**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**VALQUIRIA HIRAOKA**

# AUSÊNCIA DOS PAIS E RENDIMENTO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DOS SENTIDOS SUBJETIVOS DE FILHOS DE *DEKASSEGUI*S

**CAMPO GRANDE-MS**
**2012**

**VALQUIRIA HIRAOKA**

# AUSÊNCIA DOS PAIS E RENDIMENTO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DOS SENTIDOS SUBJETIVOS DE FILHOS DE *DEKASSEGUI*S

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Mestre.
Orientadora: Profa. Dra. Alexandra Ayach Anache.

**CAMPO GRANDE-MS**
**2012**

Valquiria Hiraoka

AUSÊNCIA DOS PAIS E RENDIMENTO ESCOLAR: UM ESTUDO A PARTIR DOS SENTIDOS SUBJETIVOS DE FILHOS DE DEKASSEGUIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final para a obtenção do título de Mestre

**COMISSÃO EXAMINADORA**

Profª. Drª. Alexandra Ayach Anache / UFMS

Profª. Drª. Alda Maria do Nascimento Osório / UFMS

Profª. Drª. Vannuzia Leal Andrade Peres / PUC GO

Profª. Drª. Inara Barbosa Leão / UFMS

Campo Grande, 25 de maio de 2012

*Às princesas de minha vida Zara e Enza,*
*que a cada dia me mostram o quanto a vida é encantada.*

**AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter me dado a graça de concluir mais um capítulo de conhecimento em minha vida. Por estar sempre ao meu lado me dando forças para prosseguir de forma ética e humana.

Ao meu esposo Alan Marks, que me apoia e me dá forças para seguir em frente, especialmente nos momentos de desânimo e cansaço. Obrigada pelas palavras de encorajamento.

À minha orientadora professora Dra. Alexandra Ayach Anache, que acreditou em meu trabalho e propiciou todas as condições para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

A todas as famílias de *dekasseguis* e membros das escolas que se dispuseram a contribuir com esta pesquisa, compartilhando informações e cedendo seu tempo para me receber.

A Profa.Dra. Albertina Mitjáns Martinez, Profa.Dra. Alda Maria do Nascimento Osório e Profa.Dra. Inara Barbosa Leão, pelas contribuições feitas no processo de qualificação.

A Profa.Dra. Vannuzia Leal Andrade Peres, que gentilmente aceitou o convite para participar da banca de defesa deste trabalho.

À equipe da CAPES, que possibilitou a concretização deste trabalho com a concessão de bolsa.

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, pelo apoio durante o período do mestrado.

Aos meus amigos, que estão sempre presentes em minha vida e em meu coração, especialmente a Fernanda, que muito me auxiliou na elaboração do meu projeto e nos trâmites burocráticos.

A todas as entidades ligadas à comunidade *nikkey* em especial ao CIATE e CENIC, que se prontificaram a fornecer material para minha pesquisa.

A todos da turma de mestrado 2010, juntos aprendemos durante as aulas e construímos boas memórias que levaremos para sempre em nossas lembranças.

Á doce Dona Fátima, que há anos tem sido responsável pelos cuidados de minha casa, preparando pratos deliciosos e possibilitando que eu tivesse mais tempo para me dedicar à vida acadêmica.

A toda minha família, que são a essência de minha vida, em especial:

- a minha Bathian (avó), que, no auge de seus 103 anos, continua me inspirando com sua delicadeza, sabedoria e refinamento;

- a minha mãe, que com seu carinho me deu a vida para que eu pudesse crescer e desenvolver;

- ao meu pai, que ao partir deixou saudades e plantou em meu coração, por meio de suas atitudes, a certeza de que devemos sempre honrar nossos atos.

- aos meus irmãos, em especial as minhas “irmãs cajazeiras”, pelo apoio constante em todas as minhas escolhas. Por cuidarem de mim na infância e posteriormente tomarem conta de minhas filhas para que eu pudesse atender as atividades do mestrado.

*Se não puderes ser um pinheiro, no topo de uma colina,*
*Sê um arbusto no vale mas sê*
*O melhor arbusto à margem do regato.*
*Sê um ramo, se não puderes ser uma árvore.*
*Se não puderes ser um ramo, sê um pouco de relva*
*E dá alegria a algum caminho.*

*Se não puderes ser uma estrada,*
*Sê apenas uma senda,*
*Se não puderes ser o Sol, sê uma estrela.*
*Não é pelo tamanho que terás êxito ou fracasso...*
*Mas sê o melhor no que quer que sejas.*

Pablo Neruda

**RESUMO**

Neste estudo indagamos sobre os desdobramentos, no que se refere ao rendimento escolar, que podem ocorrer quando os filhos são privados da presença dos pais, realidade esta vivenciada por filhos de *dekasseguis* - brasileiros, a maioria descendente de japoneses, que imigram para o Japão em busca de trabalho. O objetivo desta pesquisa foi investigar os sentidos subjetivos envolvidos no rendimento escolar de filhos de *dekasseguis* que se encontram separados dos pais. O método utilizado foi o qualitativo, baseado na epistemologia qualitativa, desenvolvido por González Rey para estudo da subjetividade. Assim, enfatizamos a lógica configuracional do campo investigativo para uma análise construtivo-interpretativa advindas do momento empírico, por meio da realização de entrevista semiestruturada na modalidade conversacional, a técnica de completamento de frases e análise documental. A pesquisa foi realizada na cidade de Campo Grande, MS, com oito filhos de *dekasseguis* de idades entre 7 e 17 anos todos eles separados dos pais e matriculados em ensino regular público ou privado. Desse conjunto, elegemos para o estudo de caso uma criança de 11 anos do 6º ano do ensino fundamental e um adolescente de 17 anos do terceiro ano do ensino médio. Os resultados permitem a identificação de elementos das diversas configurações subjetivas dos sujeitos que possibilitam o entendimento dos sentidos subjetivos e suas implicações no rendimento escolar. A pesquisa mostra um rendimento escolar satisfatório, mesmo com a ausência dos pais. Verificamos que o vínculo entre os membros da família tem se enfraquecido, especialmente em virtude das condições socioeconômicas do movimento *dekassegui*, do prolongado tempo de separação, da falta de comunicação e o pouco contato entre pais e filhos. Este estudo permite a compreensão de diversos aspectos da subjetividade social e do contexto imigratório da comunidade *dekassegui* – os diferentes sentidos atribuídos à escolarização e como estes se alteram no contexto de vida do Brasil e do Japão; mudança da configuração familiar da nova geração de crianças que são separadas de seus pais - pais jovens, com baixa escolaridade, casamentos miscigênicos, pouco contato com os pais, entre outros. Esses aspectos impactaram a vida dos sujeitos da pesquisa e, consequentemente, exigiu deles uma outra organização e dinâmica para o enfrentamento da situação que ora se encontravam.

**Palavras-chave**: *Dekassegui*. Rendimento escolar. Ausência dos pais. Relação família e escola. Sentido subjetivo.

**ABSTRACT**

This study inquires into the ramifications of scholastic performance which occurs when children are deprived of their parental presence - a reality which is lived out by the children of Brazilian *Dekasseguis*, the majority of which are Japanese descendents that immigrated to Japan in search of work. The object of this research is to investigate the subjective senses that are involved in the scholastic performance of *Dekassegui* children that have been separated from their parents. The methodology utilized in this study is qualitative based on qualitative epistemology developped by Gonzalez Rey for the study of subjectivity. In order to carry out a contructive-interpretative analysis of the empirical moment, we follow the configuration logic of field investigations with the use of semi-structured interviews in conversational mode, fill-in phrases technique and document analysis. The research was undertaken in the city of Campo Grande, MS, with 8 *Dekassegui* children aged from 7 to 17 who were separated from their parents and enrolled in regular public or private schools. Specifically, research was carried out on 07 children and 01 teenager. From this group, we chose to carry out case studies on an 11 year old child in the 6$^{th}$ year of elementary school and on a 17 year old teenager in his third year of high school. The results allowed us to identify elements from the various subjective configurations of the subjects which permitted the understanding of the subjective senses and their implications on scholastic performance. The research demonstrated a satisfactory level of scholastic performance despite the absence of the parents. It was possible to verify that the ties among family members have weakened, especially in light of socioeconomic conditions of the *Dekassegui* movement, the prolonged time apart, lack of communication and little contact between parents and children. This study permitted both the understanding of diverse aspects of the social subjectivity and the immigration context of the *dekassegui* community: the different senses attributed to the schooling and how these are transformed in the life context in Brazil and Japan; and also the changes in the family configuration of the new generation of children that are separated from their parents (young parents with low schooling, mixed marriages, little contact with their parents, among other things). These aspects have had an impact on the lives of the researched subjects and consequently demanded from them another form of organization and dynamics to deal with the situation in which they find themselves.

Key-words: *Dekassegui*. Scholastic performance. Parental absence. Family and school relationship. Subjective sense.

**LISTA DE SIGLAS**

| | | |
|---|---|---|
| CEB | - | Câmara de Educação Básica |
| CNE | - | Conselho Nacional de Educação |
| CENIC | - | Centro Nikkei de Integração, Cooperação e Desenvolvimento Sociais |
| IBGE | - | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| KKKK | - | Kaigai Kogyo Kabushiki Kaisha |
| LDB | - | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | - | Ministério da Educação |
| MS | - | Mato Grosso do Sul |
| MT | - | Mato Grosso |
| PIB | | Produto interno bruto |
| UFMS | - | Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |

**LISTA DE TABELAS E QUADROS**


Tabela 1: Número de *nikkeys* no Estado de Mato Grosso do Sul..... 55
Tabela 2: Número *dekasseguis* no Japão..... 60
Quadro 1: Caracterização dos filhos de *dekasseguis* que estão separados de seus pais 84
Quadro 2: Comunicação entre pais e filhos *dekasseguis*..... 89
Quadro 3: Caracterização dos cuidadores de filhos de *dekasseguis*..... 90
Quadro 4: Descendência japonesa das famílias de *dekasseguis*..... 91
Quadro 5: Nível de escolaridade dos integrantes das famílias de *dekasseguis*..... 92
Quadro 6: Arranjos escolares dos filhos de *dekasseguis*..... 93
Quadro 7: Atividades e desempenhos escolares dos filhos de *dekasseguis*..... 93
Quadro 8: Médias escolares dos filhos de *dekasseguis* referentes ao 1º semestre de 2011..... 94
Quadro 9: Fragmentos da entrevista dos professores sobre os alunos do ensino fundamental do 1º ao 5º ano..... 95
Quadro 10: Fragmentos da entrevista sobre alunos do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e do ensino médio..... 96
Quadro 11: O sentido do estudo para os cuidadores dos filhos de *dekasseguis*..... 98
Quadro 12: Genealogia de Lorena..... 100
Quadro 13: Notas escolares de Lorena..... 101
Quadro 14: Fragmentos das entrevistas dos professores sobre Lorena..... 101
Quadro 15: Genealogia de Luiz..... 118
Quadro 16: Notas escolares de Luiz..... 119
Quadro 17: Fragmento de entrevista dos professores sobre Luiz..... 119

**SUMÁRIO**


**INTRODUÇÃO..... 13**

**CAPÍTULO 1 - AS DIVERSAS FACES DA SUBJETIVIDADE..... 33**

1.1 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOSTKY..... 35

1.2 A TEORIA DA SUBJETIVIDADE DE GONZÁLEZ REY..... 38

1.2.1 O sentido subjetivo..... 41

1.2.2 Configuração subjetiva..... 42

1.2.3 Núcleos de sentido..... 42

1.2.4 Personalidade..... 44

1.2.5 Unidades subjetivas do desenvolvimento..... 45

**CAPÍTULO 2 - O SENTIDO SUBJETIVO DA ESCOLARIZAÇÃO PARA OS IMIGRANTES JAPONESES, SEUS DESCENDENTES E PARA OS *DEKASSEGUIS*..... 46**

2.1 A VINDA DOS JAPONESES PARA O BRASIL..... 46

2.1.1 A escolarização dos imigrantes japoneses..... 49

2.1.2 Os *nikkeys* em Mato Grosso do Sul..... 55

2.2 PANORAMA DO MOVIMENTO *DEKASSEGUI*..... 58

2.2.1 Os *dekasseguis* e a escolarização..... 65

**CAPÍTULO 3 - A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA..... 68**

3.1 A FAMÍLIA TRADICIONAL JAPONESA..... 68

3.2 A FAMÍLIA BRASILEIRA..... 71

3.3 A FAMÍLIA *NIKKEY* E A FAMÍLIA *DEKASSEGUI*..... 73

3.4 O VÍNCULO FAMILIAR E AS IMPLICAÇÕES DA AUSÊNCIA DOS PAIS... 75

3.5 A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NO RENDIMENTO ESCOLAR..... 78

**CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... 83**

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO GRUPO INVESTIGADO..... 84

4.1.1 O país de escolarização..... 84

4.1.2 A relação entre o do tempo de separação e os vínculos estabelecidos na família 85

4.1.3 A comunicação entre pais e filhos..... 89

4.1.4 Os cuidadores..... 90

4.1.5 A descendência das crianças e do adolescente, dos pais e dos cuidadores..... 91

4.1.6 O nível de escolaridade dos pais e dos cuidadores..... 92

4.1.7 Informação sobre a escolarização dos sujeitos..... 93

4.1.8 A expectativa dos cuidadores em relação aos estudos..... 97

4.2 ESTUDO DE CASO: LORENA, A MENINA QUE SÓ QUER TIRAR 10..... 99

4.2.1 Genealogia quanto à descendência japonesa de Lorena..... 100

4.2.2 O contexto escolar de Lorena..... 100

4.2.3 Conhecendo a avó de Lorena..... 102

4.2.3.1 Estudo é tudo. Sem estudo não vai pra frente..... 102

4.2.3.2 Meu futuro é a Lorena..... 104

4.2.3.3 Eu mesma tenho que me esforçar..... 105

4.2.3.4 Não como *dekassegui*, não vejo isso..... 106

4.2.3.5 O sentido subjetivo de Lorena para a avó..... 108

4.2.4 A configuração subjetiva de Lorena..... 109

4.2.4.1 Meu pai sumiu de vez..... 109

4.2.4.2 Uma mãe para me cuidar..... 110
4.2.4.3 Desde o segundo ano eu fiz, sozinha, as tarefas..... 112
4.2.4.4 Se eu não estudar direito vou morar debaixo da ponte..... 113
4.2.4.5 Ela quer que eu tire 10..... 113
4.2.2.6 Considerações sobre Lorena..... 115
4.3 ESTUDO DE CASO: LUIZ, O DESENHISTA DE MANGÁ..... 117
4.3.1 Genealogia quanto à descendência japonesa de Luiz..... 118
4.3.2 O contexto escolar de Luiz..... 118
4.3.3 Conhecendo a avó de Luiz..... 120
4.3.3.1 Eu queria tanto ter estudado..... 120
4.3.3.2 Eles têm que aproveitar..... 121
4.3.3.3 A única que se casou mais ou menos fui eu..... 121
4.3.3.4 Mentira não leva a nada..... 122
4.3.3.5 Pelo estudo você sabe se expressar..... 123
4.3.3.6 O sentido subjetivo de Luiz para a avó..... 123
4.3.4 A configuração subjetiva de Luiz..... 124
4.3.4.1 Minha mãe cuidou de mim..... 124
4.3.4.2 Quero ser rico..... 125
4.3.4.3 Só pela minha avó, mesmo..... 126
4.3.4.4 Eu estudo por causa da nota..... 128
4.3.4.5 A escola como espaço socializador..... 128
4.3.4.6 Os japoneses pouco conversam..... 129
4.3.4.7 Eu quero ser desenhista de mangá..... 129
4.3.4.8 Considerações sobre Luiz..... 130
4.2.5 Análise dos casos de Lorena e Luiz com os demais elementos da pesquisa..... 132
**CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 138**
**REFERÊNCIAS..... 140**
**APÊNDICES..... 147**
**ANEXOS..... 158**

## INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda o contexto de famílias de *dekasseguis*[1] – imigrantes, na maioria, descendentes de japoneses, que deixam o Brasil em busca de trabalho no Japão. Esse fluxo imigratório teve início em meados dos anos de 1980 e ficou conhecido como movimento *dekassegui*.

O interesse por temas relacionados aos *dekasseguis* está ligado a minha história pessoal, pois sou descendente de japoneses e também passei pela experiência de *dekassegui*. Esse interesse conduziu-me, em 2006, à escolha do tema de meu trabalho de conclusão de curso de graduação em Psicologia. Na ocasião, realizei o estudo de caso de uma família que optou em imigrar para o Japão deixando a filha de quatro anos no Brasil. Por meio de entrevistas individuais com os membros da família, do pai, mãe e filha, pude verificar os aspectos subjetivos envolvidos na separação familiar, bem como a maneira pela qual cada integrante da família vivenciou tal experiência. Os resultados desse estudo conduziram-me a novas indagações a respeito dos desdobramentos que a separação familiar pode causar.

Após a conclusão do curso de graduação, iniciei os atendimentos em meu consultório particular, onde passei a ter demanda de atendimento infantil. Tal fato motivou-me a matricular-me, em 2007, no curso de Especialização em Psicoterapia da Infância e Adolescência. Esse curso propiciou-me o acesso a inúmeras técnicas e conhecimentos que contribuíram para o aperfeiçoamento de minha prática profissional. Durante o curso, aprofundei-me sobre as questões dos vínculos familiares que me possibilitaram à elaboração de minha monografia, cujo título foi *A ausência da figura vincular na infância e os desdobramentos no psiquismo*. Nesse estudo, verifiquei as repercussões da ausência materna no psiquismo de uma criança de sete anos que havia sido separada da mãe em diversos momentos de sua vida.

Concomitante às atividades desenvolvidas no curso de especialização, que me aproximaram da temática de vínculos familiares, estive ligada aos assuntos relacionados aos *dekasseguis* por meio de minha participação como diretora de Ações Sociais do Centro Nikkei de Integração, Cooperação e Desenvolvimento Sociais (CENIC), uma organização não governamental que atua com a comunidade de descendentes de japoneses em Mato Grosso do Sul. Também participei de atividades desenvolvidas pelo grupo de Psicologia Intercultural da

[1]"Decasséguis" é a grafia de acordo com as novas regras de ortografia da língua portuguesa, porém, nesta pesquisa optamos em utilizar a grafia *dekassegui*, pois esta vem sendo utilizada na maioria das pesquisas, *sites* e órgãos envolvidos com o tema.

Universidade de São Paulo que trabalha com diversos processos imigratórios, entre eles, o movimento *dekassegui*. Essa aproximação permitiu o contato com pesquisadores e entidades que desenvolvem trabalhos voltados à comunidade *dekassegui*.

As atividades que venho desenvolvendo nos últimos anos aproximaram-me de temas relacionados ao vínculo familiar e também aos *dekasseguis*. Uma das questões que me chamaram a atenção sobre o movimento *dekassegui* é o fato de que, no intuito de reduzir os gastos e ter possibilidade de economizar, algumas famílias optaram em deixar os filhos no Brasil, ocasionando a separação familiar. Essa separação exige um ajustamento por parte de todos os membros envolvidos. Por meio de contato com integrantes da comunidade japonesa, de professores, coordenadores e diretores de algumas escolas, ouvi queixas de comportamento de filhos de *dekasseguis* que estavam separados de seus pais. Essa situação levou-me a indagar sobre as repercussões da ausência dos pais *dekasseguis* no rendimento escolar de seus filhos.

Na construção do estado de conhecimento sobre o tema desta pesquisa, verifiquei que há poucos trabalhos que enfocam as questões escolares dos *dekasseguis*. Suguiura (2009) ressalta que as questões educacionais têm sido foco de atenção, especialmente do governo japonês, por causa das altas taxas de absentismo escolar dos filhos de *dekasseguis* que se encontram no Japão. Essa constatação também foi feita por Nakagawa (2005), que analisou a situação de crianças e adolescentes brasileiros no Japão. Entretanto, apesar da educação ser um assunto que tem demandado a ação tanto do governo japonês como brasileiro, as pesquisas nessa área ainda são escassas. Dos 42 trabalhos relacionados aos *dekasseguis*, localizados no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 1996 a 2010, sendo 29 dissertações de mestrado e 13 teses de doutorado, apenas 4 são da área de educação; os demais abrangem diversas áreas do conhecimento, as quais apresentaram em ordem decrescente de incidência: 9 em psicologia; 9 em geografia; 7 em sociologia; 4 em educação; 2 em administração; 2 em serviço social; 2 em ciências sociais; 1 em comunicação; 1 em demografia; 1 em história; 1 em saúde pública; 1 em ciências estatísticas; 1 em direito e 1 em letras.

Os 42 trabalhos analisados dividem-se em duas grandes temáticas: uma voltada para questões relacionadas ao processo imigratório – mudanças ocorridas no movimento *dekassegui*, motivos que levaram à imigração, adaptação a nova terra, socialização, novos serviços desencadeados pela imigração e questões financeiras; outra ligada à identidade do *dekassegui*, em diferentes abordagens teóricas, enfocando tanto questões socioculturais como psicológicas.

Outro aspecto relevante da produção bibliográfica sobre os *dekasseguis* diz respeito à localização geográfica das pesquisas. Foram localizadas 36 pesquisas no Estado de São Paulo, 3 de Brasília, 1 do Rio Grande do Sul, 1 do Paraná e 1 do Rio de Janeiro. Em Mato Grosso do Sul não foi localizada nenhuma pesquisa relacionada aos *dekasseguis*. Ressalta-se que o Estado de Mato Grosso do Sul possui a terceira maior colônia japonesa do Brasil, com cerca de 60 mil descendentes. Destes, segundo a Embaixada Japonesa, 20% estão no Japão, totalizando aproximadamente 12 mil pessoas. Tal fato demonstra a carência de pesquisas que atendam a demanda social de uma comunidade de grande expressão em Mato Grosso do Sul e demais localidades do país.

Os quatro trabalhos na área de educação, localizados no banco de teses da CAPES, são três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. A primeira, *Identidade cultural e construção de conhecimento: um estudo de caso com crianças nipo-brasileiras*, é uma pesquisa realizada por Menda (2000) que procura entender como a identidade cultural interfere na construção de conhecimento cognitivo em crianças nipo-brasileiras, filhos de *dekasseguis*, que conviveram com duas realidades socioculturais distintas, no Brasil e no Japão. A pesquisa revelou que não há uma predominância cultural nos filhos de *dekasseguis* e que a experiência vivenciada nos dois países favoreceu para uma identidade cultural em construção. Segundo Menda (2000), a vivência em dois contextos escolares distintos traz aspectos positivos e negativos. Para a autora, a experiência no Japão possibilitou ganhos culturais e de desenvolvimento das capacidades cognitivas, mas trouxe prejuízos para adquirir os conhecimentos exigidos pelas escolas brasileiras. Assim, o fato de ter frequentado uma escola japonesa pode acarretar dificuldades de adaptação em uma instituição escolar brasileira e, conseqüentemente, interferir no rendimento escolar. Essa constatação possibilitou a identificação de um elemento relevante que foi considerado em minha pesquisa, ou seja, o país de escolarização do aluno.

