entrevista realizada para objetivos acadêmicos e educacionais.

Estou ciente de que todas as informações fornecidas (gravações de voz, imagens, documentos, arquivos pessoais, entre outros) serão utilizadas de maneira científica, sem denegrir a minha imagem pessoal.

Dourados-MS, 27 de fevereiro de 2015.

Assinatura: _____

Yoko Terui

Assinatura da pesquisadora responsável: Vivian Iwamoto

ANEXO 2



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Shiro Taniguchi

com o documento de identidade Nº _____
declaro estar de acordo em fornecer informações a Vivian Iwamoto, mestrande no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, para o desenvolvimento da pesquisa relativa à dissertação de mestrado, provisoriamente intitulada: "EDUCAÇÃO E CIVILIDADE NAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE IMIGRANTES JAPONESES".

Declaro ainda, que tenho conhecimento da minha participação no projeto de pesquisa, a qual consiste em conceder entrevistas (gravadas e transcritas) sobre a minha história de vida para ser utilizada integralmente ou em partes, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a utilização do conteúdo da entrevista realizada para objetivos acadêmicos e educacionais.

Estou ciente de que todas as informações fornecidas (gravações de voz, imagens, documentos, arquivos pessoais, entre outros) serão utilizadas de maneira científica, sem denegrir a minha imagem pessoal.

Dourados-MS, 5 de março de 2015.

Assinatura: _____


Assinatura da pesquisadora responsável: Vivian Iwamoto

ANEXO 3



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Osamu Iwashiro,

com o documento de identidade Nº 5

declaro estar de acordo em fornecer informações a Vivian Iwamoto, mestrandia no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, para o desenvolvimento da pesquisa relativa à dissertação de mestrado, provisoriamente intitulada: "EDUCAÇÃO E CIVILIDADE NAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE IMIGRANTES JAPONESES".

Declaro ainda, que tenho conhecimento da minha participação no projeto de pesquisa, a qual consiste em conceder entrevistas (gravadas e transcritas) sobre a minha história de vida para ser utilizada integralmente ou em partes, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a utilização do conteúdo da entrevista realizada para objetivos acadêmicos e educacionais.

Estou ciente de que todas as informações fornecidas (gravações de voz, imagens, documentos, arquivos pessoais, entre outros) serão utilizadas de maneira científica, sem denegrir a minha imagem pessoal.

Dourados-MS, 17 de março de 2015.

Assinatura: 

Assinatura da pesquisadora responsável: Vivian Iwamoto

ANEXO 4



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Isamu Ono

com o documento de identidade N° 5

declaro estar de acordo em fornecer informações a Vivian Iwamoto, mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, para o desenvolvimento da pesquisa relativa à dissertação de mestrado, provisoriamente intitulada: "EDUCAÇÃO E CIVILIDADE NAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA DE IMIGRANTES JAPONESES".

Declaro ainda, que tenho conhecimento da minha participação no projeto de pesquisa, a qual consiste em conceder entrevistas (gravadas e transcritas) sobre a minha história de vida para ser utilizada integralmente ou em partes, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a utilização do conteúdo da entrevista realizada para objetivos acadêmicos e educacionais.

Estou ciente de que todas as informações fornecidas (gravações de voz, imagens, documentos, arquivos pessoais, entre outros) serão utilizadas de maneira científica, sem denegrir a minha imagem pessoal.

Dourados-MS, 12 de abril de 2015.

Assinatura: Isamu Ono

Assinatura da pesquisadora responsável: Vivian Iwamoto

ANEXO 5



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Guji Nakano,
com o documento de identidade N _____
declaro estar de acordo em fornecer informações a Vivian Iwamoto, mestranda no
Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande
Dourados - UFGD, para o desenvolvimento da pesquisa relativa à dissertação de
mestrado, provisoriamente intitulada: "EDUCAÇÃO E CIVILIDADE NAS MEMÓRIAS
DE INFÂNCIA DE IMIGRANTES JAPONESES".

Declaro ainda, que tenho conhecimento da minha participação no projeto de
pesquisa, a qual consiste em conceder entrevistas (gravadas e transcritas) sobre a
minha história de vida para ser utilizada integralmente ou em partes, desde a
presente data. Da mesma forma, autorizo a utilização do conteúdo da entrevista
realizada para objetivos acadêmicos e educacionais.

Estou ciente de que todas as informações fornecidas (gravações de voz,
imagens, documentos, arquivos pessoais, entre outros) serão utilizadas de maneira
científica, sem denegrir a minha imagem pessoal.

Dourados-MS, 14 de maio de 2015.

Assinatura: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Vivian Iwamoto