A segunda dissertação, *A volta dos filhos de dekassegui ao Brasil: escolarização, dificuldades e superação,* defendida por Tanaka (2009), analisa o processo de escolarização das crianças que retornam ao Brasil. A autora realizou o estudo de caso de uma criança, filha de *dekasseguis*, que retornou ao Brasil, identificando e apreendendo sua experiência como aluna em uma escola japonesa e sua readaptação no contexto educacional brasileiro. Essa pesquisa mostrou que no contexto japonês a criança teve dificuldades com o idioma e vários problemas agravados por *bullying* que a levou a apresentar características de aluna tímida e retraída, além de problemas de saúde. Ao retornar ao Brasil, segundo a autora, houve um fortalecimento corroborado pelo encontro de um lugar de pertencimento, levando-a a

melhorar os seus vínculos com as professoras e amigas, além da melhora de seu estado de saúde. A autora direcionou seu estudo para as implicações dos aspectos de identidade cultural no fortalecimento pessoal. Na pesquisa, a criança teve dificuldades com a língua portuguesa, especialmente na oralidade e capacidade de expressão, mas, em conseqüência de sua dedicação, era considerada pelos professores como uma aluna de bom rendimento. Tal fato apontou para a necessidade de investigar os parâmetros dos professores em relação ao bom rendimento escolar. Essa pesquisa reforçou ainda a constatação de Menda (2000) de que o fato de ter realizado parte da escolarização no Japão deve ser considerado e também mostrou como as questões vinculares podem refletir no contexto escolar.

Na terceira dissertação, Magalhães (1996) direcionou a investigação para as expectativas e motivações que levam descendentes de japoneses, com escolaridade superior de ensino, a imigrar temporariamente para o Japão. Essa pesquisa mostrou que, ao contrário da maioria dos *dekasseguis* que imigra motivada pelas dificuldades financeiras, o grupo pesquisado tinha outras motivações, como a busca das raízes japonesas, oportunidade de novas experiências e aprender a língua japonesa. O estudo, apesar de estar no campo da educação, não contemplou o tema que me propus a investigar.

A tese de Tongu (2010) aborda aspectos educacionais de filhos de *dekasseguis*. A autora entrevistou 25 famílias de *dekasseguis* no Japão e investigou como a relação familiar interfere no contexto escolar de crianças matriculadas em escolas brasileiras no Japão. Tongu (2010) localizou três aspectos que influenciam a relação familiar dos *dekasseguis*: as questões étnicas*;* o desejo dos *dekasseguis* de retornar ao Brasil, visto que em todos os depoimentos a autora constatou o desejo de retorno, mas, contraditoriamente, o alargamento do tempo de permanência no Japão o que distanciava a concretização dele; a rotina desgastante no Japão que compromete a qualidade do vínculo estabelecido entre pais e filhos. A pesquisa de Tongu (2010) mostrou que o contexto de imigração dos *dekasseguis* tem repercutido nas relações familiares, cuja constatação me auxiliou nas indagações sobre a qualidade do vínculo estabelecido entre os pais e filhos de *dekasseguis*.

Dos trabalhos realizados na área de educação, duas dissertações tiveram como objeto a reinserção escolar de crianças que imigram para o Japão e retornaram ao Brasil. O foco de ambos os estudos volta-se para as implicações do processo educacional causadas pela vivência em outra cultura, após o retorno ao Brasil. A terceira dissertação procurou verificar se o fato de ter escolaridade superior influencia as motivações migratórias. O trabalho de Tongu (2010) trata da relação família-escola de filhos de *dekasseguis*, mas nenhum dos trabalhos aborda as questões escolares de crianças que permanecem no Brasil sem os pais.

Considero pertinente o trabalho de Nakagawa (2001), *Crianças envolvidas no movimento dekassegui*, realizado na área de serviço social. Trata-se de uma pesquisa cujo objetivo principal foi analisar as consequências do movimento *dekassegui* para as famílias e no desenvolvimento psicossocial de crianças que permanecem no Brasil sem os pais. A pesquisa foi feita com setenta casos de crianças e adolescentes, no período de 1998 a 1999, matriculados em cursos regulares de ensino fundamental. A autora fez uma reconstrução histórica de todo o movimento *dekassegui* e suas transformações ao longo dos anos e dividiu as crianças em três grupos: das que somente o pai estava no Japão, das que a mãe estava no Japão e as que ambos os pais estavam no Japão. As implicações dessa separação, no que se refere às questões educacionais, foram apontadas no trabalho, porém não foram o foco da pesquisa. Os resultados desse estudo mostraram que todas as crianças, a sua maneira, ressentiram a saída dos pais e tiveram dificuldades de elaborar essa situação, trazendo implicações referentes ao comportamento e desenvolvimento psíquico. O trabalho de Nakagawa (2001) apresentou o contexto das famílias que vivenciaram a separação familiar, porém, como ele foi realizado há mais de dez anos, considerei pertinente investigar como essa mesma situação se configura no contexto atual, com ênfase no âmbito escolar.

Situação semelhante eu encontrei na pesquisa de Moriya (2000), que trata de adolescentes que permanecem no Brasil sem os pais. Para esse autor, os danos causados pela separação comprometem o comportamento, desencadeando sintomas agressivos ou depressivos. O autor destacou ainda que cada adolescente lida com a experiência da separação a sua maneira, de acordo com sua capacidade de resiliência, conforme destaca: “[...] algumas crianças e adolescentes superam condições adversas sem se abaterem, parecendo mesmo saírem fortalecidos e capazes de viver saudavelmente, enquanto outros, diante da mesma situação, sucumbem” (MORIYA, 2000, p.81). A constatação de que cada indivíduo vivenciou a experiência da separação a sua maneira contribuiu para que eu aproximasse o meu tema com aspectos da subjetividade.

Vale citar a tese de Okamoto (2007) realizada com famílias cujos pais migram para o Japão deixando os filhos no Brasil sob a responsabilidade dos avôs e avós. O objetivo foi compreender como a organização familiar, baseada no modelo cultural japonês, influencia a relação estabelecida entre avós-pais-netos. A pesquisa apontou a relevância atribuída por essas famílias aos estudos, pois este é visto como algo fundamental para o sucesso dos netos e como garantia de que estes permaneçam no Brasil. O trabalho de Okamoto (2007) sinalizou algo importante: a influência do sentido atribuído pela família aos estudos e como esse sentido sofre influência da cultura japonesa.

As pesquisas de Nakagawa (2001), Moriya (2000) e Okamoto (2007) demonstraram que a ausência dos pais é um elemento que afeta a vida das crianças, quer seja no seu comportamento ou nos arranjos familiares (tendo que ficar sob os cuidados de terceiros). Entretanto, resta uma lacuna a ser preenchida: quais as implicações da ausência dos pais no rendimento escolar?

Para responder à referida problematização, utilizei como aporte teórico a Teoria da Subjetividade de González Rey. Minha opção epistemológica diferiu-se dos trabalhos anteriormente apresentados, que tiveram como fundamentos diferentes referenciais teóricos, pois nenhum deles utilizou a subjetividade na perspectiva histórico-cultural.

Na perspectiva histórico-cultural, a subjetividade é entendida como um processo histórico e dialético que se estabelece na articulação complexa entre o indivíduo e o meio social. Como destaca González Rey (2002, p.107): "O desenvolvimento do tema da subjetividade nos conduz a colocar em uma relação indivisível o indivíduo e a sociedade, em que ambos surgem como momentos da constituição subjetiva, social e individual". Portanto, a Teoria da Subjetividade procura romper com a visão dicotomizada entre a esfera social e a individual, partindo do pressuposto de que ambas as esferas fazem parte de um processo dialético da subjetividade.

Na Teoria da Subjetividade, o indivíduo desempenha papel ativo, ou seja, não é simplesmente uma cópia do meio social no qual se está inserido, mas também não pode ser compreendido fora de seu contexto histórico e cultural, o que coloca a categoria de sujeito como essencial no entendimento da subjetividade, pois, segundo González Rey (2002, p.32), "[...] a categoria de sujeito é indispensável para se compreender o caráter processual da subjetividade, pois ela representa o indivíduo ativo, concreto, comprometido de forma simultânea com sua história e com o momento de sua existência social". A condição de sujeito concreto não permite uma forma única de produção de sentido, portanto, "isso significa que não existem formas universais de subjetivação de uma atividade concreta" (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 36). O posicionamento da pessoa como sujeito é definido pela produção de sentidos subjetivos, que, por sua vez, são uma produção singular do sujeito concreto.

O sentido subjetivo, categoria central da Teoria da Subjetividade, surge "[...] pela integração de elementos de sentido de procedências variadas, que em um momento concreto se integram entre si definindo a nova qualidade de uma experiência concreta" (GONZÁLEZ REY, 2001, p.18). Uma das características essenciais da produção de sentidos subjetivos está na integração, contradição e ruptura entre o social e individual. Segundo González Rey

(2001), essa categoria permite construir de forma diferenciada o que acontece no comportamento e na expressão das pessoas sem reduzi-los a uma responsabilidade individual.

Na Teoria da Subjetividade, os elementos de sentido são organizados por meio de configurações subjetivas. Essa categoria possui um caráter sistêmico e permite a compreensão de variadas expressões do sujeito. Conforme González Rey (2002), ela permite uma elaboração teórica de diferentes problemas de pesquisa. Nesse sentido, a Teoria da Subjetividade possibilitou-me entender que o rendimento escolar é, ao mesmo tempo, produto e produtor de uma ação. Essa ação, por sua vez, expressa os sentidos subjetivos do sujeito. Por eles serem a expressão de sentidos subjetivos, implica complexas configurações subjetivas que agregam elementos de diferentes esferas da vida do sujeito, contemplando o contexto histórico, cultural e social, a história pessoal, condições dadas pela materialidade (acesso a materiais didáticos, aspectos estruturais e pedagógicos da escola e outras), a família, entre outros.

No presente trabalho, considero que o rendimento escolar esteja vinculado ao processo de escolarização. Nesse sentido, constatei no decorrer da pesquisa que os termos educação e escolarização muitas vezes são utilizados como sinônimos. Tal fato pode ser comprovado no texto de Sakurai (2008), que fala sobre as medidas adotadas pelo governo japonês para argumentar a necessidade de estender a educação escolar a todas as camadas da sociedade: “A educação foi concebida como uma missão nacional. As autoridades argumentavam que a riqueza e o poder do país como um todo seriam prejudicados se as pessoas comuns fossem iletradas” (SAKURAI, 2008, p. 142).

O texto mostra que educação é entendida como forma de alfabetizar, entretanto, compreendo que a educação tem um conceito mais amplo do qual faz parte o processo de escolarização. Segundo Cunha (2010), educação é um “processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança”, a partir dos três atributos dessa definição: física, intelectual e moral, observou-se que, no decorrer da história e de acordo com determinadas perspectivas teóricas, se priorizou, muitas vezes, um ou outro desses âmbitos que caracterizam o sujeito, mas considero que estes não podem ser tomados como características em si. Assim, a educação pode ser entendida de inúmeras maneiras, como transmissão de conhecimentos, preparação para a cidadania democrática responsável, como desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, entre outros.

Neste trabalho entendo que é por meio da educação que aprendemos os valores culturais, os quais são fundamentais para que o homem se humanize e se torne um sujeito. Esse processo se constitui no curso da história social da humanidade e está no alicerce das

organizações sociais. Em tempo, na abordagem adotada neste estudo, sujeito é síntese de um longo processo de humanização, portanto, consciente, interativo e intencional, que atua no seu tempo presente (GONZÁLEZ REY, 2003).

A educação é um processo que permeia a existência dos indivíduos, cabendo ao grupo social do qual eles pertencem, podendo ser a família formada por laços consanguíneos ou não, a responsabilidade de proporcionar condições de acesso aos bens da cultura, com observância aos valores de seu grupo de referência. Como destaca Vygotsky (2001b), a educação não ocorre de forma natural e desorganizada, ela tem um propósito e deve ser orientada de modo a promover o desenvolvimento do indivíduo.

A escolarização, por sua vez, é um processo que pode ser caracterizado como parte da educação formal no qual há uma intencionalidade e estruturação e que ocorre em um espaço escolar. Segundo Tacca (2005), o espaço escolar e todas as relações que nele se estabelecem transformam-se em espaços particulares de desenvolvimento do sujeito: “Dessa forma, infere-se a importância dos processos de escolarização, os quais, pelo tipo de aprendizagem que desencadeiam, permitem aos sujeitos o domínio dos instrumentos culturais, possibilitando, com isso, o desenvolvimento” (TACCA, 2005, p.216). A autora mostra que a escolarização é um importante, mas não o único, canal de acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade e que isso é fundamental para o desenvolvimento do sujeito, pois: “É na sua participação e no envolvimento com os novos elementos culturais e com o conhecimento produzido que o sujeito passa a fazer parte da cultura, pois se cria a necessidade de utilização das mesmas ferramentas psicológicas que todos utilizam” (TACCA, 2005, p. 216). A autora compreende a especificidade da escolarização e a caracteriza como parte do processo de educação que possibilita a constituição subjetiva do sujeito.

A especificidade da escolarização está presente no art 1º, incisos 1º e 2º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

> 1º. Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias;
> 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (BRASIL, 1996).

Os incisos apresentados afirmam que a escolarização deve ocorrer, preferencialmente, na escola para prepará-los para o mundo do trabalho e para conviverem de acordo com as normas sociais. O tempo de escolarização é delimitado e pode ocorrer em qualquer período da existência do indivíduo, com observância as suas características, como idade e necessidade educacional, as quais estão previstas pelo sistema oficial de ensino vigente no país.

Considerando que as vivências dessa fase podem constituir como elementos de sentido subjetivo, integrando a subjetividade do indivíduo, optei em pesquisar a escolarização dos participantes desta pesquisa, pois, nesse processo, há aspectos como o ato de estudar, a aprendizagem e o próprio rendimento escolar. A ação do sujeito permite a expressão dos seus sentidos subjetivos, cuja investigação implica conhecer os elementos que fazem parte de suas configurações subjetivas, como as condições pedagógicas (estrutura escolar, acesso a material didático, relação com professor e outras), questões orgânicas (défices cognitivos, hiperatividade, dislexia, entre outros), condições econômicas, a participação da família e outros. Se há vários elementos, por que nesta pesquisa foi dada relevância à ausência dos pais?

Segundo González Rey (2003), a forma como uma criança se depara com o aprendizado tem como elemento de sentido a família, pois uma condição familiar é responsável pela aparição de um conjunto de emoções e processos simbólicos que marcam de forma particular a qualidade de aprendizagem. Nessa perspectiva, cita ainda os pais como exemplo de configuração subjetiva que se mantém por períodos prolongados no papel de unidade subjetiva de desenvolvimento. Entendo que a relação estabelecida com os pais pode produzir núcleos de sentidos mais estáveis, portanto, a ausência deles tem implicações na vida dos sujeitos, com destaque à escolarização.

A ausência dos pais *dekasseguis* acarreta inúmeras alterações na vida dos filhos, entre elas, a necessidade da presença de um cuidador que passa a ser responsável pela criança e pelo adolescente no Brasil. Assim, o processo investigativo do sentido subjetivo dos filhos de *dekasseguis* permitiu-me compreender que a relação com o cuidador e ausência/presença dos pais são elementos estáveis da configuração subjetiva e, portanto, sem desconsiderar a existência de outros elementos, verifiquei que esses são fundamentais na compreensão do rendimento escolar dos sujeitos da pesquisa.

No que se refere aos aspectos metodológicos, pautei minhas ações na Epistemologia Qualitativa de González Rey (2005a; 2005b), que pode ser sintetizada como uma forma de produção de conhecimento que prioriza a criação teórica de uma realidade multideterminada, histórica, interativa e irregular. Ela fundamenta-se em três princípios: o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa; o caráter interativo do processo de produção do conhecimento; e a significação da singularidade como nível legítimo da produção de conhecimento.

O conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa, isto é, o conhecimento não é algo dado, mas sim construído por meio da confrontação do pensamento do investigador

com os inúmeros eventos empíricos do campo investigativo. Para o autor, a construção é um processo teórico que permite ao pesquisador criar momentos de inteligibilidade sobre o estudado. Esses momentos de inteligibilidade deram origem ao conceito de zona de sentido, o qual foi definido como "[...] aqueles espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica [...]" (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 6).

O caráter teórico da metodologia construtivo-interpretativa não exclui nem reduz o empírico, mas o entende como um momento inseparável da produção teórica. Desta forma, contrapondo as correntes racionalistas, que acreditam que a realidade pode ser conhecida totalmente pela razão, o processo construtivo-interpretativo reconhece o empírico e o teórico como complementares e não excludentes. Nesse sentido, a racionalidade é vista como a forma de produzir inteligibilidade no campo investigativo, que possibilita a construção de modelos compreensivos sobre o objeto estudado, sem desconsiderar a materialidade dele.

O aspecto interpretativo desse método é gerado pela necessidade de dar sentido às expressões do sujeito. A interpretação é um processo diferenciado que dá sentido às diferentes manifestações do sujeito, que, por sua vez, é compreendido na sua singularidade e complexidade. Tal fato torna incompatível o uso de categorias universais. No processo de interpretação, o pesquisador integra e reconstrói os indicadores obtidos na pesquisa. Na metodologia construtivo-interpretativa tanto o pesquisador quanto o sujeito pesquisado têm um papel ativo no processo de construção de conhecimento.

O segundo princípio é o caráter interativo do processo de produção do conhecimento. Esse princípio aponta para a relevância das relações pesquisador-pesquisado, as relações entre os sujeitos pesquisados e da interatividade como dimensões essenciais do processo de produção de conhecimento. A interação faz com que os acontecimentos paralelos da pesquisa - imprevistos, diálogos entre os sujeitos, momentos informais, entre outros - sejam considerados como importantes produtores de informação.

O terceiro princípio é a significação da singularidade como nível legítimo da produção de conhecimento, que se fundamenta na singularidade do indivíduo, entendido como sujeito único e individualizado. Assim, por esse princípio, o conhecimento científico não se baseia na quantidade de sujeitos, mas sim pela qualidade de sua expressão.

O enfoque construtivo-interpretativo permitiu que os encaminhamentos metodológicos desta pesquisa fossem baseados na lógica construída a partir do processo investigativo. Assim, não busquei encontrar uma verdade definida *a priori*, mas sim procurei elementos de sentido que pudessem auxiliar na construção de um processo investigativo que conduzisse às zonas de sentido do campo pesquisado. Para Flick (2009) é necessário ser sensível, ajustável e

flexível às condições de campo e "[...] nesse sentido, estar aberto a novas visões resultantes dos primeiros passos ou durante o processo de pesquisa" (FLICK, 2009, p. 73).

Norteei este trabalho de acordo com uma lógica configuracional. Esse conceito foi elaborado por González Rey (2005a; 2003) a partir do diálogo com o conceito de ordem de sentido desenvolvido por Castoriadis e pela visão crítica de Castoriadis e Guatari, autores que, baseados na psicanálise, criticavam o universalismo totalizador das construções freudianas e lacanianas. Ou seja, procuraram romper com a ideia de inconsciente universal. González Rey (2003) salienta a capacidade desses autores realizarem crítica de seu próprio referencial teórico e compartilha a ideia de que não se pode buscar explicações em invariantes universais, pois "[...] toda situação produzida dentro de uma prática de conhecimento é uma situação aberta" (GONZÁLEZ REY, 2003, p.96).

Para González Rey (2003), Castoriadis está comprometido com a práxis. A práxis entendida não como sinônimo de constituição real do fenômeno, mas como demarcação de uma realidade marcada pela processualidade que está em constante movimento. Portanto, a lógica existe a partir da dinâmica do próprio processo, ou seja, uma lógica configuracional, que ele define como:

> [...] a tentativa de organizar e significar uma realidade em movimento, que não encaixa em nenhuma lógica que a anteceda, em que o pensamento é obrigado a produzir e organizar o mundo na forma diferenciada e única em que este se apresenta ao investigador num determinado momento. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.98).

O texto mostra que não existe uma lógica universal que possa explicar todos os fenômenos; ao contrário, a realidade está em constante movimento, portanto, a lógica configuracional é a tentativa de organizar a realidade de acordo como esta vai se apresentando ao pesquisador.

Ao iniciar este trabalho não parti de uma organização pronta que visasse a comprovar determinadas hipóteses. Fui elaborando uma metodologia a partir dos elementos encontrados no desenvolvimento da pesquisa, cujo procedimento permitiu "[...] compreender o conhecimento como produção e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta" (GONZÁLEZ REY, 2005a, p.5).

A construção metodológica desta pesquisa caminhou para uma tentativa de aproximação da totalidade do fenômeno. Utilizo o termo tentativa porque nenhum processo investigativo consegue abarcar a totalidade, pois se conseguirmos alcançá-la significa que não há nada mais a ser investigado e, portanto, seria o fim da ciência. Segundo Morin (2011), o

conhecimento completo não é possível, pois toda realidade é dinâmica, portanto, está em constante mudança, o que impossibilita que seja apreendida como algo estanque e acabado. No momento em que a apreendemos, por sua natureza dinâmica, não é mais a mesma.

Estar consciente dos limites quanto à apreensão da realidade não significa cair no imobilismo de que o conhecimento não é possível, ao contrário, nos permite estabelecer critérios metodológicos coerentes e possíveis. Na construção do conhecimento, precisamos integrar de forma harmônica os elementos que surgem no campo investigativo para organizar os objetivos com instrumentos e ações que favoreçam o alcance deles. Nesse sentido, considero a metodologia como a possibilidade para que o conhecimento teórico se dê e o método como a forma de organizar as possibilidades subjetivas e objetivas de se conhecer a realidade humana; nesse contexto, a técnica ocupa o papel de mediador entre a teoria e a prática.

A questão do rendimento escolar deve ser vista como fruto de um processo e não como objeto por si próprio. Nesse estudo busquei compreender os processos e não simplesmente descrevê-los. Sobre isso Anache (2005, p.297) destaca que "[...] a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais subjacentes ao fenômeno, sendo necessário buscar a essência desses fenômenos em vez de trabalhar apenas com dados perceptíveis".

No processo construtivo-interpretativo o pesquisador é uma peça ativa, pois possibilita a construção do processo de conhecimento e, por essa razão, o acesso àquilo que é real nunca será isento de sua subjetividade. A apreensão da realidade de um fenômeno, por meio de práticas científicas, forma um novo campo, demonstrando assim a "[...] incapacidade do conhecimento refletir de forma direta a realidade" (GONZÁLEZ REY, 2003, p.153). Conforme a investigação vai se desenvolvendo e adquire novas configurações cabe ao pesquisador seguir essas lógicas configuracionais para então encontrar caminhos a serem percorridos na construção teórica da pesquisa.

Quando o investigador consegue integrar e integrar-se àquilo que está pesquisando, encontra um método coerente com sua pesquisa. Exemplificando, se meu objetivo é escalar uma montanha, seria inviável escolher como instrumento uma canoa, pois com ela com certeza seria difícil senão impossível chegar ao topo. A canoa seria útil se meu objetivo fosse atravessar um rio. Portanto, delimitar os objetivos, bem como conhecer o campo investigativo, é essencial para eleger o método e os instrumentos.

Para conhecer o campo investigativo foi necessário aproximar-me da realidade dos filhos dos *dekasseguis*. Mas qual é esta realidade? Posso sintetizá-la dizendo que se trata do contexto escolar de filhos de *dekasseguis* que se encontram separados de seus pais.

Entretanto, foi preciso cautela para não recair em um reducionismo do campo de investigação. A realidade tem uma característica dinâmica e corresponde a um campo composto de incontáveis elementos inter-relacionados que tornam o acesso uma tarefa impossível de ser cumprida. Assim, conforme destaca González Rey (2005a), o acesso ao real sempre é parcial, limitado e está sujeito a nossa própria prática. O autor ressalta ainda que, apesar do real ser um interlocutor permanente do conhecimento, será também sempre modificado pela ação da teoria.

Tal premissa pode levar à visão da realidade como uma instância inatingível e nos conduzir a um imobilismo perante ela. Porém, apesar da apreensão do real, na sua totalidade, não ser possível, o pesquisador a partir de sua prática investigativa tem a possibilidade de se aproximar desse complexo sistema. Portanto, a realidade no campo investigativo é um espaço construído pelo pesquisador a partir das condições que se apresentam. Essa construção reforça dois aspectos importantes da pesquisa qualitativa – o papel ativo do pesquisador e a influência de sua subjetividade no processo investigativo. Mediante o que encontra no campo de pesquisa o investigador delimita a realidade e a partir das zonas de sentido encontra espaços de inteligibilidade. Esses espaços permitem a ação sobre a realidade e a mobilidade dentro dela por meio de representações teóricas, como afirma González Rey (2003), a realidade são zonas de inteligibilidade que integram o cenário da pesquisa.

O cenário de pesquisa pode ser definido como "´[...] aquele espaço de pesquisa que caracterizará o desenvolvimento da pesquisa e que está orientado a promover o envolvimento dos participantes na pesquisa" (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.83). Na construção do cenário desta pesquisa, iniciei com o desafio de compreender e construir o espaço o qual iria investigar, pois há uma carência de informações relativas aos *dekasseguis* de Mato Grosso do Sul, assim o trabalho exigiu o levantamento de informações que possibilitassem a compreensão da realidade concreta do objeto de investigação. Iniciei esse processo pela busca dos sujeitos.

Em uma primeira etapa procurei localizar as famílias de *dekasseguis*, que estavam vivenciando ou vivenciaram a separação familiar, nos eventos realizados pela comunidade *nikkey* de Campo Grande, MS, como a festa de *Bon Odori*, *Undokai*, entre outros. Esses contatos preliminares apontaram certa resistência por parte da comunidade japonesa em prestar informações. Consegui localizar duas famílias que aceitaram participar da pesquisa, porém tratavam-se de casos cujos pais já haviam retornado ao Brasil.

Dando continuidade ao levantamento dos sujeitos, contatei diversas entidades que prestam serviços à comunidade japonesa. Elas procuravam falar com os seus membros e

levantar informações de possíveis interessados em fazer parte do estudo, entretanto, por este canal não consegui nenhuma família que aceitasse a participar da pesquisa.

Como o foco estava voltado para o contexto escolar, concluí ser necessário localizar estas crianças e os adolescentes nas escolas. Assim, optei por fazer um levantamento nas instituições de ensino para verificar se elas tinham casos de crianças cujos pais estavam no Japão ou que já haviam passado por essa experiência.

A partir dos dados disponibilizados pela Secretaria do Estado de Educação foram localizadas 86 escolas estaduais e 182 escolas particulares. A lista da Secretaria Municipal de Educação totalizava 88 escolas municipais. Utilizei como critério seletivo das escolas: oferecer no mínimo ensino fundamental do 1º ao 5º ano (foram excluídos os centros de educação infantil, escolas profissionalizantes e escolas de atendimento especializado) e estar dentro do perímetro urbano de Campo Grande. Após a aplicação desses critérios, o número de escolas contatadas passou para 77 escolas estaduais, 80 escolas municipais e 88 escolas particulares, totalizando 245 escolas.

O contato com as escolas foi feito via telefone. Esse levantamento contou com o auxilio de oito estagiários[2] do curso de Psicologia que se prontificaram a participar dele. Os estagiários receberam orientação de procedimentos investigativos e para isso foi elaborado um roteiro contendo as informações a serem levantadas.

Nas escolas onde foi localizado algum caso que se enquadrasse na pesquisa solicitou-se que fosse repassado o telefone de contato da pesquisadora ou que nos fornecessem o telefone de contato mediante prévia autorização da família. Após o levantamento nas escolas, foram localizados 27 casos de alunos cujos pais estavam no Japão, sendo 12 em escolas estaduais, cinco em escolas municipais e 10 em escolas particulares. Considero que esses números possam ser maiores, pois das 245 escolas, 20 delas não passaram informações e 24 foram contatadas mais de três vezes sem conseguir nenhuma informação; estes números correspondem a 18,25% do total de escolas.

A partir dos dados obtidos foram selecionadas famílias que atendessem a três critérios: 1 - pai e mãe no Japão sem o(s) filho(s); 2 - o(s) filho(s) estivesse(m) matriculado(s) em instituição regular de ensino público ou privado; 3 - que a criança ou adolescente não apresentassem nenhum comprometimento orgânico que pudesse ter implicação direta no rendimento escolar (deficiência mental, transtorno de hiperatividade, espectro autista e

[2]Adriane Hiraoka Pereira, Camila Arza Schneider, Leonardo Sagrado Cezario, Raquel Barbosa, Sabrina Stella Maris Rovetto, Simone Silveira Cougo, Sylvianara Aparecida da Costa Escobar e Thiesa de Muller Cesco.

outros). A aplicação dos critérios mencionados conduziu ao encontro de oito famílias que se dispuseram a participar da pesquisa.

O primeiro contato com a família foi feito via telefone, ocasião em que expliquei de forma sucinta os objetivos da pesquisa e solicitei permissão para fazer uma visita. Na primeira visita, realizei o preenchimento da Ficha de Caracterização da Família (Apêndice A) e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices B e C). A caracterização da família foi necessária para obter dados como configuração familiar, nome do cuidador, grau de parentesco do cuidador, genealogia em relação à geração de descendentes ou não de japoneses. A partir dos dados das caracterizações, levantei informações que permitiram uma compreensão maior sobre essa população. Importante salientar que o propósito não era o de uma pesquisa quantitativa; os dados buscaram contextualizar a realidade concreta do presente estudo, pois, sem a apreensão dela, seria impossível tratar a subjetividade, visto que essa se processa em uma relação dialética entre o objetivo e subjetivo.

A idade dos sujeitos variou entre 7 e 17 anos. Quanto ao nível escolar, eles se dividiram em: 5 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental; 2 alunos do 6 º ano do ensino fundamental e 1 aluno do ensino médio. Dos oito alunos, selecionei dois para a realização do estudo de caso: uma menina de 11 anos do 6º ano do ensino fundamental e um adolescente de 17 anos do 3º ano ensino médio. Os escolhidos constituíram casos de contraste, ou seja, apresentavam realidades bastante distintas e constituíam duas situações diferentes de separação familiar e condições escolares. A criança e o adolescente selecionados tiveram maior fluência durante as entrevistas e eles estão em idade de maior exigência por parte da escola, pois a passagem do 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental é marcada por várias mudanças, entre elas, o aumento no número de matéria e professores. Quanto ao aluno de ensino médio há a expectativa do vestibular. O contexto descrito norteou a seleção dos casos.

O processo investigativo desta pesquisa implicou a utilização de diversos instrumentos. Vale salientar que na Epistemologia Qualitativa, os instrumentos não são simples produtores de informação, mas sim meios de interação. Entendo que eles não devem ser considerados como um fim em si mesmo com os quais se tenta arrancar respostas do sujeito, mas como um meio de favorecer a expressão. O sujeito deve sentir-se à vontade e envolver-se emocionalmente para se expressar sem a pressão de uma exigência externa, porque a expressão deve partir de sua necessidade, pois ele é participante do processo investigativo. Nesse sentido, o vínculo estabelecido na pesquisa é um elemento significativo, pois irá influenciar o sentido que o instrumento adquire para o sujeito.

Portanto, os instrumentos têm como objetivo possibilitar a expressão do sujeito. Isto não significa que o investigador deva permitir um monólogo ou tornar-se um ouvinte passivo, ao contrário, o investigador tem um papel ativo no curso da investigação refletindo, questionando e posicionando-se. Como propiciar a expressão do sujeito e, ao mesmo tempo, manter-se coerente com o propósito da pesquisa? Segundo González Rey (2005a), a expressão do sujeito torna-se possível por meio da comunicação, visto ser ela um canal privilegiado pelo qual os participantes da pesquisa convertem-se em sujeitos, influenciando inclusive a definição dos instrumentos da pesquisa. A comunicação é um elemento central, pois permite conhecer as configurações subjetivas e os processos de sentidos subjetivos que caracterizam os sujeitos, bem como verificar como a vida social do homem é afetada pelas diversas condições objetivas.

Nesta pesquisa optei pelo uso de entrevistas com enfoque no sistema conversacional. Esse tipo de sistema permite ao investigador uma dinâmica mais livre durante as entrevistas, sem ter que ficar preso a uma estrutura fixa de perguntas. O participante, por sua vez, tem a possibilidade de se expressar com maior naturalidade permitindo produção de um tecido de informação que favoreça o acesso às zonas de sentidos. Para facilitar a realização das entrevistas, elaborei um roteiro (Apêndice E), entretanto, este serviu apenas como norteador, pois meu objetivo era que o sujeito pudesse se expressar livremente, possibilitando esclarecimentos sobre o tema pesquisado.

Uma das dificuldades dessa modalidade é possibilitar uma situação conversacional, pois cabe ao investigador favorecer um espaço que possibilite a expressão do sujeito. Mas, como isso é possível? O investigador faz uso de indutores de expressão, assim, partindo de temas mais amplos, as conversas são estimuladas de forma a colocar o outro diante da necessidade de falar sobre sua experiência em determinadas áreas de sua vida. Na presente pesquisa, o foco estava voltado para a escolarização, mas procurei entender a história de vida do sujeito e a partir dela levá-lo a refletir sobre as questões educacionais. Exemplificando esta prática, destaco as entrevistas com os cuidadores, pois, ao retomar a história sobre a infância, sua relação com a escola, professores, a forma como seus pais lidavam com a escolarização, estes acabavam sentindo a necessidade de falar como agiram em relação à escolarização de seus próprios filhos, estabelecendo a relação com a escolarização da criança pela qual são atualmente responsáveis. Portanto, ao invés de iniciar abordando diretamente o tema da investigação, parti da história de vida do cuidador para que ele pudesse envolver-se durante a entrevista, estabelecendo a necessidade e vontade de falar sobre a temática escolar. Assim, a oportunidade de expressar a história pessoal foi importante para despertar o interesse dos

cuidadores, integrando-os ao processo investigativo e incentivando-os a falarem sobre as crianças que se encontram sob sua responsabilidade. Desta forma, de um tema mais amplo foi possível o delimitar até chegar a uma questão mais focal.

Optei por realizar a entrevista com a criança e com o cuidador principal da criança, ou seja, ainda que ela vivesse com diversos membros da família, como avós, tios, primos, e outros, identifiquei quem era o responsável principal, que acompanhava todas as atividades da criança, e o denominei de cuidador. As entrevistas com o cuidador e com a criança e o jovem foram agendadas de acordo com a disponibilidade da família e por opção de todos os participantes foram realizadas nas suas próprias residências.

Entendo que as ações dos cuidadores são elementos importantes da configuração subjetiva dos filhos de *dekasseguis*. Essas ações, por sua vez, expressam o sentido subjetivo dos cuidadores em relação à escolarização e à própria criança. Portanto, as entrevistas com os cuidadores tiveram como objetivo verificar o sentido subjetivo em relação à escolarização e à criança e ao adolescente pelo quais são responsáveis e também compreender a história de vida destes, obter informações sobre os pais e compreender a dinâmica e configuração familiar.

Considero relevante o sentido subjetivo dos pais em relação à escolarização, pois essa se expressa em ações que são elementos importantes na configuração subjetiva do(a) filho(a). Entretanto não realizei entrevistas com eles por causa das dificuldades de comunicação e acesso. Assim as ações dos pais (o interesse pelos assuntos escolares, investimento financeiro, participação no cotidiano escolar e outras) foram apreendidas a partir da fala dos cuidadores e da própria criança e do adolescente.

Além das entrevistas na modalidade conversacional, utilizei também como instrumento de expressão do sujeito a técnica de completamento de frases. Essa técnica consiste na utilização de indutores curtos (palavras ou frases curtas) os quais o sujeito deve completar com respostas que vierem em sua mente. Os indutores podem ser elaborados com um objetivo intencional para que o sujeito se expresse em relação a temas, pessoas ou atividades específicas, mas também têm um caráter geral, que favorece a apreensão de como o sujeito constrói o que expressa e também a interação entre diferentes expressões.

A técnica de completamento de frases não tem regras rígidas, tanto na sua formulação quanto ao número de frases. Nesta pesquisa apliquei o completamento de frases com a criança, o adolescente e os cuidadores. Elaborei um modelo para os cuidadores (Apêndice F) e outro para a criança/adolescente (Apêndice G); entretanto, certas alterações de frases tiveram que ser feitas de acordo com o contexto familiar. Segundo González Rey (2005a), o completamento de frases, assim como todos os outros instrumentos, pode levar a inúmeros

desdobramentos, inclusive à criação de novos instrumentos. Exemplificando a colocação do autor, na entrevista com uma criança de sete anos, ocasião em que verifiquei a dificuldade de ela se expressar com as frases, utilizei o conteúdo das frases, mas, ao mesmo tempo, ilustrei com desenhos para que ela pudesse ter mais interesse pelo contexto explicado e pudesse completar a frase. Essa alternativa mostrou-se bastante relevante e facilitou a expressão do sujeito.

Nesta pesquisa utilizei também a análise documental do histórico escolar como instrumento investigativo do desempenho do aluno. Tal escolha pode ser explicada a partir do entendimento do que é e como é avaliado o rendimento escolar. Analisando o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)[3], criado para avaliar o rendimento de alunos do ensino fundamental, constatei que o rendimento é avaliado a partir de matrizes de referência: "Matriz de Referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos" (BRASIL, 2011, p.17). O texto do SAEB (BRASIL, 2011) mostra que o rendimento escolar está relacionado à capacidade do aluno em desenvolver atividades de acordo com as exigências da grade curricular do ano em que ele esteja cursando. O critério de avaliação pauta-se na capacidade de reter conhecimentos e utilizá-los na construção de novos saberes, conforme mostra o texto: "Para a elaboração dos itens do SAEB e da Prova Brasil, buscou-se uma associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento" (BRASIL, 2011, p. 17). A competência é entendida como a capacidade de agir de forma eficaz em determinadas situações, tendo o apoio de conhecimentos adquiridos, mas sem limitar-se a eles. De acordo com os critérios do SAEB (BRASIL, 2011), o rendimento escolar está associado à apreensão do conteúdo curricular e à capacidade de utilizar esse conhecimento adquirido para avançar na aquisição de novos conhecimentos, assim está relacionado ao conhecimento formal oferecido pelas instituições escolares, por meio do processo de escolarização. O bom rendimento implica a capacidade de aprender e fazer uso dessa aprendizagem.

Os textos da SAEB (BRASIL, 2011) sustentam-se na teoria das competências. Essa teoria tem como precursor Philippe Perrenoud que na área de educação desenvolveu trabalhos em torno das competências dos educandos. Nela espera-se que o aluno consiga desenvolver competências necessárias para a realização, com maior eficácia, de tarefas, assim como para a resolução de problemas. Perrenoud (2000) parte do princípio de que os seres humanos se

[3]O SAEB é composto de duas avaliações complementares: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) (BRASIL, 2011).

desenvolvem pelas relações estabelecidas com o meio e considera as competências uma maneira de o homem adaptar-se as suas condições ambientais. Portanto, para o autor, o indivíduo deve desenvolver competências que possam levá-lo à resolução de problemas referentes à superação de determinada situação concreta. De acordo com Perrenoud (2000), os conhecimentos formais adquiridos na escola devem ser utilizados em situações concretas, pois os saberes escolares devem objetivar uma preparação para a vida.

Baseado na teoria das competências, o rendimento escolar deve ser avaliado pela forma de aplicação do conhecimento adquirido, ou seja, se o aluno consegue em seu cotidiano colocar em prática aquilo que aprendeu em sala de aula. Segundo Perrenoud (2000), a avaliação das competências não pode ser feita apenas com lápis e papel, por meio da aplicação de testes, mas sim pela avaliação do próprio programa de educação. Entretanto, constatei nesta pesquisa que o rendimento escolar não é avaliado desta forma, ou seja, na prática, os parâmetros do SAEB (BRASIL, 2011) não são seguidos. Nas entrevistas que realizei com os professores e coordenadores, procurei saber quais os critérios utilizados para caracterizar o rendimento escolar do aluno. Em geral, os aspectos utilizados eram: participação nas aulas, realização das tarefas, disciplina, notas das provas e trabalhos. Cada item tem uma pontuação que somados refletem a nota lançada no boletim do aluno. Portanto, a nota é um elemento fundamental na avaliação do rendimento. Assim, mesmo que o SAEB (BRASIL, 2011) esteja pautado no modelo das competências, a avaliação do rendimento escolar continua calcado no modelo tradicional de provas e notas.

A nota é um critério que atende as exigências burocráticas da instituição escolar, pois mesmo que um aluno seja considerado muito bom pelos pais e professores, essa classificação não basta, por se tratar de um critério individual. O rendimento escolar depende de critérios normativos o qual o aluno deve preencher requisitos legais que são formalizados no seu histórico escolar. Por essa razão, optei em apresentar as médias das notas dos alunos como instrumento de análise do rendimento escolar. Para ter acesso ao histórico escolar obtive autorização do responsável (Apêndice D) e para a visita nas escolas públicas, autorização da Secretaria de Educação (Anexo B).

A nota em si não pode ser tomada como indicativo exclusivo de rendimento, apesar de ser um parâmetro material irrefutável. Assim, concomitante aos dados do histórico escolar, agreguei a fala dos professores e coordenadores e também a percepção sobre rendimento escolar dos cuidadores e do próprio aluno. No caso dos alunos do ensino fundamental do 6º ano e do ensino médio, por terem muitos professores, optei por entrevistar o professor de matemática e de português, pois, além de contemplarem a área de exatas e humanas, são duas

disciplinas com maior carga horária. Também entrevistei o(a) professor(a) de educação física, por se tratar de uma disciplina que demanda a participação motora e de interação com o grupo.

Desta forma, organizei o presente trabalho da seguinte maneira: o Capítulo 1 trata da teoria de subjetividade de González Rey, cujo enfoque teórico embasou esta pesquisa; o Capítulo 2 apresenta o contexto histórico e social dos *dekasseguis*, dos imigrantes japoneses e seus descendentes no Brasil e tem como finalidade conhecer a subjetividade social deles em relação à escolarização. O Capítulo 3 aborda a relação família/escola e as repercussões da ausência dos pais no processo escolar. O Capítulo 4 apresenta a análise dos resultados e as Considerações sobre as construções realizadas nesta pesquisa.

## CAPÍTULO 1

## AS DIVERSAS FACES DA SUBJETIVIDADE

Neste capítulo introduzimos a discussão sobre a subjetividade e, a partir disso, aprofundamos a explicação desta pela Teoria da Subjetividade de González Rey, que utilizamos como aporte teórico da pesquisa.

Compreender o conceito de subjetividade implica considerar a base epistêmica que sustenta tal compreensão, pois, de acordo com a perspectiva adotada, ela pode ser explicada de maneira diferente. Podemos encontrar diversas definições para esse termo. Segundo Larousse (1999), é o caráter do que é subjetivo, que, por sua vez, diz respeito ao sujeito definido como ser pensante, como consciência, por oposição ao objetivo. Para Cunha (2010), a subjetividade se refere ao sujeito. Ambas as definições nos conduzem ao paradigma entre subjetivo e objetivo e a uma visão dicotomizada de subjetividade na qual o subjetivo estaria relacionado ao sujeito e o objetivo ao objeto. Conforme Mítjáns (2005), o termo subjetividade tem sido tratado de forma superficial no meio acadêmico, que muitas vezes o define com significado semelhante ao do senso comum, ou seja, a subjetividade relacionada "[...] ao interior, ao psicológico, ao íntimo de cada um, ao oposto ao objetivo, etc" (MÍTJÁNS, 2005, p.1). A autora destaca a relevância de romper com tal divisão para avançar no entendimento da subjetividade.

O paradigma entre subjetivo e objetivo, ou seja, a contraposição entre sujeito e objeto, tornou-se evidente a partir do século XVII, período em que a investigação filosófica é caracterizada pela busca de um método para a ciência que possibilitasse e conduzisse a certezas científicas universais, contrapondo-se ao ceticismo que se instalou durante o período da Renascença. O grande precursor desse pensamento foi Descartes (1999), que pautou suas ideias na razão, principalmente matemática. As ideias de Descartes rompem com a visão teocêntrica que predominou durante o período medieval. Assim, Deus deixa de ser o centro e ao homem são conferidos o poder e a responsabilidade de decisão de sua própria vida. Ao longo de seu discurso, Descartes parte da certeza inicial do sujeito pensante e propõe a adoção de regras metódicas, com base nos conhecimentos científicos. Em suma, para Descartes, o que nos impede de conhecer a verdade é a falta de procedimentos metódicos, para isso apresenta um método de acesso ao conhecimento. O modelo cartesiano favoreceu o estabelecimento de uma visão dualista, pois nele a verdade só poderia ser alcançada pela razão. Assim, as instâncias subjetivas, por serem inacessíveis à comprovação formal, não poderiam ser

conhecidas e, portanto, não teriam validade científica, conduzindo à cisão daquilo que era passível de ser conhecido, aspectos objetivos, do que não era, aspecto da alma.

Ao contrapor o objetivo e subjetivo deparamo-nos com duas instâncias – interna e externa. Se considerarmos os dois extremos desta relação dualista, temos o objetivismo, que prioriza os aspectos materiais. Esse modelo está associado a diversas linhas do pensamento materialista e, segundo Schaff (1987), tais correntes permitem uma melhor compreensão dos elementos objetivos da vida do indivíduo, mas também podem ser impeditivos na apreensão de aspectos subjetivos.

A situação contrária ao objetivismo é o subjetivismo, que desconsidera as condições da realidade que se apresenta, nela os aspectos subjetivos são vistos como independentes e deslocados da realidade material. Conforme Delari (2011), há duas formas extremas de subjetivismo: dogmáticas e relativas. Elas têm em comum o afastamento do critério de objetividade e daquilo que é real, não há compromisso com o mundo concreto. Nessas duas concepções, a verdade é estritamente subjetiva, ou seja, "[...] algo que se passa única ou prioritariamente na mente de alguém, no seu modo de formular suas ideias" (DELARI, 2011, p.2).

Confrontando a subjetividade e a objetividade, veremos que elas podem excluir uma a outra; nesse caso, recaímos em um objetivismo ou subjetivismo, mas também podemos considerá-las como aspectos de um mesmo processo por meio de uma relação de interação. Nesse sentido, a objetividade deixa de ser vista como supressão dos aspectos subjetivos ou vice-versa, como destaca González Rey (2003, p.78):

> Temos de substituir a visão mecanicista de ver a cultura, sujeito e subjetividade como fenômenos diferentes que se relacionam, para passar a vê-los como fenômenos que, sem serem idênticos, se integram como momentos qualitativos da ecologia humana em uma relação de recursividade.

O texto citado mostra que a interação entre subjetivo e objetivo supera a negação de um ou de outro, assim o homem não é um reflexo do ambiente social como defendiam os mecanicistas, mas também não é uma entidade subjetiva como supunham os idealistas. Nesse sentido, a subjetividade é entendida como um processo histórico e dialético. Dentre as teorias que seguem essa linha de pensamento, destacamos a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, na qual aprofundamos a seguir, por ser esta fundamental no entendimento da Teoria da Subjetividade que embasa nossa pesquisa.

## 1.1 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOSTKY

Vygotsky (1984) buscava a construção de uma nova psicologia e criticava as visões psicológicas reducionistas que estavam postas nas primeiras décadas do século XX. Para ele, a psicologia de sua época estava dividida em duas vertentes, uma subjetivista e outra objetivista. De um lado, as vertentes comportamentais que desconsideravam a subjetividade humana e do outro, as que não contemplavam a influência ambiental no processo de desenvolvimento psicológico do homem. O autor procura romper com essa dicotomia ao afirmar que as funções psicológicas superiores não nascem com o indivíduo, mas também não são formadas exclusivamente pelas influências externas.

> Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. (VYGOTSKY, 1984, p. 61).

Verificamos que as características típicas do ser humano resultam da interação dialética entre o homem e seu meio sociocultural. Vygotsky (1984) apresentou um novo conceito de psicologia baseado no materialismo histórico e dialético de Marx. A base materialista proposta por Marx contrapõe o pensamento idealista de que as ideias movem o mundo. O autor critica a maneira pelo qual o pensamento, as ideias e os conceitos tiveram domínio sobre a vida real dos homens. Marx (2003) nega que o real seja resultado do pensamento: “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (MARX, 2003, p. 5,). Conforme podemos notar também no texto a seguir:

> Até agora, os homens formaram sempre ideias falsas sobre si mesmos, sobre aquilo que são ou deveriam ser. Organizaram as suas relações mútuas em função das representações de Deus, do homem normal, etc., que aceitavam. Estes produtos do seu cérebro acabaram por os dominar; apesar de criadores, inclinaram-se perante as suas próprias criações. Libertemo-los portanto das quimeras, das ideias, dos dogmas, dos seres imaginários cujo jugo os faz degenerar. Revoltemo-nos contra o império dessas ideias. (MARX, 1999, Prefácio)

O autor opõe-se ao idealismo e ao conhecimento baseado puramente na abstração. Para ele, o entendimento da sociedade, do homem e da realidade deve partir da análise da materialidade das relações humanas, sendo estas contextualizadas historicamente. No

materialismo histórico e dialético, a sociedade é vista de forma contextualizada e constituída historicamente em uma relação dialética. Nessa perspectiva, o saber que deriva da materialidade da sociedade retorna a ela para transformá-la, portanto pensar dialeticamente é pensar na contradição.

A relação dialética entre o real e teórico permite a compreensão do sujeito concreto, ou seja, o homem inserido em um contexto histórico e social. O conceito de concreto contempla a síntese de muitas determinações e, como tal, é uma totalidade, nesse aspecto a sociedade capitalista só pode ser compreendida em sua totalidade. Essa totalidade é historicamente constituída e implica a compreensão de suas partes, pois nelas podemos identificar toda a estrutura da sociedade capitalista.

Segundo Oliveira (2008), os principais postulados marxistas que influenciaram Vygotsky foram: a vida social, política e espiritual do homem são condicionadas pelo modo de produção material; o homem é um ser social, que se constitui nas suas relações com o mundo natural e social, sendo essencial nesse contexto o processo de trabalho; a sociedade humana é uma totalidade em constante transformação; a síntese dialética permite o alcance de transformações qualitativas.

Para Vygotsky (2001a), o desenvolvimento psicológico é possível a partir de um plano operado por meio de quatro eixos de desenvolvimento: a filogênese, que diz respeito à história da espécie humana; a ontogênese, refere-se ao desenvolvimento de um indivíduo de uma determinada espécie; a sociogênese, que corresponde à história cultural do meio em que o indivíduo está inserido; a microgênese, que abrange aspecto mais específico do comportamento individual.

Verificamos que Vygotsky não nega a influência da natureza sobre os homens, visto que este é um ser biológico, mas o considera um ser ativo que também age sobre a natureza, provocando transformações e criando novas condições para sua existência: “[...] poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle”. (VYGOTSKY, 1984, p. 68).

A relação do homem com o mundo, para Vygotsky, dá-se por meio de mediações, que podem ocorrer pelo uso de instrumentos e signos. Por instrumento entendem-se as ferramentas pelas quais a atividade humana é dirigida para o domínio e controle da natureza, ele é orientado externamente e conduz a mudanças do objeto. Os signos são de natureza simbólica e são orientados internamente. A função psicológica superior, segundo Vygotsky (1984), advém da combinação do uso de instrumentos e signos na atividade psicológica.

Os signos fornecem suporte concreto para a ação do homem no mundo. Essa ação é possível por causa da capacidade de internalização, que permite ao indivíduo utilizar representações mentais que substituem os objetos do mundo real. Segundo Oliveira (2008, p.35), “[...] essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções”.

Em relação aos signos, a língua desempenha papel fundamental. Esta surge inicialmente apenas como forma de comunicação, na interface com o outro. Vygotsky (1984) denominou a fala socializada o primeiro uso da linguagem quando a criança fala com os outros e para os outros. O ponto mais desenvolvido da língua é o chamado discurso interior, no qual ocorre a constituição de um sistema simbólico em nosso aparato psicológico, ou seja, uma operação externa é reconstruída internamente por meio do uso de signos. Conforme aponta o texto:

> A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é internalizada. Ao invés de apelar para um adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além de seu uso interpessoal. (VYGOTSKY, 1984, p. 37).

O texto mostra que a internalização da fala permite maior autonomia da criança, pois, ao invés de recorrer a um adulto, ela recorre a si própria. Quando a linguagem se une ao pensamento, ocorre o que Vygotsky (1984) denominou de pensamento generalizante. O uso da linguagem requer uma visão generalizada do mundo e o ato de nomear implica uma classificação, cuja capacidade de classificar marca um salto qualitativo na forma de relação do homem com o mundo. A convergência da fala e a atividade prática, duas linhas independentes, são consideradas de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, pois originam formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata.

Na relação entre o uso de instrumentos e a fala, Vygotsky (1984) ressalta que a percepção é uma das funções psicológicas afetadas, em especial a percepção de objetos reais. Para o autor, as nossas percepções são categorizadas ao invés de isoladas e o mundo é visto com sentido e significado. Segundo Oliveira (2008), o significado refere-se ao sistema de relações objetivas formado no processo de desenvolvimento da palavra, compartilhado por todos os indivíduos que a utilizam. Para Vygotsky (2001a), o significado é uma generalização ou conceito de uma palavra. O sentido, por sua vez, é definido como:

> [...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. (VYGOTSKY, 2001a, p. 465).

Foi a partir do conceito de sentido que Vygotsky procurou definir uma forma de unidade psicológica, que integra aspectos cognitivos, afetivos, sociais e históricos. Constatamos ainda que este não foi um tema amplamente desenvolvido por ele, pois "[...] o sentido inaugura um momento do raciocínio psicológico de Vygotsky que, infelizmente, não obteve continuação por causa de sua morte prematura" (GONZÁLEZ REY, 2007, p.125). González Rey (2003) relata, ainda, que a introdução da categoria de sentido na obra de Vygotsky marca o avanço em compreender a formação da psique como processo, sendo também essencial na construção da Teoria da Subjetividade que apresentamos a seguir.

## 1.2 A TEORIA DA SUBJETIVIDADE DE GONZÁLEZ REY

A subjetividade foi definida por González Rey (2005b, p. 35) como "[...] um sistema não fundado sobre variantes universais que teria como unidade central, as configurações de sentido que integram o atual, o histórico em cada momento da ação do sujeito nas diversas áreas de sua vida". O autor procura romper com as diversas dicotomias estabelecidas entre o social-individual, interno-externo, afetivo-cognitivo e o intrapsíquico-interativo, enfatizando que a existência de uma não pressupõe a ausência de outra, ao contrário, elas existem em sua complementaridade.

Segundo González Rey (2003), a subjetividade humana faz parte de um processo complexo e dialético. Assim, não é possível pensar a Teoria da Subjetividade de González Rey sem nos reportarmos à dialética. Nesse aspecto, o autor utiliza como suporte teórico os trabalhos de Vygotsky e Rubinstein. Como destaca Mitjáns:

> [...] a teoria da subjetividade de González Rey constitui uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia, cuja gênese se encontra no pensamento dialético, expresso no enfoque histórico-cultural do psiquismo humano, fundamentalmente no pensamento germinal de seus fundadores, Vygotsky e Rubinstein. (MITJÁNS, 2005, p.9).

González Rey (2003) atribuiu a Vygotsky e Rubinstein marcos importantes na compreensão histórico-social do psiquismo humano, pois os dois compreendem de forma dialética os processos que historicamente tinham sido representados como excludentes – cognitivo e afetivo, social e individual. Segundo González Rey (2003), Rubinstein compreendeu a unidade complexa dos processos psíquicos e Vygotsky abre caminhos para a compreensão da integração do afetivo e cognitivo. Os dois autores coincidem na ideia de que a psique é constituída por processos complexos.

González Rey (2001; 2005a; 2005b; 2004) reforça o entendimento das teorias dialéticas que, por sua vez, compreendem que o indivíduo não internaliza, não é reflexo da cultura, não é exclusivamente orgânico nem subjetivo, não é movido exclusivamente pelo inconsciente, mas sim é alguém que interage de forma dinâmica com os diversos elementos, como a cultura, que também é dinâmica, portanto, o indivíduo é determinado e determinante da sociedade e do contexto histórico-cultural do qual faz parte.

Segundo González Rey (2003; 2005a; 2005b), a subjetividade deve ser compreendida no âmbito individual e social, pois a inclusão deste tema, conforme afirma o autor, implica a necessidade de estudar, de forma inseparável, a sociedade e os indivíduos que a compõem, como aponta o seguinte texto:

> A subjetividade está constituída tanto no sujeito individual, como nos diferentes espaços sociais em que este vive, sendo ambos constituintes da subjetividade. O caráter relacional e institucional da vida humana implica a configuração subjetiva não apenas do sujeito e de seus diversos momentos interativos, mas também dos espaços sociais em que essas relações são produzidas. (GONZÁLEZ REY, 2005, p.24).

Para o autor, os processos de subjetivação individual por estarem articulados com os sistemas de relações sociais apresentam um momento de expressão individual e outro social "[...] que se integram em dois sistemas da própria tensão recíproca em que coexistem, que são a subjetividade social e a individual" (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 205). Assim, para González Rey (2004), os espaços sociais também são dotados de subjetividade e a sociedade não atua apenas pelos aspectos objetivos de organização, pois esses também são integrados e permeados por aspectos subjetivos. Esse processo de subjetivação do social é responsável pela constituição da subjetividade social: "[...] subjetividade social é o que irá caracterizar os processos de subjetivação dentro dos espaços e instituições sociais" (GONZÁLEZ REY, 2004, p.17). Ao introduzir essa categoria, González Rey (2003, p.202): "[...] tinha a intenção de romper com a ideia arraigada nos psicólogos, de que a subjetividade é um fenômeno

individual, e apresentá-la como um sistema complexo produzido de forma simultânea no nível social e individual".

A constituição da subjetividade humana expressa-se na integração complexa entre a subjetividade social e individual. Conforme destaca o texto:

> [...] a condição do sujeito individual se define somente dentro do tecido social em que o homem vive, no qual os processos de subjetividade individual são um momento da subjetividade social, momentos que se constituem de forma recíproca sem que um se dilua no outro, e que têm de ser compreendidos em sua dimensão processual permanente. (GONZÁLEZ REY, 2003, p.206).

O autor mostra que a subjetividade social é um elemento da subjetividade individual e vice-versa, portanto, a existência de uma implica a existência da outra. Nessa complexa relação dialética, o indivíduo desempenha papel ativo, colocando a categoria de sujeito como essencial no entendimento da subjetividade. Para González Rey (2003, p.240), "O sujeito representa um momento de contradição e confrontação não somente com o social, mas também com sua própria constituição subjetiva que representa um momento gerador de sentido de sua prática".

A categoria de sujeito, conforme destaca González Rey (2002, p.32), "[...] é indispensável para se compreender o caráter processual da subjetividade, pois ela representa o indivíduo ativo, concreto, comprometido de forma simultânea com sua história e com o momento de sua existência social". Para González Rey (2003), o sujeito, além de ser consciente, intencional, atual e interativo, também é um sujeito da emoção. Segundo o autor, a emoção caracteriza o estado do sujeito ante a uma ação, elas "[...] são registros complexos que com o desenvolvimento da condição cultural do homem passam a ser uma forma de expressão humana ante as situações de natureza cultural que surgem em sistemas de relações e práticas sociais" (GONZÁLEZ REY, 2003, p. 243).

As ações do indivíduo são caracterizadas pela constante produção de emoções, cuja condição emocional dominante, que acompanha uma ação cotidiana, foi denominada por González Rey (2003) como emocionalidade do indivíduo. As emoções definem a disponibilidade dos recursos subjetivos do sujeito para atuar nas diversas situações em que se apresentam em sua vida. Elas "[...] estão associadas às relações do sujeito que são fonte permanente de produção de necessidades" (GONZÁLEZ REY, 2003, p.167). Nessa perspectiva, as necessidades do sujeito estão relacionadas ao entendimento das emoções.

Refutando a conceitualização biológica que define necessidade como um estado emocional atrelado à sobrevivência, González Rey (2003) definiu a necessidade como o estado afetivo que aparece pela integração de um conjunto de emoções de diferentes procedências no curso de uma relação ou de uma atividade realizada pelo sujeito. As diferentes ações e práticas sociais do sujeito estão relacionadas ao surgimento de um conjunto de necessidades que, por sua vez, é formador de sentidos.

A categoria de sentido, o pensamento dialético e a forma como Vygotsky colocou o tema da emoção na organização da psique humana foram utilizados por González Rey (2004) na elaboração do sentido subjetivo que representa a unidade principal da Teoria da Subjetividade. A seguir apresentamos as categorias principais que constituem a Teoria da Subjetividade e que foram fundamentais na produção desta pesquisa – sentido subjetivo, configuração subjetiva, núcleos de sentido, personalidade e unidade subjetiva de desenvolvimento.

### 1.2.1 O sentido subjetivo

Segundo González Rey (2001), a definição dada por Vygotsky à categoria de sentido, como unidade complexa do funcionamento subjetivo, é essencial no desenvolvimento do tema subjetividade, visto que ela contribui para a superação da dicotomia entre consciente-inconsciente, individual-social, afetivo-cognitivo, intra e interpsíquico. Entretanto, o autor aponta que essa categoria não foi completamente desenvolvida por Vygotsky e demanda mais aprofundamento, pois ele ficou preso à noção de sentido atrelado ao processo de internalização. González Rey (2001; 2004; 2005b) faz ressalvas quanto ao caráter de internalização dado por Vygotsky aos processos subjetivos, pois, segundo o autor, a tentativa de Vygotsky em explicar a singularidade do indivíduo a partir do processo de internalização acaba mantendo a dualidade indivíduo e sociedade na medida em que coloca a subjetividade como algo de fora que é interiorizado pelo indivíduo, conforme destaca: “[...] a subjetividade não se internaliza, não é algo que vem de fora e que aparece dentro”. (GONZÁLEZ REY 2003, p.78). Para González Rey (2004), Vygotsky deteve-se mais aos processos de uso e mediação dos signos, mantendo o sentido associado à palavra, desconsiderando a qualidade do relacionamento afetivo.

González Rey (2007) retoma a categoria de sentido, enfatizando que não existem sentidos isolados, pois estes são subjetivamente produzidos a partir da interação de duas instâncias da subjetividade: social e individual; e afirma ainda que não é o meio que

determina uma demanda externa, mas o sentido subjetivo do sujeito no enfrentamento de tais demandas.

O sentido subjetivo expressa o sistema de subjetividade individual, cujo sistema, por sua vez, não é uma cópia das experiências vivenciadas pelo sujeito, mas uma consequência, que adquire valor subjetivo em função das características do próprio sistema subjetivo no momento em que ocorreram.

A definição de sentido subjetivo foi trabalhada ao longo das obras de González Rey (2003; 2005; 2001a; 2007), e pode ser resumida em:

> Nossa definição de sentido subjetivo se orienta a apresentar o sentido como momento constituinte e constituído da subjetividade, como aspecto definitório desta área, portanto é capaz de integrar formas diferentes de registro (social, biológico, ecológico, semiótico etc) em uma organização subjetiva que se define por uma articulação completa de emoções, processos simbólicos e significados, que toma formas variadas e que é suscetível de aparecer a cada momento com uma determinada forma de organização dominante. (GONZÁLEZ REY, 2001a, p.18).

Verificamos que González Rey (2003) define o sentido subjetivo como sistema complexo e dinâmico que constitui e é constituído pela subjetividade. O sentido subjetivo agrega uma série de elementos de sentidos, por exemplo, ao falar do sentido subjetivo de filhos de *dekasseguis* em relação à ausência dos pais, nele estão associados os elementos referentes à separação familiar, a sua nova rotina, à subjetividade social dos *dekasseguis*, à história pessoal, entre outros. Os diversos elementos de sentido, por sua vez, são organizados em configurações subjetivas.

### 1.2.2 Configuração subjetiva

A configuração subjetiva é a organização e integração de elementos de sentido de diferentes esferas de experiência que interagem entre si. Como explica González Rey (1999, p.82): “As configurações subjetivas são unidades de sentido definidas por uma multiplicidade de elementos dinâmicos”. Somente os conteúdos que despertam uma carga emocional passam a integrar uma configuração subjetiva; se um fato ocorre na vida do sujeito, mas não há uma emoção associada a este, então ele se constitui apenas em um evento formal e não se torna um elemento de sentido. Para ser um elemento de sentido a presença da emoção é essencial.

Para entender a dinâmica da configuração subjetiva, podemos fazer uma analogia com o funcionamento de um ventilador. Quando o ventilador está parado, podemos ver as hélices

que o compõem, porém, quando o ligamos, não se pode ver cada hélice individualmente, mas temos acesso ao produto do movimento delas – o vento. Mesmo sem ver as hélices, sabemos que elas continuam existindo. Da mesma forma, os elementos de sentido integram-se sem perder-se na existência do outro e, nessa integração, produzem um sentido subjetivo que é percebido no desenvolvimento de atividades em áreas diversas da vida. O vento produzido equivaleria ao sentido subjetivo. Nesse contexto, o papel do investigador seria o de desligar o ventilador por alguns instantes para poder observar as hélices, em outras palavras, apropriar-se de uma realidade que se apresenta para investigar os elementos que a integram. Entretanto, da mesma forma que ao desligar o ventilador o vento deixa de ser soprado, quando analisamos uma configuração subjetiva estamos congelando um processo dinâmico, pois o fenômeno deixa de ser analisado na sua dinamicidade.

A investigação dos elementos de sentido é um meio para nos aproximarmos do entendimento dos sentidos subjetivos. Desta forma, desligar o ventilador equivale metaforicamente à capacidade de o investigador criar espaços de inteligibilidade no campo investigativo que se apresenta.

Os elementos que constituem as configurações podem variar, assim como uma configuração pode se tornar um elemento de sentido de outra configuração, portanto, a organização dos elementos intraconfiguração tem um caráter mais estável (isso não quer dizer que sejam estáticos), mas a relação interconfiguração é mais dinâmica, portanto, uma configuração pode tornar-se elemento de sentido de uma outra configuração, integrando-se entre si de formas variadas. A interação de várias configurações subjetivas forma um sistema subjetivo.

### 1.2.3 Núcleos de sentido

Conforme define González Rey (2003), os núcleos de sentido mantêm a organização de uma configuração subjetiva e estão organizados por sentidos subjetivos dominantes. Os núcleos de sentido, por sua vez, organizam-se ao redor de núcleos de sentidos mais estáveis que possuem tendências orientadoras. Apesar do caráter mais estável desses núcleos, González Rey (2003) ressalta seu caráter dinâmico ao apontar que eles também são constituídos pelos mais diversos conteúdos e são capazes de mostrar sentidos subjetivos diferenciados. Os núcleos de sentido se manifestam na oposição do sujeito a aspectos novos de suas experiências, ou seja, estão articulados não pela frequência ou semelhança, mas pela mobilização que causa no sujeito.

### 1.2.4 Personalidade

González Rey (2003) retoma a categoria personalidade refutando os modelos construídos a partir do empirismo psicométrico norte-americano, que tratou a personalidade como um conjunto de traços universais que podiam ser medidos e avaliados por testes psicológicos e da psicanálise que colocou o inconsciente como centro da organização da personalidade. Para o autor, as duas desconsideraram os aspectos culturais, sociais, a trajetória e a singularidade dos indivíduos. A personalidade, na Teoria da Subjetividade de González Rey, é entendida como um sistema de configurações subjetivas, nela aparecem subjetivamente todas as experiências do sujeito. Para entender a personalidade, podemos retomar alguns aspectos da categoria de sentido subjetivo. Os sentidos subjetivos são organizados em uma configuração subjetiva que, por sua vez, agrega inúmeros elementos de sentido. As configurações formam um sistema de configurações que constitui a personalidade. Uma configuração pode ser um elemento de sentido de outra configuração, assim como os sentidos subjetivos produzidos em uma relação podem ser elementos de sentidos para outras situações vividas pelo sujeito. A dinamicidade e singularidade dos sentidos subjetivos impossibilitam que a personalidade seja compreendida como uma instância rígida e com traços universais. Ela é fluida, dinâmica, agrega o tempo atual e o passado e manifesta-se nos diversos momentos da vida do sujeito, sendo fonte permanente de emoção.

O caráter dinâmico da personalidade não implica que esta seja instável, salvo alguns casos patológicos, a personalidade apresenta certa estabilidade por causa da presença dos núcleos de sentido que estão organizados por sentidos subjetivos dominantes. Portanto, conforme González Rey (2003, p.257), “[...] a mudança no núcleo pressupõe outro na organização geral da configuração e representa uma mudança profunda no desenvolvimento da personalidade”.

O sujeito está em constante mobilidade dentro de sua experiência social, porém somente as ações e experiências que tiverem um sentido subjetivo vão interagir com sua personalidade. Nessa perspectiva, a personalidade é geradora de sentidos e, ao mesmo tempo, sintetiza os sentidos subjetivos. Podemos entender a personalidade como mediadora das configurações subjetivas, mas, por sua vez, é constituída por configurações subjetivas.

### 1.2.5 Unidades subjetivas do desenvolvimento

As unidades subjetivas de desenvolvimento permitem ao sujeito avançar diante da realidade que se apresenta. González Rey (2004, p. 18) destaca que as unidades subjetivas de desenvolvimento são, na verdade, "[...] configurações subjetivas com a capacidade de integrar e estimular um conjunto de aquisições do desenvolvimento em determinados momentos da vida da pessoa". O autor define essa categoria como:

> As unidades subjetivas do desenvolvimento são aquelas atividades ou relações da pessoa que comprometem os seus recursos potenciais em um momento dado deste processo, e se configuram de forma estável ao nível subjetivo, formando verdadeiros sistemas dinâmicos. (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 14).

Podemos pensar nas unidades subjetivas como mudanças nas configurações subjetivas que permitem o desenvolvimento. As configurações estão em constante mudança, porém elas não implicam necessariamente desenvolvimento. Para Rossato (2009), não há como pensar no desenvolvimento sem as contradições, entretanto, essas contradições podem, ao mesmo tempo, ser fonte de desenvolvimento como de danos. Na Teoria da Subjetividade, o desenvolvimento é um processo integral que ocorre em torno de sistemas de sentido subjetivo pessoal.

De acordo com González Rey (2004), algumas configurações subjetivas mantêm o papel de unidade de desenvolvimento temporariamente e outros por um longo período como o caso dos pais e da profissão. O autor ressalta que as pessoas que nos cercam tornam-se significativas no desenvolvimento quando se convertem em uma fonte de produção de sentido. Portanto, essa categoria foi fundamental para investigarmos quem e o que funcionava como unidades subjetivas de desenvolvimento dos filhos de *dekasseguis*.

Outro elemento relevante no entendimento das configurações subjetivas dos sujeitos desta pesquisa é a subjetividade social dos imigrantes japoneses e seus descendentes e dos *dekasseguis* assunto que tratamos no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2

## O SENTIDO SUBJETIVO DA ESCOLARIZAÇÃO PARA OS IMIGRANTES JAPONESES, SEUS DESCENDENTES E PARA OS *DEKASSEGUIS*

Considerando que o sentido subjetivo se processa na relação dialética entre a subjetividade social e a individual, foi necessário entender como essas duas categorias de subjetividade configuram-se no contexto escolar das famílias de *dekasseguis*. Visto que estes, em sua maioria, são descendentes de japoneses, neste capítulo abordamos a história da comunidade nipônica do Brasil, no que se refere à escolarização, para compreender como ela se constitui na subjetividade social e individual das famílias de *dekasseguis*.

### 2.1 A VINDA DOS JAPONESES PARA O BRASIL

Abordar o sentido da escolarização para os imigrantes japoneses e seus descendentes no Brasil, os denominados *nikkeys*[4], nos remete à retomada histórica do processo imigratório que eles fizeram parte. Os primeiros imigrantes japoneses chegaram ao Brasil em 1908, somavam 780 japoneses e vieram a bordo do navio Kasato Maru. Motivados pela promessa de enriquecimento rápido e fácil, eles deixavam um país que enfrentava crise de desemprego e excesso populacional, decorrentes das mudanças ocorridas na Era Meiji[5] e Era Taisho[6], e vinham suprir a falta de mão de obra das lavouras cafeeiras[7].

---

[4]*Nikkey* é um termo abreviado do vocabulário japonês de *Nikkeijin*, que se refere aos indivíduos japoneses nascidos fora do Japão. Neste trabalho utilizamos o termo *nikkey* para designar os imigrantes japoneses no Brasil, independente de sua geração.

[5]A Era Meiji (1868-1912) marcou uma época de grandes mudanças e transformações da história japonesa. Após três séculos de isolamento, o Japão abriu os portos para os países estrangeiros e procurou se adaptar às exigências do mundo de forma a inserir-se no mercado internacional. Assim, na Era Meiji vimos a passagem de um país agrário para manufatureiro industrial. Entretanto, o mercado de trabalho não era suficiente para atender o contingente de trabalhadores oriundos desse êxodo rural, gerando o excesso de mão de obra que marcou o inicio da crise econômica e social do Japão.

[6]Na Era Taisho (1912-1926) e também no início da Era Showa (1926-1989), alguns acontecimentos contribuíram para agravar a crise que se iniciou na Era Meiji, entre eles, a participação na primeira Guerra Mundial, que obrigou o governo a aumentar os impostos para cobrir os gastos militares e foi agravada no final da guerra com a queda da produção industrial que aumentou o problema de desemprego. Outro fator que contribuiu para a eclosão da crise no Japão foi o forte terremoto que atingiu a região de Tóquio, em 1923. Tal fato demandou muitos recursos para reconstrução do que foi destruído. Esse cenário de crise impulsionou o processo de emigração a fim de escoar a mão de obra excedente e sanar os problemas sociais do país. No início do século XX, os japoneses emigraram para os Estados Unidos, especialmente para o Hawaí e, posteriormente, por causa das dificuldades à imigração japonesa a esses países, passaram a dirigir-se para o Peru, Brasil e outros países latino-americanos.

[7]Após a abolição da escravatura, as lavouras cafeeiras, que estavam em uma fase de grande desenvolvimento, passaram a enfrentar a falta de mão de obra, forçando as autoridades brasileiras a buscar alternativas para suprir essa demanda. Desta forma, o governo brasileiro encontrou na imigração a solução desse impasse. Inicialmente vieram os imigrantes provenientes da Europa, entretanto, com a redução do fluxo de entrada dos

No Brasil, os imigrantes japoneses foram enviados para trabalhar nas fazendas de café do Estado de São Paulo. Eles não tinham intenção de se fixar no Brasil, seu objetivo era permanecer por apenas alguns anos, enriquecer rapidamente e retornar ao Japão. Entretanto, as condições encontradas eram muito diferentes das promessas de terra fértil e de ganho fácil propagadas na sua saída. Conforme destaca Nogueira (1973), havia a promessa de que uma pessoa colheria três sacas de café por dia, mas na prática puderam colher apenas de uma a uma saca e meia por família, havendo casos de apenas meia saca.

Os primeiros imigrantes firmavam um contrato de trabalho de pelo menos dois anos com as companhias de imigração japonesas e os produtores de café do Brasil. Entretanto, as adversidades dificultaram a fixação nas lavouras cafeeiras levando muitos a abandonarem ou fugirem das fazendas antes mesmo de cumprir o contrato de trabalho. Após treze meses da chegada dos primeiros imigrantes, Handa (1983) mostra que apenas 191 haviam ficado nas fazendas. O autor detalha o sofrimento vivenciado pelos imigrantes: “[...] além do problema de alimentação, precisavam acordar às 4 da madrugada e no local do trabalho eram, do nascer ao pôr do sol, obrigados a trabalhar vigiados pelo fiscal como condenados” (HANDA, 1983, p. 58).

Podemos destacar ainda outros aspectos que causaram frustração e dificultaram a fixação dos japoneses nas lavouras. Segundo Handa (1983), grande parte dos japoneses não tinha experiência com trabalhos agrícolas, o que dificultou seu desempenho nas lavouras, e, aliado a isso, o ano em que chegaram os primeiros imigrantes coincidiu com uma péssima safra, o que implicou diretamente os ganhos, pois o pagamento era proporcional à colheita realizada por família. Assim, os ganhos não eram suficientes para garantir a própria subsistência e, muito menos, para economizar.

Houve também as dificuldades de adaptação em relação à culinária brasileira, ao clima, à língua e ao esgotamento físico em conseqüência das longas jornadas de trabalho. De acordo com Sakurai (2008), o trabalho manual nos cafezais e as precárias condições de moradia foram experiências de grande impacto, “[...] mas não havia tempo para melancolia ou desespero, era preciso trabalhar para pagar as dívidas e, quem sabe, sair daquela situação e melhorar de vida [...]” (SAKURAI, 2008, p.246).

Os japoneses enfrentaram ainda a discriminação racial. Conforme salienta Kawamura (2003), os processos migratórios fazem com que grupos de diferentes culturas sejam forçados a conviver juntos, ocasionando consequências diversas, como marginalização, conflitos até a

---

imigrantes europeus, especialmente a de italianos, por causa da proibição feita pelo governo desse país, os fazendeiros passaram a recorrer aos trabalhadores da Ásia (chineses e japoneses).

integração cultural e social. A discriminação sofrida pelos imigrantes japoneses e demais grupos asiáticos no Brasil foi reforçada pelas leis higienistas que regulamentavam os processos imigratórios da época. Essas leis explicitavam o interesse pelo branqueamento da população brasileira, de forma a garantir a composição étnica do país, preservando e desenvolvendo as características da ascendência europeia. Assim, os japoneses tiveram que enfrentar um ambiente bastante hostil, visto que sua presença era indesejada por grande parcela da população brasileira.

Outra causa, apontada por Handa (1983) e Nogueira (1973) para a não fixação dos japoneses nas lavouras, foi a formação de famílias compostas, isto porque os japoneses só podiam entrar no Brasil com família composta de, no mínimo, três membros adultos. Essa exigência do governo brasileiro da época visava a garantir uma melhor fixação dos imigrantes nas fazendas. Entretanto, acabou tendo um efeito paradoxal, pois, para atender essa exigência, muitos japoneses formaram famílias agregando indivíduos muitas vezes estranhos, fazendo adoção de adultos e realizando casamentos às pressas com primos ou conhecidos, pouco antes da emigração.

Os imigrantes não eram contratados individualmente, mas sim como unidade familiar, em um sistema de colonato, o qual contava com a participação de toda a família – cada membro era responsável por certa quantidade de pés de café, quanto mais numerosa a família, mais seriam as possibilidades de ganhos. A unidade familiar era relativa tanto aos lucros como às dívidas. No caso das famílias compostas, cuja relação familiar era apenas no papel, surgiram conflitos em relação à divisão do dinheiro e também porque muitos solteiros abandonavam as fazendas em busca de atividades mais rentáveis, deixando as dívidas por conta da família da qual era agregado.

Portanto, os japoneses chegaram ao Brasil muitas vezes com famílias montadas e eram tratados sempre em coletivo e não de forma individual. Consideramos a questão da coletividade um fator relevante, pois contribuiu para o fortalecimento do espírito de cooperativismo entre os membros, uma característica do povo nipônico que prioriza o grupo em relação ao indivíduo. O cooperativismo da vida comunitária é uma característica que acompanha o povo japonês há séculos. Mesmo com as mudanças ocorridas ao longo dos anos, especialmente durante a Era Meiji, quando os japoneses defrontaram-se com o individualismo característico da ideologia liberal do ocidente, não se perdeu essa forma de pensar, ao contrário, ela se manteve e favoreceu a formação de associações. Segundo Sakurai (2008, p.286), muitas associações nasceram no tempo das aldeias e “[...] se baseiam na cooperação entre seus membros. Cooperar significa dividir, solidarizar-se, ensinar e aprender, decidir,

apontar caminhos, julgar, entre outras atribuições". Assim, para que se mantenha a ordem cada membro deve ser responsável e assumir uma função com o coletivo, respeitando e obedecendo à hierarquia.

A forma de unidade familiar à qual os japoneses foram submetidos nas fazendas cafeeiras contribuiu para a perpetuação do cooperativismo. Certamente, a questão de unidade familiar deve ser vista como promotora e não como determinante do cooperativismo, pois, conforme salientado, esse tem também origens na própria cultura japonesa, conforme podemos notar no trecho a seguir:

> A mesma forma de pensar o grupo e o indivíduo pode ser encontrada nos países de destino dos que emigraram do Japão. A imigração é particularmente interessante pelo contraste com a sociedade que os recebe. Os imigrantes tendem a reproduzir em outras terras aquilo que lhes é familiar, o código de valores é levado junto com as malas. Assim, no exame do que os japoneses levaram para os países que emigraram, ressalta a quase imediata organização das associações. (SAKURAI, 2008, p. 291).

A compreensão sobre o sentido dado ao cooperativismo pelo povo japonês permite entender por que no Brasil os *nikkeys* se mobilizaram na formação de associações e colônias, pautando-se na responsabilidade individual como forma de coesão do grupo. Essa característica em priorizar a responsabilidade foi constatada na pesquisa de Aguiar e Opila (2008), que verificaram maior preocupação dos adolescentes orientais em relação à responsabilidade. Assim, os autores consideram que "[...] poderíamos levantar como hipótese que a cultura oriental exerce forte influência sobre seus membros, mesmo tratando-se de imigrantes de 3ª ou 4 ª geração, quando se trata de dar maior importância ao seguimento dos princípios, da moral e da responsabilidade" (AGUIAR; OZELLA, 2008, p. 12). A partir desses resultados, constatamos a manutenção de alguns princípios ao longo das gerações. Outra questão levantada por Aguiar e Ozella (2008) é a gratidão dos adolescentes aos seus pais, reforçando o aspecto da cultura japonesa de respeito à hierarquia.

### 2.1.1 A escolarização dos imigrantes japoneses

As condições adversas encontradas pelos primeiros imigrantes lhes impossibilitaram de oferecer aos seus filhos algum tipo de escolarização. Conforme destaca Miyao (1980), com exceção de alguns núcleos maiores e mais organizados, em geral havia uma deficiência das condições de ensino, o que fez com que muitos filhos tivessem um nível de instrução mais baixo do que o dos próprios pais.

Vale lembrar que os primeiros imigrantes que chegaram ao Brasil trouxeram consigo as tradições e os pensamentos japoneses da Era Meiji. As mudanças econômicas e sociais que marcaram o Japão nesse período deram um novo *status* ao papel da educação, especialmente após o decreto de educação compulsória, em 1872, e do Edito da Educação em 1890, que enfatizam a educação como meio de alcançar o desenvolvimento. Segundo Sakurai (2008), em 1940, após 50 anos do Edito da Educação, 99% da população japonesa já estava alfabetizada. A autora aponta ainda que a "[...] ideia moderna de que a infância deve se basear na educação foi rapidamente difundida e aceita no Japão" (SAKURAI, 2008, p.143). A partir de então, independentes da classe social, as famílias eram obrigadas a enviar seus filhos para o ensino fundamental gratuito.

Assim, verificamos que os imigrantes japoneses trouxeram consigo a valorização da educação formal e eram em sua maioria alfabetizados; de acordo com Ninomiya (2008), 80% dos recém-chegados sabiam ler e escrever em japonês. Entretanto, não puderam oferecer aos seus filhos a mesma educação em consequência das precárias condições em que viviam.

A situação socioeconômica dos imigrantes melhorou à medida que eles passaram a adquirir pequenas propriedades, possibilitadas pelo processo de loteamento de terras, que permitiram uma maior estabilidade no país. Segundo Vieira (1973), a estabilização dos imigrantes japoneses possibilitou a formação de colônias e, à medida que conseguiam melhores condições econômicas, uma de suas prioridades era a construção de escolas que pudessem atender seus filhos, conforme podemos notar no trecho que se segue:

> Antes da mais nada, os japoneses construíam escola – essa era a fama. Mas que tipo de escola? Em primeiro lugar, era preciso que não exigisse muito dinheiro. Conforme o caso, servia qualquer casa de pau a pique. As paredes podiam ser de barro, e a cobertura de sapé. Se o número de alunos fosse pequeno, casa particular também servia. Não importava onde funcionasse – era melhor improvisar do que não a ter, eis o pensamento que os norteava. (HANDA, 1987, p. 290).

Podemos notar que a escolarização era uma das prioridades para os imigrantes japoneses. A construção das escolas demandava um esforço físico, econômico e de solidariedade entre os moradores da colônia, conforme aponta Handa (1987, p. 293): "[...] nos tempos iniciais, quando os núcleos eram pobres, davam-se tratos de toda espécie de imaginação para que a educação se tornasse realidade".

Retomando o processo histórico dos imigrantes japoneses com foco na escolarização, verificamos que os primeiros imigrantes que chegaram ao Brasil mantinham o desejo de retornar ao Japão, por isso prevalecia a necessidade de manter os padrões educacionais

japoneses, principalmente em relação à língua e aos costumes, pois acreditavam que desta forma seus filhos teriam maior facilidade de adaptação quando retornassem ao Japão. Entretanto, as diferenças culturais, dificuldades com a língua, alimentação, costumes, insuficiência financeira e as baixas condições de moradia aguçavam o desejo de retorno à terra natal e, ao mesmo tempo, mostraram-se como grandes impeditivos para a concretização do sonho de regresso.

> Mesmo que a muito custo se ganhe dinheiro e chegue o dia de retornar ao Japão com toda pompa, seria concebível fazê-lo levando filhos caboclos analfabetos? Por mais interessado que fosse pelo dinheiro, não havia quem dispusesse a sacrificar os filhos a esse ponto. (HANDA, 1987, p.282).

Havia, portanto, a preocupação em oferecer a escolarização e, ao mesmo tempo, a resistência, por parte dos colonos japoneses, a se integrar à cultura brasileira por medo de que seus filhos pudessem se tornar caboclos. As escolas que atendiam aos núcleos japoneses eram administradas pela associação dos japoneses formada pelos colonos, e, segundo Handa (1987), a administração de uma escola visava a ensinar a língua japonesa às crianças.

Foi a partir do final da segunda Guerra Mundial, com a derrota do Japão, que os imigrantes começaram a aceitar a ideia de se fixar no Brasil e passaram a atribuir um novo sentido à educação – como meio de ascensão social e econômica. Hoje os *nikkeys* do Brasil constituem a maior concentração nipônica fora do Japão, totalizando, segundo Schupan, (2008) cerca de 1,5 milhão de indivíduos.

Destacamos também que, a partir de 1930, começam a tomar corpo as ideias pedagógicas do escolanovismo[8] que vão ao encontro com a visão de educação como via principal de transformação social calcada no indivíduo. Portanto, consideramos que o investimento na educação como via de transformação teve, no caso dos *nikkeys*, a influência tanto da herança cultural japonesa como da ideologia da Escola Nova.

Vale lembrar que durante a segunda Guerra Mundial Brasil e Japão tornaram-se inimigos, ocasionando a proibição de qualquer manifestação cultural japonesa no país, inclusive o uso de sua língua. Relevante ainda foi a Lei de 1938 que estabeleceu que o ensino devesse ser feito obrigatoriamente por professores brasileiros e proibiu o ensino de língua estrangeira a menores de 14 anos. Esses fatos contribuíram para o início da assimilação da

[8]O escolanovismo é uma ideia pedagógica que procura romper com as ideias tradicionais cujo foco principal estava sob o professor. No escolanovismo, o aluno passa a ser visto como figura central do processo de aprendizagem e a educação, como via principal de transformação social.

cultura brasileira por parte dos japoneses, visto que foram obrigados a se adequar às novas imposições feitas pelo governo em relação à educação.

Assim, a partir da década de 1930, notamos uma preocupação maior dos pais em possibilitar aos filhos o acesso à escolarização nos moldes brasileiros, levando-os inclusive a migrar para cidades próximas às capitais que pudessem oferecer melhores condições de ensino. Esse período marcou o êxodo rural dos *nikkeys* e, segundo Schupan (2008), entre 1930 e 1958, o número de *nikkeys* vivendo em cidades passou de 9% para 49%, demonstrando que "[...] as famílias parecem ter realmente apostado na conquista de diplomas como elemento determinante da ascensão social dos filhos" (SCHUPAN, 2008, p.142). De acordo com Miyao (1980), os pais assumem como principal objetivo e obrigação, a educação escolar de seus filhos, pois essa passa a ser vista como uma condição fundamental para ascensão e sobrevivência na vida social.

Observamos que a educação formal brasileira deixa de ser considerada como uma ameaça, passando a ser uma necessidade, cujo acesso deveria ser provido pelos pais. Ressaltamos que essa assimilação foi gradativa e que os filhos continuavam a ter que ajudar a família nos trabalhos no campo. Citamos a pesquisa de Valente (1980) realizada no Nordeste, na qual o autor mostra que em uma população de 550 indivíduos *nikkeys*, acima de 5 anos, apenas 1% era analfabeta. Essa pesquisa aponta ainda que os *nikkeys* começavam a trabalhar desde cedo, moravam em locais remotos e conforme avançavam a escolaridade, maior eram as dificuldades de acesso às escolas. Tal situação motivou-os ainda mais a deixar o campo, pois, conforme Schupan (2008), mesmo com os esforços das associações e cooperativas na abertura de escolas japonesas, o isolamento causado pela vida rural "funcionou como um obstáculo de peso à escolarização das crianças" (SCHUPAN, 2008, p.142). A descrição a seguir nos mostra um pouco dessa realidade:

> [...] vivendo em plena mata, afastados da zona urbana e das estradas pavimentadas por muitos quilômetros, crianças e adolescentes trabalham – sobretudo adolescentes, que cursam o segundo grau ou mesmo o primeiro grau, a partir da quinta série – cada qual dentro das suas possibilidades, e frequentam escolas. Os de 1º grau, até a 4ª série, são mais favorecidos: as escolas funcionam no próprio núcleo. Os que estudam a partir da 5ª série até o 2º grau e os que cursam escolas universitárias têm de caminhar a pé, à tardinha, às vezes mais de uma légua, para alcançar a estrada pavimentada que os leva até as escolas da cidade mais próxima, geralmente saindo depois da última aula às 22 horas, às vezes mais, e chegando em casa, pelos caminhos ermos da mata, por volta da meia-noite. (VALENTE, 1980, p.31).

Notamos que conforme avançavam as séries escolares maiores eram as dificuldades de acesso às escolas. A partir da ação e do esforço dessas famílias para ter acesso às escolas, podemos verificar a relevância da escolarização para os *nikkeys*. Assim, apesar de o objetivo de escolarizar ter se alterado de acordo com o momento histórico - inicialmente para a perpetuação dos costumes e língua japonesa, com vistas a preparar indivíduos para retornar à sociedade japonesa, e, posteriormente, como forma de ascensão social - o sentido subjetivo atribuído à educação por essa comunidade é de instrumento facilitador, ou seja, a escolarização como mediadora de sonhos e metas – retornar ao Japão ou o sucesso dos filhos. Isso pode justificar as diversas ações que os imigrantes japoneses realizaram para oferecer condições escolares aos seus filhos - construindo escolas, enviando os filhos para estudar fora, mudando-se para os centros urbanos.

Importante salientar que as condições dadas em cada momento histórico das gerações de *nikkeys* favoreceram um nível maior ou menor de escolarização. Os primeiros imigrantes vieram com bom grau de instrução por causa da política educacional do Japão daquele período, como foi destacado anteriormente. Por causa das baixas condições de vida e de trabalho encontradas no Brasil, a geração seguinte acabou sendo privada de uma educação formal, pois teve que se dedicar ao auxílio dos pais nas lavouras.

A partir da terceira geração há um salto na escolarização e a mudança no perfil dos *nikkeys* que passam de agrários para urbanos. Dados do IBGE (2008) mostram que, de 1911 a 1920, o percentual de *nikkeys*, cuja atividade principal era a agricultura, pecuária e silvicultura, era de 47,5%. Esse número passou para 5,3% nos anos de 1991 a 2000.

No início da década de 1930, constatamos a presença dos primeiros *nikkeys* nos cursos universitários. Esses números foram crescendo de maneira acelerada, pois, como aconteceu no Japão na Era Meiji, a educação foi utilizada como instrumento de mobilidade social. De acordo com Ninomiya (2008), dos 80 mil discentes dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade de São Paulo, 15% possui ascendência japonesa. Considerando que os *nikkeys* representam 2,5% da população paulistana, a presença destes nos meios universitários é bastante alta.

Os investimentos na área educacional são comprovados também pelos dados apresentados por Beltrão, Konta e Sugahara (2008), que mostram que as populações *nikkeys* apresentam maior escolaridade do que a população brasileira correspondente à mesma situação de domicílio, sendo ainda esta a população asiática que apresentou maior ganho de escolaridade no período de 1960 a 2000. Outro dado relevante dessa pesquisa é que os *nikkeys* que viviam em áreas rurais apresentaram pior situação de escolaridade se comparado aos

*nikkeys* urbanos. Isso reforça o fato de que as gerações que enfrentaram as dificuldades iniciais, tendo que realizar o trabalho no campo, foram as mais afetadas no que se refere à educação formal.

Verificamos que o investimento na escolarização acompanhou a ascensão socioeconômica dos *nikkeys*. Percorrendo a história dos imigrantes japoneses, notamos que estes, em sua maioria, saíram de uma condição de quase escravidão e em pouco mais de 50 anos avançaram socioeconomicamente passando a ocupar as camadas de classe média e alta. As conquistas dos *nikkeys* acabaram constituindo a identidade do grupo. Consideramos ser esse um elemento de sentido importante na constituição da subjetividade social da comunidade *nikkey* em relação à escolarização.

O povo japonês é conhecido pela sua capacidade de transpor obstáculos e perseverar. A fama de dar conta de tudo e de jamais desistir é reforçada perante as inúmeras adversidades enfrentadas pelo país, como os bombardeios de Hiroshima e Nagasaki, em 1945, o terremoto de Kobe , em 1995, e mais recentemente o maremoto, em 2011, que atingiu quase toda a ilha de Honshu, especialmente a região de Fukushima. Na ocasião, a mídia divulgou a acelerada reconstrução do país que, em menos de dois meses, já voltava com o funcionamento das linhas de trem-bala. Alguns aspectos fundamentais dessa capacidade estariam ligados a características do próprio povo japonês. Sakurai (2008) destaca como relevantes: lealdade, esforço coletivo, alto nível de educação, disciplina e respeito à hierarquia.

Muitas dessas características que se tornaram marcas da cultura japonesa e foram atribuídas aos *nikkeys* no Brasil são consideradas como estereótipos por Ischida (2010). A autora questiona a validade da imagem de povo trabalhador, esforçado e de boa conduta moral criada sobre os *nikkeys*, pois esta pode favorecer uma visão determinista que desconsidera a individualidade do sujeito. Porém, conforme constatou Ischida (2010, p.243), não podemos negar a influência desses estereótipos, pois "[...] o imaginário que associa os *nikkeis* aos mais variados qualitativos tem efeitos sobre como estes se percebem". Kawamura (2003, p.88) afirmou que os *nikkeys* não podem ser considerados uma reprodução da cultura japonesa, mas sim "[...] um segmento brasileiro com forte influência cultural japonesa". Em conformidade com nossa posição teórica, de que toda relação é constituída em um movimento dialético, podemos considerar ainda que não se trata de um processo de influências, mas sim de interação cultural.

Portanto, não podemos nos basear apenas nos clichês identitários para compreender os *nikkeys*, mas é inegável que esses significados são elementos da configuração subjetiva, tanto da comunidade como do indivíduo, tendo implicações na subjetividade social e individual,

pois, conforme destaca González Rey (2003, p.142), "[...], o conhecimento, a produção de crenças e valores, mitos, os quais, além de circular em sistemas discursivos, se constituem na configuração subjetiva dos espaços sociais, assim como na subjetividade individual de seus protagonistas".

Compartilhamos a ideia da existência de uma cultura *nikkey* no Brasil, contudo, reforçamos que esta tem uma subjetividade social, a qual o indivíduo, a partir de seus sentidos subjetivos, vivencia de forma única o espaço social no qual está inserido. Ao contemplar a subjetividade dos *dekasseguis* nos deparamos com uma complexa configuração que permeia os aspectos da comunidade *nikkey* e da cultura japonesa e nos reforça o fato de que não é possível compreender a configuração subjetiva da comunidade *nikkey* sem retomar aspectos da cultura japonesa, assim como não podemos falar sobre *dekasseguis* sem abordar o contexto dos *nikkeys*. Nesse emaranhado de relações que dialeticamente dialogam entre si, que buscamos indicadores para construção de zonas de sentido do nosso campo de investigativo. Para tanto, partimos da hipótese de que o sentido subjetivo dos *nikkeys* em relação à escolarização é um elemento de sentido da configuração da subjetividade social dos *dekasseguis*.

### 2.1.2 Os *nikkeys* em Mato Grosso do Sul

Segundo o censo demográfico 1960/2000 (IBGE, 2008), os *nikkeys* concentram-se principalmente nos Estados de São Paulo, Paraná e Mato Grosso do Sul, colocando o Estado de MS na terceira posição dentre os Estados com maior número relativo de *nikkeys*, como é possível observar na Tabela 1.

Tabela 1: Número de *nikkeys* no Estado de Mato Grosso do Sul

| Ano | População não descendente | População *nikkey* |
|---|---|---|
| **1960** | 568.983 | 8.896 |
| **1980** | 1.369.769 | 16.456 |
| **1991** | 1.780.373 | 23.587 |
| **2000** | 2.078.069 | 29.805 |

Fonte: IBGE, censo demográfico 1960/2000.
Organização: Hiraoka (2011).

A vinda dos imigrantes japoneses para o Estado de Mato Grosso do Sul[9] está atrelada à construção, em 1905, da estrada de Ferro Noroeste do Brasil que ligaria a cidade de Bauru,

[9]Mato Grosso do Sul era parte do Estado de Mato Grosso até o ano de 1976, quando foi decretada a divisão do Estado.

SP, a Porto Esperança, em direção a Cuiabá, MT, com o objetivo de interligar o Estado de Mato Grosso ao litoral. Os primeiros migrantes que chegaram ao Estado vieram no navio Kasato Maru e era composto especialmente de okinawanos[10]; também vieram para o Estado de MS imigrantes japoneses provenientes do Peru.

Na sua pesquisa, Inagaki (2008) verificou algumas contradições de dados na literatura sobre o número de migrantes que se deslocaram para o Estado de Mato Grosso na construção da estrada de ferro. Segundo a autora os números variavam entre 75 e 77 pessoas, a autora apontou ainda que em 1909 foram registrados 120 japoneses trabalhando na ferrovia.

Grande parte dos migrantes que vieram para Mato Grosso do Sul era oriunda do Estado de São Paulo. Eles viram na construção ferroviária a possibilidade de ganhos mais rentáveis, visto que esta oferecia salários melhores do que os recebidos nas fazendas de café. Segundo Inagaki (2008), muitas famílias também deixaram São Paulo com medo das perseguições dos grupos Shindo Renmei[11].

A saída dos japoneses da região de São Paulo rumo a outros Estados, como Amazonas, Paraná, Pará e Mato Grosso do Sul, também foi favorecida pela chance de adquirir um pedaço de terra para produzir. Desmotivados pelas condições precárias e falta de perspectivas dos locais que estavam trabalhando, os japoneses começaram a deixar ou fugir[12] das fazendas. A compra de uma pequena propriedade privada foi possível, pois, por volta de 1910, grandes propriedades foram desmembradas em lotes e vendidos em prestações ou pagamentos parcelados nas safras, o que facilitou a compra de terra por parte dos imigrantes japoneses que dispunham de alguma reserva.

Ao deixar a realidade árdua das fazendas, os imigrantes japoneses viram-se perante um panorama ainda mais crítico na construção da linha ferroviária, pois tinham que enfrentar

[10]Entre os imigrantes japoneses há uma distinção entre aqueles provenientes da ilha de Okinawa e os da ilha principal de Honshu. Okinawa era uma ilha independente, porém em 1609 foi dominada pelo feudo japonês de Satsuma, ficando sob tal domínio até 1879, quando passou a ser uma província do Japão. A partir de 1945 ficou sob o controle dos Estados Unidos, retornando para o Japão somente em 1972. Os okinawanos, conhecidos como *uchinanchus*, possuem uma cultura diferenciada, desde o seu dialeto, alimentação até costumes. Em Mato Grosso do Sul, os grupos de okinawanos formaram associações separadas dos provenientes de Honshu. Em Campo Grande, temos a Associação de Okinawa, formada por okinawanos, e a Associação Esportiva Campo-Grandense Nipo-Brasileira, formada por *nikkeys* de outras regiões do Japão. Percebemos que há uma integração cada vez maior entre os dois grupos. Nesta pesquisa não faremos distinção entre eles, assim todos serão denominados como *nikkeys*.

[11]O Shindo Renmei (O caminho dos súditos da liga do imperador) foi uma organização radical criada no Estado de São Paulo que defendia um ultranacionalismo japonês. Esse grupo acreditava que o Japão havia vencido a segunda Guerra Mundial e que as notícias de derrota eram falsas. Os integrantes do Shindo Renmei cometeram vários crimes e atentados contra aqueles que aceitaram a derrota do Japão e que mantinham qualquer tipo de relacionamento mais próximo com pessoas sem descendência japonesa.

[12]Os japoneses assinavam um contrato de trabalho com os fazendeiros, mas acabavam sendo submetidos a um trabalho quase que escravo. Assim, muitos acabaram abandonando esses trabalhos e quando não cumpriam os contratos acabavam fugindo das fazendas.

as adversidades de uma terra praticamente selvagem e cumpriam uma jornada de trabalho longa e exaustiva, conforme destaca Inagaki (2008): os japoneses trabalhavam 30 a 31 dias corridos sem descanso. A maior inimiga dessa empreitada foi a ação devastadora da malária. De acordo com Handa (1987), houve momentos em que de 57 pessoas apenas sete ou oito estavam em condições de trabalho por causa da ação da doença. Havia ainda o medo constante de ataque de animais selvagens e o problema de escassez de alimentos, pois não havia como cultivá-los e a chegada dos alimentos era dificultada pela falta de acesso à região. Por essa razão, os trabalhadores não se alimentavam adequadamente deixando seu organismo mais suscetível às doenças, o que levou a um número elevado de mortes.

As obras da construção da linha Noroeste foram concluídas em 1915, segundo Handa (1987). Com o término, alguns acabaram imigrando para a Argentina ou voltando para São Paulo e poucos permaneceram na região. Aqueles que ficaram viram no Estado a possibilidade de adquirir uma propriedade por causa da oferta de lotes a preços baixos, ocasionando a sua fixação em MS. O autor aponta ainda que, no período de 1920, o número aproximado de famílias na cidade de Campo Grande era de 50 e destas, apenas uma não era de Okinawa. Em 1958, o número de famílias era de 600 das quais 25% não eram provenientes de Okinawa.

Várias colônias foram formadas principalmente nos arredores da cidade de Campo Grande. Uma das principais e pioneiras foi a do núcleo Mata do Segredo, que impulsionou o surgimento de outros núcleos japoneses na região. Aos poucos, os *nikkeys* foram fixando-se na área urbana de Campo Grande e migrando para outras cidades dentro do Estado, como Três Lagoas e Dourados. Muitos *nikkeys* em Mato Grosso do Sul passaram a ocupar as atividades ligadas à produção hortifrutigranjeira e trabalhar como feirantes.

Em Mato Grosso do Sul, a ênfase na escolarização dada pelas colônias ficou evidente em entrevistas das famílias veiculadas na revista Mina San[13], produzida em MS durante a comemoração do centenário da imigração japonesa. Percebemos nas falas dos entrevistados a preocupação com os estudos dos filhos: “[...] Seguindo o exemplo de meus pais, garanti a educação para os meus quatro filhos” (MINA SAN, 2008, p.29); “[...] ficaram exemplos muito firmes, dentre eles a prioridade de investir na educação” (MINA SAN, 2008, p.48).

Assim como ocorreu em colônias de outros Estados, a prioridade era a construção de escolas, em MS duas dessas escolas ainda continuam em funcionamento. A primeira é a

[13]Essa revista foi elaborada por jornalistas do Estado de Mato Grosso do Sul em comemoração aos 100 anos da imigração japonesa no Brasil. Nela encontramos matérias e entrevistas das principais famílias que contribuíram com a colonização do Estado.

Escola Rural Mata do Segredo, fundada, em 1934, no Núcleo Mata do Segredo. Essa escola inicialmente era direcionada apenas aos *nikkeys*, mas atualmente atende toda a comunidade que mora nas redondezas, e, em 2008, dos 429 estudantes apenas uma tinha ascendência japonesa. Hoje a escola está sob a administração do município e teve seu nome alterado para Escola Municipal Kamé Adania. A segunda escola é a Visconde de Cairu, criada em 1918 como escola de língua japonesa. Foi implantada inicialmente em uma área denominada Chacrinha e seis anos depois foi transferida para a Rua Antonio Maria Coelho, em uma área central da cidade de Campo Grande, onde permanece até hoje. Apesar de contar com muitos alunos não descendentes, a escola Visconde de Cairu continua sendo referência na comunidade *nikkey*.

## 2.2 PANORAMA DO MOVIMENTO *DEKASSEGUI*

Há cem anos, o Japão tinha a necessidade de exportar mão de obra excedente, porém esse quadro reverteu-se levando os *nikkeys* a traçar o percurso inverso deixando o Brasil para trabalhar no Japão. Esse processo imigratório, que se iniciou na década de 1980, ficou conhecido como movimento *dekassegui*.

Originalmente, *dekassegui* é uma palavra japonesa que significa "trabalhar fora de casa", uma referência aos trabalhadores japoneses que, especialmente durante o rigoroso inverno, buscavam trabalhos temporários em regiões mais desenvolvidas do Japão.

As causas desse processo imigratório estão relacionadas ao contexto político, econômico e social dos dois países. Na década de 1980, o Brasil atravessava uma grave crise político-econômica com inflação desenfreada e grande instabilidade. Segundo Costa (2007), o produto interno brasileiro (PIB), de 1964 a 1980, foi em média de 7,8% ao ano; já de 1981 a 1993, foi de apenas 1,6%. A inflação atingiu o percentual de 87,88% ao ano, e a taxa de desemprego passou de 4,3% (em 1981) para 6,2% (em 1993). Esse cenário de crise acarretou a queda do padrão de vida especialmente da classe média dos brasileiros; grupo ao qual pertence grande parte dos *nikkeys*, motivando-os a deixar o país em busca de novas oportunidades.

Nesse mesmo período, o Japão apresentava enorme crescimento econômico que gerou a falta de mão de obra principalmente nos setores industriais. Para Kawamura (2003), a escassez de mão de obra está relacionada ao novo padrão organizacional de produção; ao grande número de trabalhadores de elevado nível de capacitação profissional que não se dispunha a realizar os trabalhos não qualificados; ao aumento de empresas de pequeno e

médio porte que não contavam com alta tecnologia e/ou dependiam do trabalho humano; a reduzida participação de mulheres no mercado de trabalho e ao envelhecimento da população.

A necessidade de mão de obra no Japão fez com que aumentasse o fluxo de trabalhadores ilegais oriundos principalmente da Coreia do Sul, China, Tailândia, Filipinas, Bangladesh, Irã e Paquistão. Para controlar a entrada desses imigrantes ilegais e, ao mesmo tempo, atender a demanda de mão de obra, o governo japonês optou por uma política de migração seletiva incentivando a entrada dos japoneses residentes em outros países ou aqueles com dupla nacionalidade. Entretanto, essa medida não foi suficiente para solucionar o problema da falta de mão de obra. Assim, em junho de 1990, a lei de imigração japonesa foi alterada e passou a ser mais severa nas punições para quem contratar imigrantes sem documentação legal e concedeu aos nisseis e sanseis (segunda e terceira geração de japoneses)[14] e seus respectivos cônjuges e filhos o direito do visto especial de residência (renováveis), o que lhes permitiu residir e trabalhar legalmente no país por um longo período. Tal fato foi fundamental para o crescimento no número de imigrantes brasileiros no Japão.

Segundo Okamoto (2007), a modificação nas leis imigratórias revela ainda outro interesse do governo japonês, pois, além de sanar a problemática de mão de obra, a entrada de descendentes de japoneses era uma forma de assegurar a manutenção de hegemonidade étnica e cultural do país que estava ameaçada com a entrada dos imigrantes ilegais. Como os *nikkeys* possuem a mesma ascendência, supunham que apresentariam maior facilidade de integração cultural, pois, conforme Kawamura (2003), no imaginário japonês seria o retorno dos semelhantes.

A nova lei de imigração japonesa favoreceu o rápido crescimento do número de brasileiros no Japão. De acordo com dados do Ministério da Justiça do Japão, em 1990 havia 56.429 brasileiros registrados naquele país; em 1991, este número passou para 119.333. Em 2007 foi o de maior número de *dekasseguis*, contabilizando a presença de 316.967 brasileiros. Verificamos um declínio na taxa de crescimento nos anos de 1998 (-4,74%), 2008 (-1,04%) e 2009 (-14,4%), cujas quedas estão relacionadas às duas crises econômicas que afetaram o Japão. A crise de 2008 foi a que mais atingiu os *dekasseguis*. Nesse período houve aumento no número de desemprego e muitas famílias ficaram em situação precária, sem moradia e alimentação.

[14]Na língua japonesa, as gerações são denominadas pelo sufixo *sei* precedido pelo número equivalente à geração. Issei refere-se à primeira geração; nissei – segunda geração, sansei – terceira geração, *yonsei* – quarta geração. Neste trabalho utilizamos essas denominações ao falar das gerações de descendentes de japoneses dos imigrantes que vieram ao Brasil.

Segundo os dados do relatório do Ministério do Trabalho, Saúde e Bem-Estar Social do Japão (JAPÃO, 2010), até o final de outubro de 2010 estavam empregados 116.363 brasileiros, cerca de 17,9% dos 649.982 estrangeiros com emprego fixo no Japão. Vale salientar que esses números se referem apenas aos trabalhadores registrados. Apesar da queda nas estatísticas, o número de *dekasseguis* no Japão continua relevante, pois o Ministério da Justiça do Japão registrou em 2009 a presença de 267.456 (Tabela 2) brasileiros nesse país.

Tabela 2: Número de *dekasseguis* no Japão

| Ano | N.º de brasileiros | Taxa de crescimento (%) |
|---|---|---|
| **1985** | 1.955 | |
| **1986** | 2.135 | 9.20 |
| **1987** | 2.250 | 5,38 |
| **1988** | 4.159 | 84,80 |
| **1989** | 14.528 | 249,31 |
| **1990** | 56.429 | 288,41 |
| **1991** | 119.333 | 111,47 |
| **1992** | 147.803 | 23,85 |
| **1993** | 154.650 | 4,63 |
| **1994** | 159.619 | 3,21 |
| **1995** | 176.440 | 10,53 |
| **1996** | 201.795 | 14,37 |
| **1997** | 233.254 | 15,58 |
| **1998** | 222.217 | - 4,73 |
| **1999** | 224.299 | 0,93 |
| **2000** | 254.394 | 13,41 |
| **2001** | 265.962 | 4,54 |
| **2002** | 268.332 | 0.89 |
| **2003** | 274.700 | 2,37 |
| **2004** | 286.577 | 4,32 |
| **2005** | 302.080 | 5,41 |
| **2006** | 312.979 | 3,60 |
| **2007** | 316.967 | 1,27 |
| **2008** | 312.582 | -1,04 |
| **2009** | 267.456 | -14,4 |

Fonte: Ministério da Justiça do Japão fornecido pela Associação Brasileira de Deksseguis (ABD)[15]
Organização: Hiraoka, 2011.

Higuchi (2006) divide o fluxo de *dekasseguis* em cinco fases: a primeira (1980-1984), composta de *nikkeys* da primeira geração, tinha nacionalidade japonesa, domínio da língua e familiaridade com a cultura japonesa. O número de imigrantes dessa fase foi reduzido e não tiveram grandes repercussões. O autor salienta que essa volta ao Japão era motivo de vergonha, pois era vista como fracasso por não ter tido sucesso no Brasil.

[15]ABD é uma associação criada em 1997, em Curitiba, PR, com a finalidade de promover o desenvolvimento e integração dos *dekasseguis* na sociedade. Esta entidade disponibiliza um *site* com informações referentes aos *dekasseguis*. Disponível em: <http://www.abdnet.org.br>. Acesso em: 18 dez. 2011.

A segunda fase (1985-1989) conta com o aparecimento de anúncios de empregos no Japão veiculados nos jornais destinados à comunidade *nikkey* do Brasil, um indicativo de que as empresas japonesas encontraram no Brasil uma nova reserva de mão de obra. O número de anúncios teve um rápido crescimento – em 1987 foram mais de cem e em meados dos anos de 1990, ultrapassaram os mil. Nesse período também são criadas as primeiras agências de empregos que intermediavam o recrutamento dos brasileiros, providenciando emprego e moradia. Essas agências financiavam os custos das passagens aéreas e prestavam assistência, isso possibilitou que mesmo aqueles com baixas condições financeiras pudessem imigrar para o Japão. O financiamento de passagens tornou-se um sistema padrão de recrutamento bastante rentável para as agências. Higuchi (2006) aponta que quanto mais alto o nível de escolaridade dos *dekasseguis*, menor era a dependência em relação às agências, pois estes tinham condições financeiras para bancar os gastos iniciais. O autor salienta ainda que nos casos de reunião familiar, 77% das famílias utilizaram os serviços das agências.

A terceira fase (1990-1992) é marcada pela mudança da lei de imigração de 1990, conforme mencionado, que possibilitou a permanência no Japão dos *nikkeys* da segunda e terceira geração. Ao contrário dos imigrantes ilegais asiáticos que eram recrutados apenas por pequenas empresas, os *dekasseguis* passaram a ser contratados por grandes fábricas, ganhavam mais e tinham acesso às formas legalizadas de emprego.

A quarta fase (1993-1997) é marcada pela recessão japonesa que implicou a redução do consumo interno e das atividades econômicas do país. Essa crise foi responsável pela primeira queda no número de entrada de *dekasseguis* que registrou em 1998 – 4,73% (Tabela 3).

A quinta fase corresponde ao período de 1998 a 2005. Notamos duas alterações relevantes que tiveram implicações na área educacional. A primeira é o aumento do número de crianças abaixo de 15 anos e o alto índice de evasão escolar. A segunda alteração é a queda do nível de escolaridade dos *dekasseguis*. Higuchi (2006) constatou em sua pesquisa que desde 1992 o número de imigrantes da segunda geração (nissei) tem estagnado enquanto cresce o número dos da terceira geração (sansei) e cônjuges não descendentes, e que o nível de escolarização dos *dekasseguis* é mais baixo se comparado com os que vieram entre 1980 e 1998. O autor aponta a entrada dos adolescentes no mercado de trabalho como principal agente da queda desse índice, pois o trabalho no Japão tem sido mais atrativo do que os estudos no Brasil, levando muitos a abandonarem as escolas para imigrar para o Japão.

Consideramos necessário acrescentar uma sexta fase que compreende os anos de 2006 a 2011, pois, nesse período, verificamos a crise econômica de 2008 e 2009. Esta foi uma das

crises que mais abalaram os envolvidos do movimento *dekassegui* e cujas consequências refletiram diretamente nos seus ganhos e perspectivas. Nas famílias que pesquisamos, muitas relataram que os pais deixaram de mandar dinheiro aos filhos por causa dessa crise financeira, pois tiveram queda de horas de trabalho, consequentemente, redução salarial, e em muitos casos perda de emprego.

Para contornar o problema de desemprego ocasionado pela crise financeira de 2008 e 2009, o governo japonês disponibilizou um subsídio de retorno no valor de 300 mil ienes (cerca de R$ 6 mil) para que os trabalhadores imigrantes e suas famílias retornassem ao país de origem. Para receber esse auxílio, a família deveria estar desempregada, não ter restrições legais e assinar um termo comprometendo-se a não retornar ao Japão em um período de três anos - uma espécie de deportação voluntária para descartar um contingente de mão de obra desnecessária. Segundo o Ministério do Trabalho, Saúde e Bem-estar Social do Japão, a medida, que vigorou de 1º de abril de 2009 a 31 de março de 2010, atendeu 20.053 brasileiros.

Concomitantemente às alterações relativas ao contingente, destacamos mudanças das características de perfil ocorridas no movimento *dekassegui*. Segundo Sasaki (2000), no início do processo migratório o perfil do migrante nipo-brasileiro era individual, masculino, da primeira (issei) e segunda (nissei) geração, com domínio da língua japonesa e tinham o intuito de trabalho estritamente temporário. Eles realizavam atividades recusadas pelos japoneses, conhecidas como os 3K: *Kitanai* (sujo), *Kitsui* (penoso) e *Kiken* (perigoso).

Sasaki (1998) aponta ainda que, conforme esse fluxo foi se massificando e se consolidando, se criou um aparato de segurança e de confiança de estar em uma terra estrangeira. Assim, em meados dos anos de 1990 há uma alteração desse perfil: gerações mais avançadas (nisseis e sanseis); proporção equiparada entre homens e mulheres, faixa etária mais jovem, sem tanta necessidade de saber a língua japonesa (pela grande presença de brasileiros no Japão); mais solteiros e recém-casados (casados há pouco tempo ou com filhos pequenos); caráter mais familiar do que individual; presença de não descendentes (cônjuges de descendentes).

Em sua pesquisa, Ferreira (2007) delineou o perfil dos brasileiros no Japão em quatro grupos, a partir de suas expectativas em relação a permanecer ou não no país. O primeiro grupo é composto daqueles que se mantêm firme no propósito de retorno ao Brasil, condicionando sua vida basicamente ao trabalho e com pouca interação com a sociedade japonesa; o segundo não tem um projeto migratório definido e vive em um movimento de vai e vem entre os dois países; o terceiro formado por aqueles que assumiram o Japão como

morada permanente; o quarto grupo seria uma extensão do terceiro, pois é composto de filhos de *dekasseguis* nascidos no Japão. O autor ressalta que essas divisões não são estanques e que um *dekassegui* pode ter características de mais de um grupo, bem como transitar entre eles.

No que se refere às novas características da comunidade *dekassegui*, Nakagawa (2005) aponta que economizar deixou de ser prioridade entre os *dekasseguis*, pois muitos passaram a investir em bens de consumo que pudessem melhorar a qualidade de vida. A autora ressalta ainda que essa experiência imigratória tem atraído muitos jovens que muitas vezes abandonam os estudos para se dedicar ao trabalho remunerado das fábricas. Outro aspecto salientado por Nakagawa (2005, p.59) é o aumento no número de casamentos dos *dekasseguis*, "[...] ora entre os *nikkeys* brasileiros, ora com descendentes de outros países e, alguns, até com japoneses". Esses novos relacionamentos contribuem para o aumento da taxa de natalidade entre os *dekasseguis*.

> Pode-se observar uma nova geração de crianças surgindo no Japão, filhos de pais ainda adolescentes que foram para o Japão quando pequenos e, que, enfrentando dificuldades de inserção nas escolas japonesas, abandonaram seus estudos, muitos sem ao mesmo concluir o ensino fundamental. (NAKAGAWA, 2005, p. 59).

A geração citada por Nakagawa (2005) configura-se na população na qual se insere grande parte dos sujeitos de nossa pesquisa. Podemos destacar ainda a mudança do caráter temporário verificado entre os primeiros imigrantes. A permanência foi se tornando cada vez mais longa, apesar do intenso fluxo de ida e vinda entre os dois países. Tais alterações afetaram a dinâmica familiar dos envolvidos nesse processo. Conforme Nakagawa (2001), inicialmente pensou-se que esse movimento seria temporário e não traria maiores consequências. Porém, a autora enfatiza que as repercussões de um movimento desse porte são inevitáveis, tanto para os trabalhadores e suas famílias como para as sociedades brasileira e japonesa. Nesse contexto, a família é a mais atingida, conforme segue:

> Quando nos remetemos às dificuldades vividas nesse movimento migratório, um aspecto importante a ser levado em consideração diz respeito às famílias dos *dekasseguis*, isto é, as consequências familiares resultantes deste movimento migratório, que não dizem respeito ao ganho financeiro obtido por essas pessoas, mas as demais consequências e impactos que tal emigração tem causado, principalmente para a família, seus filhos e a comunidade *nikkey*. (OKAMOTO, 2007, p. 87).

O texto chama atenção para os impactos da imigração e nos permite refletir sobre como a perda do caráter temporário desse processo imigratório tem repercutido nas questões

familiares, especialmente quando a opção é deixar os filhos no Brasil, ocasionando a separação familiar. Conforme destaca Okamoto (2007, p.88):

> A permanência da família no Japão representa maiores gastos relativos à educação, moradia, alimentação e lazer, que somados ao alto custo de vida encontrado no país, representa uma dificuldade para o acúmulo financeiro objetivado na partida para o exterior. Isso gera um efeito dominó, pois a medida que o acúmulo diminui, os *dekasseguis* permanecem um período mais longo no Japão e, por sua vez, também intensifica o movimento de idas e vindas. Com relação a vida familiar e afetiva, esse dado deve ser levado em consideração, pois traz repercussões diretas quanto ao tempo de permanência dos filhos no Japão e/ou separados dos pais, no Brasil.

Essa citação reforça o fato de que a permanência prolongada no Japão favorece a dinâmica de idas e vindas entre os dois países, levando os *dekasseguis* a permanecer em uma zona transitória, ou seja, não se fixam no Brasil nem no Japão. Segundo Carignato (2002), muitos *dekasseguis*, nas suas constantes idas e vindas, não conseguem se inserir na sociedade de imigração nem na de emigração. Esse processo de vaivém pode levar a uma situação de desamparo e de desorientação quanto à própria autolocalização. Conforme destaca González Rey (2003), nas situações de migração, o sujeito defronta-se com novos espaços sociais e precisa construir suas alternativas, e essa necessidade de construir constantemente novas alternativas entra em conflito com sua identidade, pois "[...] em certas ocasiões rompem completamente sua localização tempo-espacial, o que está ligado ao distanciamento de sistemas de sentidos histórico enraizados em sua identidade social e pessoal" (GONZÁLEZ REY, 2003, p.239).

Notamos que as alterações ocorridas no processo imigratório dos *dekasseguis*, especialmente no que se refere ao tempo de permanência no Japão, refletem-se nas questões familiares, especialmente quando a opção é deixar os filhos no Brasil, ocasionando a separação familiar. Essa separação gera desconforto, que afeta diretamente os pais e os filhos. Segundo Nakagawa (2002), os filhos de *dekasseguis* sofrem, passivamente, as consequências do movimento imigratório. A autora aponta ainda que, em geral, as crianças que permanecem no Brasil ficam sob os cuidados de avós, tios, parentes e, em alguns casos, até com empregados e vizinhos e como normalmente ninguém se propõe a ficar com todos os filhos do *dekassegui*, é comum a separação entre irmãos, a troca de escola, mudança de casa e, às vezes, até de cidade. Assim, a criança precisa elaborar inúmeras perdas ao mesmo tempo. Outro desdobramento ocasionado pela separação familiar foi apresentado por Moriya (2000), que constatou que a ausência de um ou ambos os pais ocasiona mudanças na configuração familiar, sendo comum o isolamento social, restringindo o canal de contato com a sociedade

por meio da escola e do trabalho. Em sua pesquisa, Nakagawa (2002) destaca as repercussões percebidas na escola:

> Matriculadas em escolas municipais e estaduais e mesmo em particulares, são motivos de preocupação para professores e orientadores pedagógicos que frequentemente se queixam delas, ora por que são apáticas, retraídas demais e isoladas, ora porque são rebeldes e agressivas. Muitas dessas crianças apresentam também, problemas no rendimento escolar (NAKAGAWA, 2002, p. 199).

A citação apresentada mostra que para as crianças desta pesquisa a ausência dos pais favoreceu inúmeras repercussões inclusive no contexto escolar. A partir disso podemos indagar qual o sentido subjetivo atribuído à ausência dos pais na configuração subjetiva de escolarização dessas crianças? Para responder a essa questão, consideramos necessário entender também a subjetividade social dos *dekasseguis* no que se refere à escolarização.

### 2.2.1 Os *dekasseguis* e a escolarização

Ao contrário do que ocorreu no Brasil, os *dekasseguis* não veem na escolarização algo fundamental para o seu desenvolvimento e ascensão social. Tal atitude parece contraditória se considerarmos o destaque que ela obteve no contexto dos imigrantes japoneses e seus descendentes. Para entender essa contradição, é necessário retomar alguns aspectos econômicos e sociais.

Os *dekasseguis* ocupam uma classe social bem definida na sociedade nipônica e executam os trabalhos rejeitados pelos japoneses. O serviço braçal desempenhado pelos *dekasseguis* não demanda um alto grau de instrução, o conhecimento passa a se restringir ao domínio da língua japonesa que pode facilitar a inserção no mercado e melhorar a comunicação no trabalho. Portanto, os *dekasseguis* não veem a escolarização como via de ascensão social dentro do contexto de vida no Japão. Conforme relata Ninomiya (1996), mesmo ingressando em uma escola japonesa desde as séries iniciais e ainda que venham a frequentar cursos superiores, as chances de competir e de garantir empregos nas mesmas condições dos japoneses são questionáveis.

A falta de perspectivas em relação à escolarização dentro do contexto vivenciado pela comunidade dos *dekasseguis* no Japão e o caráter temporário de sua presença no país, mesmo que esta tenha se estendido cada vez mais, têm sido apontado (NAKAGAWA, 2001; COSTA, 2007; BELTRÃO; SUGAHARA, 2006) como as causas principais da falta de interesse dos *dekasseguis* em investir na escolarização de seus filhos no Japão, especialmente em uma

instituição japonesa, pois "[...] muitas vezes a educação de seus filhos, pequenos ou adolescentes, não tem sido sua grande preocupação, nutrindo a ideia de que ela será cuidada após seu retorno ao Brasil" (NAKAGAWA, 2005, p. 56).

Quando se trata da escolarização dos filhos que se encontram no Japão, os *dekasseguis* têm basicamente duas opções: matricular em uma escola regular japonesa ou em uma escola brasileira privada. As primeiras escolas brasileiras de ensino privado no Japão foram criadas a partir de 1995, e, nesse período, segundo pesquisa do Ministério da Educação (MEC), havia cinco estabelecimentos no Japão, porém estes funcionavam sem o aval do governo brasileiro e, portanto, os documentos escolares emitidos por elas não tinham validade legal. Assim, os *dekasseguis* continuavam enfrentando a mesma problemática a respeito da escolarização de seus filhos e passaram a cobrar uma ação do governo brasileiro. Uma medida do governo foi dinamizar o processo de reconhecimento das escolas para brasileiros no Japão.

Os critérios para validação das escolas foram efetivados com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 17 de fevereiro de 2004 (BRASIL, 2004), que: "[...] define normas para declaração de validade de documentos escolares emitidos por escolas de educação básica que atendem a cidadãos brasileiros residentes no Japão". Em 2005, o MEC tinha o registro de 50 instituições, entretanto, apesar do aumento no número de escolas, poucas conseguiam ser homologadas por causa do grau de exigências estipuladas pelo MEC, principalmente no que se refere à qualificação dos professores e estrutura física. Esse quadro foi alterado a partir da redução dos critérios avaliativos tratados pela CNE/CEB nº 2, de 10 de março de 2006 (BRASIL, 2006).

As famílias que optam em matricular os filhos em escolas regulares japonesas[16], muitas vezes enfrentam problemas de adaptação. Nakagawa (2001) observou dificuldades tanto por parte da direção das escolas e professores japoneses quanto dos pais e alunos. Segundo a autora, as dificuldades são decorrentes das diferenças de cultura, de idioma, de estrutura social, pela discriminação e pelo maltrato feito pelos alunos japoneses e próprios professores (*ijime*). O grau de dificuldade de adaptação escolar também deve ser considerado de acordo com a idade, pois crianças menores têm mais facilidade de assimilar a língua e costumes japoneses. Nos casos em que as crianças fazem a assimilação cultural, ocorre muitas vezes um conflito familiar, pois os filhos passam a falar apenas em japonês e, como os pais não dominam a língua, a comunicação familiar fica comprometida, levando muitas famílias a retirarem a criança da escola. A falta de perspectiva atribuída à escolarização e as dificuldades

[16]A frequência escolar é obrigatória para as crianças japonesas até o final do curso fundamental, mas não se aplica aos estrangeiros.

de adaptação têm levado muitos adolescentes a abandonarem as escolas para entrar no mercado de trabalho. Os fatos apresentados mostram-se como grande contribuidor para o aumento de evasão escolar entre os *dekasseguis* e têm suscitado a atenção do governo japonês, conforme podemos verificar:

> De alguns anos para cá, começam a surgir preocupações de autoridades japonesas, em relação às crianças brasileiras, principalmente em cidades onde existe uma grande concentração de brasileiros. O motivo da preocupação, é que, embora não se tenha novamente, dados oficiais, calcula-se atualmente, que mais de 30% das crianças brasileiras não frequentam nenhum tipo de escola ou curso, isto é, não estão matriculadas em escolas japonesas, públicas ou privadas, não frequentam cursos alternativos como o de língua portuguesa, escola americana, etc. As autoridades japonesas acreditam que esse seria um dos fatores causadores de problemáticas sociais que estão enfrentando. O fato das crianças estarem matriculadas em escolas japonesas também não significa necessariamente que estejam frequentando. (NAKAGAWA, 2001, p. 59).

Essa citação mostra que as autoridades japonesas atribuem a não inserção escolar como uma das causas principais dos problemas sociais, envolvendo casos de delinquência juvenil (furtos, dirigir sem habilitação e uso de drogas). Segundo Higuchi (2006), a entrada dos adolescentes no mercado de trabalho japonês tem levado muitos jovens a abandonarem as escolas tanto no Brasil como no Japão, pois os ganhos obtidos com os trabalhos nas fábricas são mais atraentes que os estudos. O autor aponta tal fato como principal responsável pela redução do nível de escolarização dos *dekasseguis*. Em sua pesquisa, Higuchi (2006) constatou queda entre aqueles que imigraram entre 1980 e 1998 com a população após 1998. O segundo apresentou escolarização mais baixa que o primeiro.

Outra dificuldade encontrada pelos *dekasseguis* em relação à escolarização de seus filhos diz respeito ao retorno ao Brasil, pois ao voltar é necessário fazer uma readaptação do currículo escolar, de costumes e língua. Percebemos que o contexto vivenciado pelos *dekasseguis* favorece a desvalorização da escolarização em solo japonês, especialmente quando os planos de retorno ao Brasil são mantidos. Portanto, as diferenças da materialidade brasileira e da materialidade japonesa constituem aspectos relevantes na investigação dos processos escolares dos filhos de *dekasseguis*.

Verificamos que a subjetividade social dos *dekasseguis* expressa as ações familiares em relação à escolarização dos filhos, colocando-nos perante um aspecto fundamental que é a relação família/escola, tema que tratamos no próximo capítulo.

# CAPÍTULO 3

# A RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Ao pensarmos a relação família e escola, deparamo-nos com três elementos que se articulam: família, escola e educação. Todos eles, ao longo da história da humanidade, tiveram diferentes definições e configurações, que condizem com as demandas de cada contexto histórico-cultural.

A família é uma instituição social complexa e dinâmica que ultrapassa as definições descritivas, como a do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que a conceitua como "um conjunto de pessoas ligadas por laços de parentesco, dependência doméstica ou normas de convivência, residente na mesma unidade domiciliar, ou pessoa que mora só em uma unidade domiciliar" (IBGE, 2011). Consideramos que a família é um recurso essencial para o indivíduo e para a sociedade, sendo também o primeiro canal de inserção do homem no meio social, cujo processo se dá pela educação.

Segundo González Rey (1999), a família é um sistema da subjetividade social e, portanto, as estruturas de sentido da vida familiar contêm elementos de sentido dominante da subjetividade social. Analisando o contexto da família *nikkey*, um elemento de sentido dominante é a tradição japonesa que foi introduzida pelos imigrantes procedentes do Japão. Okamoto (2007) destaca que o modelo de família e os valores trazidos pelos imigrantes japoneses refletiam as transformações sociais, políticas e econômicas ocorridas durante a Era Meiji, portanto, para entender a configuração subjetiva da família *nikkey*, é preciso compreender o modelo tradicional da família japonesa estabelecido durante o referido período.

## 3.1 A FAMÍLIA TRADICIONAL JAPONESA

O modelo familiar da Era Meiji (1868-1912) está baseado na organização tradicional da família japonesa que se estabeleceu no período Edo (1600-1867), que tem como aspecto central a casa (*iê*). Conforme explica Okamoto (2007, p. 50):

> O *iê* constituía-se num grupo de filiação patrilinear que tinha em comum o culto aos antepassados permanente durante as gerações cuja continuidade seria perpetuada através do nome, bens materiais e imateriais e títulos, através de uma linha de filiação real ou fictícia.

No topo da organização do *iê* estava o chefe da casa com sua família-tronco (*honke*). Ele deveria ser obedecido e respeitado por todos os demais membros da família e a sua sucessão era feita pelo seu primogênito, que herdava a casa e também grande parte dos bens da família. Abaixo do *honke*, poderiam ser formadas unidades familiares denominadas *dozoku*, que eram subordinadas à família-tronco. Os *dozokus* eram constituídos por casas ramo (*bunke*), que eram habitadas pelos irmãos do primogênito, incluindo irmãs e empregados, conforme destaca o texto:

> Os membros das casas ramo eram ligados à casa de origem através de uma relação fictícia pais-filhos, na qual o chefe e sua esposa eram denominados de pai e mãe, e os seus filhos, de irmão mais velho e irmã mais velha. Esta mesma relação era estabelecida com empregado ou arrendatários a quem havia a concessão de uma casa ramo, pois na prática, a inexistência de laços consanguíneos não exprimia qualquer diferença. O que estava em jogo era a coesão e a participação do grupo nos rituais da casa de origem. (OKAMOTO, 2007, p.55).

O texto mostra que na família tradicional todos os membros dos *bunkes* deveriam subordinar-se ao chefe do *honke*. Os laços familiares não eram baseados exclusivamente na consanguinidade, mas também pelos aspectos sociais, pois "[...] não existia distinção entre a prole de um filho ou filha cujo marido fosse adotado e, desde que se cumprissem as obrigações e funções determinadas, todos eram considerados membros honrados do grupo familiar" (OKAMOTO, 2007, p. 56). A prática de adoção era muito comum nos casos em que não havia um primogênito homem ou este fosse considerado incapaz de assumir a liderança da casa, especialmente nas famílias aristocratas que valorizavam a continuidade da linhagem. Nessas situações, o chefe tinha a opção de adotar um sucessor que deveria abdicar sua origem para manter a linhagem da família que o adotou. O filho adotado tinha os mesmos direitos do filho legítimo, mesmo os de um primogênito. Nas adoções ocorridas em famílias constituídas somente por filhas mulheres, o marido da filha passava a fazer parte da família da noiva, abdicando de sua linhagem de origem e tinha todos os direitos, inclusive de herança, podendo assumir o papel de chefe do *honke*.

Como destaca Sakurai (2008), as famílias do Japão medieval, sejam as famílias-tronco, subordinada, quer a dos camponeses que ocupavam o lugar mais baixo na escala hierárquica, eram patriarcais, monogâmicas e patrilocais (ao se casar, a esposa deixava sua família de origem tornando-se membro da família do noivo).

Na cultura familiar japonesa, acreditava-se que a harmonia seria alcançada se cada membro desempenhasse seu papel e cumprisse seus deveres em prol do bem-estar de todos.

Outra característica desse período era o número elevado de filhos, que se justificava pela necessidade de dar continuidade à linhagem e ter maior contingente de mão de obra, visto que a expectativa de vida era muito baixa. Porém, como destaca Sakurai (2008), durante períodos prolongados de fome era permitido o infanticídio de meninas.

Com a Restauração Meiji (1868), período em que teve início a modernização do Japão, foi promulgado o Código Civil Meiji (1890). Apesar de manter os principais aspectos da vida familiar japonesa, o Código oficializou inúmeros critérios (SAKURAI, 2008), favorecendo uma unidade cultural, pois, até então, como salienta Okamoto (2007), as regras e os costumes apresentavam diversidade entre as classes sociais e as regiões geográficas.

Com o Código Civil, tornaram-se obrigatórios os registros familiares (*koseki*), cuja linhagem deveria estar atrelada a um *honke*. Mesmo que o filho se afastasse do *honke*, este continuava tendo a obrigação de obedecer e respeitar os pais (chefes do *honke*). A figura paterna continuava ocupando a posição de chefe da casa e na sua sucessão tinha preferência o filho mais velho. O Código previa ainda a partilha da herança entre todos os herdeiros, cabendo ao primogênito o direito de receber no mínimo metade dos bens. As filhas recebiam parte da herança caso houvesse anuência dos irmãos.

A estrutura de organização familiar era estendida nos diversos segmentos da sociedade japonesa, especialmente nas relações de trabalho onde até metade do século XX utilizavam as mesmas formas de tratamento empregadas entre os membros de uma família, ou seja, o patrão era denominado de pai e os empregados de filhos. Assim, os japoneses mantinham uma relação de respeito a todos aqueles que estavam em uma escala mais alta, como destaca o texto:

> O estado era visto como uma extensão da família. E a família era um estado reduzido. A formação das crianças era completada nas escolas, que lhes ensinavam obediência e lealdade aos diversos pais a elas atribuídos: a começar pelo imperador, depois os governantes, em seguida os professores, os organizadores do quarteirão onde residiam, os avós, o pai biológico, os irmãos velhos. (SAKURAI, 2008, p.301).

A relação familiar tradicional japonesa está baseada no respeito ao chefe e obediência à escala hierárquica. A autora aponta ainda que os vínculos da família japonesa não se rompiam facilmente e se reproduziam também em outros ambientes ocupados pelos emigrantes que deixaram o Japão, especialmente os da primeira geração nascidos no país de destino, que procuravam cumprir rigorosamente muitos dos rituais que seus pais lhes

ensinaram. Esta era a situação dos primeiros imigrantes japoneses que chegaram ao Brasil e contribuíram com o processo de construção da cultura familiar *nikkey*.

## 3.2 A FAMÍLIA BRASILEIRA

Na configuração subjetiva dos *nikkeys*, consideramos que a tradição familiar japonesa seja um elemento de sentido, mas também não podemos desconsiderar que a cultura familiar brasileira também faça parte dessa, pois, como foi exposto no Capítulo 2, os imigrantes japoneses, especialmente após a segunda Guerra Mundial, passaram a ter maior interação com a comunidade brasileira.

No Brasil, desde a colonização pelos portugueses, a família ocupa papel fundamental na estruturação e organização da sociedade. O modelo patriarcal, que se estabeleceu no Brasil colônia na classe dominante, tem sido utilizado para explicar o processo de constituição da família brasileira. De acordo com Teruya (2000, p.3-4), esse modelo pode ser descrito como:

> [...] extenso grupo composto pelo núcleo conjugal e sua prole legítima, ao qual se incorporavam parentes, afilhados, agregados, escravos e até mesmo concubinas e bastardos; todos abrigados sob o mesmo domínio, na casa-grande ou na senzala, sob a autoridade do patriarca, dono das riquezas, da terra, dos escravos e do mando político. Ainda se caracterizaria por traços tais como: baixa mobilidade social e geográfica, alta taxa de fertilidade e manutenção dos laços de parentesco com colaterais e ascendentes, tratando-se de um grupo multifuncional.

A família comandava o latifúndio, dominando a política e economia do país. Nesse contexto, o pai desempenhava a autoridade maior, cabendo à mulher a responsabilidade dos afazeres domésticos.

Com a chegada da família Real ao Rio de Janeiro, a sociedade foi confrontada com a aristocracia e burguesia industrial, ocasionando alterações na vida social e econômica. O país inicia um processo de modernização em que a família gradativamente perde sua função produtiva, o que acarretou o enfraquecimento das relações de parentesco, a redução do tamanho da família e a do poder do pai e do marido. Ao perder a sua função produtiva, o grupo familiar tende a se relacionar a partir dos laços de afeto mútuo.

O modelo familiar patriarcal passa a ser nuclear. Esse tipo de configuração centrada na composição de pais e filhos, vivendo em uma mesma casa, é a base do modelo que se consolidou no mundo ocidental a partir do século XVIII. Conforme Gazeneuve e Victoroff (1982, p. 302): “A família conjugal ou restrita, composta por pai, mãe e filhos menores, é a

forma de família ocidental moderna, também se dá o nome de família biológica, nuclear ou primária". Segundo Boudon e Bourricaud (2001), o modelo nuclear que se estabeleceu na sociedade ocidental burguesa foi considerada, no auge da sociologia do desenvolvimento, como condição essencial da modernização econômica. A passagem da família patriarcal para nuclear está atrelada a inúmeras alterações sociais, como vemos no texto:

> A família nuclear combinaria com a sociedade industrial, na medida em que contrasta com a família anterior, onde a solidariedade do grupo de parentesco implicava em obrigações extensivas. Este novo modelo se caracterizaria pela perda de importância do parentesco extenso, independência econômica dos filhos (acarretando a consequente diminuição da autoridade paterna), aumento da participação da mulher no sistema produtivo, natalidade planejada e reduzida. As funções da família moderna se restringiriam à socialização da criança e estabilização das personalidades adultas. (TERUYA, 2000, p. 9).

Notamos que a família deixa de ser extensiva e passa a ser conjugal e, de acordo com Trigo (1989), o casamento passa a ser regulado por interesses individuais. Nesse período, segundo Bruschini (2000), inicia-se maior intimidade entre pais e filhos e igualdade entre os sexos. A entrada da mulher no mercado de trabalho e novos padrões de relacionamento entre os membros da família, para Berquó (1998), contribuíram para a transposição de uma família hierárquica para uma mais igualitária.

A dissolução do modelo de família hierárquica contrapõe à cultura trazida pelos imigrantes japoneses, pois, no Japão, a questão da hierarquia era tida como fundamental para a estruturação familiar e de toda sociedade. Assim, consideramos que este é um aspecto relevante na constituição da subjetividade social dos *nikkeys* no Brasil.

No final do século XX e no século XXI, com a participação cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho, o aumento no número de divórcios, legalização de casamentos de pessoas do mesmo sexo, produções independentes de filhos por meio de inseminação artificial, entre outros fatores, têm contribuído para a formação de novas formas de organização familiar que rompem com o modelo nuclear que predominou nos séculos XIX e início do século XX. A família do século XXI é marcada pela pluralidade.

O surgimento de novas configurações familiares não implica que estas sejam aceitas naturalmente, pois romper com o ideal de família nuclear não é tarefa fácil, visto que essa idealização vem sendo construída ao longo de três séculos, sendo necessário considerar a sua historicidade, como destaca o texto:

> A qualidade atual da família não expressa somente a qualidade dos sistemas atuais de relações familiares, mas é uma expressão histórica dessas relações e da própria família como instituição. Simultaneamente, como forma constitutiva da subjetividade social, a família também se caracteriza por formas concretas de clima familiar, discurso, sistema de valores e crenças que unidas a outros aspectos da subjetividade social definem seu caráter subjetivo como grupo humano. (GONZÁLEZ REY, 1999, p. 84).

Se partirmos da definição de família nuclear, então a presença do pai e da mãe é fundamental para que exista uma família e, portanto, recaímos na armadilha de taxar àquelas que não atendem a esse padrão como família desestruturada ou até mesmo a morte da família como tem sido apontada por Cooper (1989).

A idealização de um modelo nuclear afeta também a dinâmica da própria família. Quanto a isso podemos citar o trabalho de Szymanski (2010) sobre a família pensada e a família vivida. A primeira seria aquela desejada e idealizada e que dada às circunstâncias vividas não é passível de se concretizar. A segunda refere-se à maneira habitual de agir, ela pode ser entendida como a cristalização de arranjos que o sujeito vai desenvolvendo perante a realidade que vivencia. A autora coloca a família pensada como aspecto norteador das ações das pessoas no contexto familiar, a forma como o indivíduo lida com esse pensado tem implicações fundamentais na sua conduta, especialmente quando essa é tomada como modelo a ser alcançado.

Peres (2005) afirma que, apesar das alterações da organização da família, ela continua sendo um importante lócus de desenvolvimento, como aponta o texto:

> Para nós é importante levar em conta essas transformações (referindo-se as mudanças ocorridas nas famílias) e reafirmar a ideia de que a família burguesa ou proletária, monoparental, reconstituída ou nuclear é, ainda, o lugar da intimidade, da constituição de vínculos ou desenvolvimento da afetividade. Consideramos ainda, que a família é o espaço genuíno da constituição inicial do sujeito psicológico, devendo ser atuante na educação dos filhos e na transformação da sociedade. (PERES, 2005, p.315).

Para a autora, a família tem grande relevância na constituição do indivíduo como sujeito, bem como nas questões de vínculos afetivos. A seguir apresentamos algumas considerações sobre a constituição da família *nikkey* e *dekassegui*.

## 3.3 A FAMÍLIA *NIKKEY* E A FAMÍLIA *DEKASSEGUI*

Ao tratar sobre a família *nikkey*, dois aspectos são relevantes - o grau de descendência e o local de moradia, pois aqueles que permaneceram em áreas rurais, onde se formaram as

colônias, tendiam a preservar muito mais a tradição cultural japonesa do que os que passaram a viver nos centros urbanos, que tiveram maior contato com aspectos culturais brasileiros. Conforme mostra o texto:

> A formação cultural desse contingente populacional (referindo-se aos *nikkeys*) constitui-se em uma amálgama de aspectos culturais do Brasil, principalmente as do interior paulista, e aos aspectos da cultura tradicional japonesa – predominantemente as do período Meiji – trazidos pelos imigrantes, acrescidos das variações regionais do Japão. Essa miscigenação cultural ocorreu de forma diferenciada, conforme o grau de influência da cultura japonesa, que variou segundo o grau de descendência, a maior ou menor inserção no processo urbano-industrial e a região vivenciada pelo segmento *nikkey*. (KAWAMURA, 2003, p.84).

As famílias da primeira geração (*issei*) e da segunda geração (*nissei*) tinham arraigadas muitos valores e tradições da cultura japonesa. A família constituía um núcleo central de vivência, no qual se preservavam a língua de origem, os hábitos alimentares, as festividades, as comemorações típicas e os rituais trazidos do Japão, especialmente para os nascimentos e falecimentos. As características marcantes da influência japonesa foram: valorização da educação escolar, respeito aos pais e aos mais velhos, disciplina e autocontrole das emoções.

A valorização da família tem forte influência da cultura tradicional japonesa que se sustenta na autoridade paterna (chefe da casa), no respeito à hierarquia, na disciplina e nos critérios de sucessão. Como destaca o texto:

> Os padrões de obediência, lealdade e dedicação aos mais velhos encontraram terreno fértil para a vida desses imigrantes no Brasil. Isso facilitou a união do grupo em torno de objetivos de trabalho e busca pelo enriquecimento com a participação de todos os membros da família, além de facilitar a manutenção de padrões mínimos de sobrevivência, no quais todos na família buscavam colaborar, seja pelo trabalho ou pela economia para o sucesso do bem comum, sob a autoridade do pai. (OKAMOTO, 2007, p. 61).

Notamos que a união da família foi fundamental para garantir a sobrevivência e o sucesso diante das inúmeras adversidades enfrentadas pelos imigrantes durante o período de estabelecimento em terras brasileiras. A dinâmica familiar centrava-se no trabalho e na presença do chefe da casa (pai ou o avô) que, por meio de sua autoridade, agregava todos os membros, orientava o trabalho desenvolvido pela família e também determinava a escolha das esposas e maridos dos filhos. Os casamentos miscigênicos não eram aceitos, sendo muito comum os arranjos matrimoniais (*miai*). Os que decidiam casar-se com um não descendente eram excluídos da família e na maioria dos casos rompiam completamente o contato com ela. Os filhos deveriam ser obedientes e submissos à autoridade do pai, reproduzindo as relações

da família tradicional japonesa. No que se refere à sucessão, o filho mais velho tinha a obrigação de cuidar dos pais na velhice, manter os negócios, a moradia e o culto aos antepassados.

Os descendentes da terceira (sansei) e quarta geração (*yonsei*), exceto aqueles que continuavam morando em áreas da comunidade nipo-brasileira, foram gradativamente inserindo-se no contexto cultural brasileiro e perdendo o contato com a língua e os costumes tradicionais japoneses. Entre os indivíduos dessa geração, verificamos maior incidência de casamentos com não descendentes e o primogênito deixou de ser o sucessor, sendo dividido entre os filhos tanto a responsabilidade em relação aos pais quanto os direitos à herança.

Da mesma forma que o entendimento da cultura familiar *nikkey* está atrelado ao grau de descendência, o mesmo critério pode ser aplicado à família *dekassegui*, pois as das primeiras gerações tendem a manter os padrões da cultura tradicional japonesa muito mais do que aquelas compostas de gerações mais avançadas e de casamentos miscigênicos. Há de se considerar ainda que muitos partem do Brasil solteiros e constituem suas famílias no Japão. De acordo com Nakagawa (2005), a carência afetiva, gerada pela distância ou ausência de amigos e familiares, faz com que as pessoas se casem rapidamente, sejam com brasileiros ou com outros estrangeiros. Tal fato tem elevado o número de casamentos interétnicos.

Tanto a família *nikkey* como a de *dekassegui* está voltada para o trabalho. Entretanto, a primeira baseia-se na união dos membros para alcançar seus objetivos, fortalecendo o vínculo familiar. Na segunda, por sua vez, o trabalho depende apenas de um esforço individual e, ao invés de promover a união, tem sido o pivô de separações. Um dos exemplos citados por Nakagawa (2005) são os casais que precisam trabalhar em turnos alternados, fazendo com que eles raramente se encontrem. A longa jornada de trabalho, que geralmente inclui os sábados, faz com que a família disponha de pouco tempo de interação, fragilizando os laços entre os indivíduos que a compõem. No caso das famílias de *dekasseguis*, o qual nos propomos a investigar, há um aspecto a ser considerado: os pais estão separados de seus filhos, portanto não estão presentes fisicamente, levando-nos a indagar de que forma a ausência deles interfere na configuração e no vínculo familiar?

## 3.4 O VÍNCULO FAMILIAR E AS IMPLICAÇÕES DA AUSÊNCIA DOS PAIS

Inúmeros episódios - morte, casos de violência infantil doméstica em que a criança é retirada do convívio familiar, processos imigratórios, entre outros - podem ocasionar a separação entre os membros de uma família e afetar os vínculos nela estabelecidos. No caso

desta pesquisa, a imigração é o fator desencadeante da separação familiar. Em pesquisa anterior, Hiraoka (2006) verificou que a separação é vivenciada de forma diferenciada entre os membros de uma mesma família de *dekasseguis* e que a distância entre pais e filhos exige ajustes, como a necessidade de um cuidador que possa ser responsável pela criança ou pelo adolescente.

O trabalho de Hiraoka (2006) aponta para a relevância do vínculo no entendimento da separação familiar. As questões vinculares têm sido tratadas por teóricos de diversas abordagens. Entre os autores psicanalíticos, a presença dos pais, em especial da mãe, é considerada como essencial na estruturação psíquica da criança. Segundo Freud (2006), o papel da figura materna permite um estado de onipotência e posteriormente, por meio da negação do objeto, favorece ao bebê a percepção da realidade, possibilitando que ele constitua uma noção de si e do mundo. Também Klein (1935), ao explicar o desenvolvimento do psiquismo da criança por meio da passagem da posição esquizoparanoide para a posição depressiva, coloca a presença da figura materna como fundamental nesse processo. Winnicott (1975) é um dos autores que enfatizou a importância da presença da mãe na constituição do psiquismo infantil, relacionou a privação das figuras parentais com a delinquência e enfatizou a presença de uma mãe suficientemente boa para o desenvolvimento emocional primitivo, que, na visão do autor, é a base da constituição do psiquismo e tem desdobramento na capacidade criativa do indivíduo. Segundo Winnicott (2005), quando uma criança é separada dos pais, os mais intensos sentimentos são despertados. Sobre esse aspecto, o autor elenca alguns fenômenos que podem ocorrer quando um bom ambiente familiar é desfeito – ódio reprimido, perda da capacidade de amar as pessoas, instalação de organizações defensivas na personalidade, introversão patológica ou regressão para fases anteriores do desenvolvimento emocional que foram mais satisfatórias.

Vale citar a teoria do apego de Bowlby (1990), que verificou os efeitos da privação materna baseando-se na etologia e psicanálise. Segundo Bowlby (2002), no que se refere à privação é necessário considerar a idade em que a criança perde os cuidados maternos, o tempo em que ela ficou privada desses cuidados e, especialmente, o grau de privação. Bowlby (2002) aponta que quando a separação ocorre nos primeiros meses de vida, podem ocorrer distúrbios no desenvolvimento. Nos bebês, cuja separação ocorreu entre seis e doze meses de idade, observaram-se características próprias do adulto depressivo, cujo tom emocional é de apreensão e tristeza. Quando a separação ocorre entre os dois e três anos, a reação é igualmente séria e, nesses casos, a mãe substituta pode ser completamente rejeitada, podendo apresentar características regredidas, comportamento raivoso e agressivo, passando posteriormente à apatia. Assim, verifica-se que, após os três anos, a criança deixa de viver

exclusivamente no presente, podendo conceber vagamente que sua mãe pode retornar, noção esta impossível para uma criança antes dos três anos. Após os cinco anos, o risco diminui, entretanto muitas podem ter dificuldades de se adaptar satisfatoriamente às separações, especialmente se estas forem repentinas e sem preparação prévia. Bowlby (2002) salienta que as reações perante a separação variam e não são estanques, mas que o sofrimento é mais intenso nos casos em que as crianças tiveram uma relação mais íntima e satisfatória com a figura materna.

Para os autores de base psicanalítica, os vínculos estabelecidos nos primeiros anos da infância são estruturantes da personalidade e as privações estabelecidas nesse período podem acarretar prejuízos na constituição do aparelho psíquico. Há um consenso também de que quanto mais cedo ocorrer a separação, maiores são os prejuízos, pois afetam a estrutura psíquica do sujeito.

A partir da perspectiva histórico-cultural, notamos que não há como delimitar especificamente a abrangência das repercussões da ausência dos pais, pois consideramos que ela interfere de forma dinâmica nas questões afetivas, cognitivas, orgânicas, psíquicas e sociais, pois todas essas esferas não existem de forma descolada.

González Rey (2004) cita os pais como exemplo de configuração subjetiva que se mantém por períodos prolongados no papel de unidade subjetiva de desenvolvimento. Por essa afirmação, os pais são um canal o qual os filhos podem avançar perante uma situação de confronto em sua vida, permitindo o seu desenvolvimento. Portanto, esse raciocínio nos permite inferir que a ausência dos pais terá mais repercussões caso esses constituam uma unidade de desenvolvimento na configuração subjetiva do sujeito.

Outro fator relevante é a qualidade do vínculo estabelecido entre os pais e filhos. Na Teoria da Subjetividade, o vínculo está relacionado à existência do outro significativo. Segundo González Rey (2004, p. 8), “O outro deve ser portador de sentido subjetivo para atuar como figura significativa para o desenvolvimento [...]”.

Para Peres (2005, p.318), “[...] a qualidade relacional da família depende do seu sistema de comunicação e do grau de intimidade gerado entre eles”. A autora, embasada nas ideias de González Rey (1995), do papel da comunicação na constituição da personalidade, entende a interação como um sistema de comunicação e adota a comunicação como categoria fundamental no entendimento da subjetividade na família. Como explica: “Para nós, a comunicação, em seu caráter dialético e dialógico, é indispensável para a constituição de relações saudáveis na família e para o desenvolvimento afetivo de cada um de seus membros” (PERES, 2005, p. 321).

As considerações de Peres (2005) e González Rey (2004) nos conduzem a duas questões: no caso dos *dekasseguis*, mesmo com a distância existe a comunicação entre pais e filhos que permitem a manutenção do vínculo afetivo? Os pais constituem uma unidade subjetiva para os filhos em relação à escolarização? Retomamos esta discussão na apresentação dos resultados, no Capítulo 4.

## 3.5 A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA E SUAS IMPLICAÇÕES NO RENDIMENTO ESCOLAR

A família é o primeiro lócus de educação, mas que gradativamente passa a ser compartilhado por outras instituições e, segundo Giles (1983), a escola é o primeiro complemento da função educativa da família. A relação entre essas duas instituições muitas vezes acaba nos conduzindo a uma questão: de quem é a função de educar? Tomando como base a Constituição Brasileira de 1988: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]" (BRASIL, 1988, art 205), e a LDB: "A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana [...]" (BRASIL, 1996, art. 2º), notamos que por esses textos a responsabilidade da educação passa a ser uma esfera compartilhada entre família e Estado, sendo a escola um canal para a concretização dela.

Conforme destaca Cunha (2010, p. 258), a escola é o "[...] estabelecimento público ou privado onde se ministra sistematicamente ensino coletivo". Notamos que a escola é o local onde a educação ocorre de forma sistematizada. A educação escolar também se apresenta vinculada a outras esferas da vida. Verificamos que a escola é a responsável por oferecer a educação formal, os conteúdos didáticos, e, ao mesmo tempo, deve promover uma educação que favoreça a formação de cidadãos. Chegamos então a uma diferenciação entre a educação oferecida pela família e a da escola. Para Giles (1983, p.28), "a escola vai além da função educativa da família, pois é ela que formaliza o papel educativo da própria coletividade". Segundo Szymanski (2010), a escola e a família têm em comum o fato de prepararem o indivíduo para inserção na sociedade e para desempenhar funções que permitam a participação na vida social. Entretanto, a escola tem como especificidade a obrigação de ensinar conteúdos específicos da área do saber: "O problema de as crianças aprenderem fração é da escola. Família nenhuma tem essa obrigação" (SZYMANSKI, 2010, p. 99). Portanto, a família pode auxiliar nas questões de aprendizagem de conteúdos didáticos, mas sozinha não pode e não é responsável por ela.

De acordo com a LDB, a educação até os seis anos de vida é de competência da família, sendo a educação infantil considerada um complemento: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, sessão II, art. 29). A partir dos seis anos, a educação passa a ser compulsória: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental” (BRASIL, 1996, art. 6º). Assim, escolarizar um filho deixa de ser uma opção passando a ser uma obrigação, com penalidades legais caso não seja cumprida.

A delimitação de que em determinado momento a educação passa a ser obrigatória e que a família nesse sentido depende de uma instituição escolar pode conduzir à dicotomização de que a escola é responsável pela educação formal e a família pela educação informal, como duas instâncias separadas. Entretanto, entendemos que a educação familiar e a escolar não podem ser vistas como descoladas e independentes, visto que a relação estabelecida entre elas ocorre de forma dialética e elas são elementos de um mesmo sistema de configuração subjetiva. Nesse sentido, para Vygotsky (1984), a vivência em casa com a família tem implicações no contexto escolar, pois as atitudes dos pais em relação à educação dos filhos podem interferir no desenvolvimento infantil e, consequentemente, influenciar o comportamento da criança na escola. Conforme salientamos na introdução deste trabalho, delimitamos nosso campo de estudo sobre a escolarização, a partir do rendimento escolar, porém consideramos que na investigação desse aspecto estão implicados inúmeros elementos, entre eles, a relação família e escola.

Os estudos sobre o tema família-escola tiveram ênfase após a segunda Guerra Mundial, principalmente no campo da Sociologia da Educação na Europa e nos Estados Unidos. Segundo Nogueira et al. (2009), as pesquisas têm avançado de forma a contemplar as diversas variáveis que influenciam nos desempenhos dos alunos. Para esses autores, um entendimento acurado da maneira como ocorre a influência da família no desempenho escolar implica uma investigação conjunta de variáveis que abarcam as características orgânicas, as dinâmicas familiares e os processos cotidianos, passando pelo patrimônio cultural e pelas aspirações escolares repassadas aos filhos.

No Brasil, a participação da família no processo de escolarização tem sido objeto de vários estudos (ANDRADE et al., 2005; NOGUEIRA 1998; KALOUSTIAN 1988; CIA; D`AFFONSECA; BARHAM, 2004). Essas pesquisas procuram investigar de que forma a família participa e influencia no desempenho escolar dos filhos, correlacionando o sucesso

acadêmico aos estímulos domésticos, à dinâmica familiar e às condições materiais. Para Costa, Cia e Barham (2007), o progresso no aprendizado escolar está associado à supervisão e organização das rotinas no lar, a oportunidades de interação com os pais e à oferta de recursos no ambiente físico. Os resultados das pesquisas citadas valorizam as ações praticadas pela família para o bom desempenho escolar.

Ressaltamos também a pesquisa de Paiva e Del Prettet (2009), sobre as crenças educacionais de professores do ensino fundamental, que desvelou a crença de que quando o aluno não consegue aprender é porque os pais não colaboram com o estudo dos filhos em casa. Apontando assim a relevância atribuída pelo professor à atuação dos pais na dinâmica escolar dos filhos.

A busca por uma ação conjunta entre família e escola também faz parte da política educacional do Brasil, que propõe o envolvimento da família no processo educativo formal dos filhos, a citar o art. 12, inciso VI, da LDB (BRASIL, 1996): "[...] articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola". No portal eletrônico do MEC, localizamos ainda uma área intitulada "pais" e "familiares", que oferece informações em quatro itens – Dia a dia do seu filho; Conselhos Escolares; Financiamento estudantil; Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O item Dia a dia do seu filho traz o seguinte texto introdutório:

> Os pais e responsáveis têm o direito de acompanhar a educação de seus filhos. Participar ativamente da vida escolar das crianças interfere positivamente na qualidade do ensino. Veja algumas recomendações que podem melhorar a relação ensino-aprendizagem e garantir o sucesso de seu filho na escola. (BRASIL, 2012).

Ao acessar o portal nos deparamos com dois subitens – Educação Infantil e Ensino Fundamental e Médio – que procuram instruir os pais de forma que estes possam contribuir no bom desempenho escolar dos filhos. No item Conselhos Escolares, verificou-se que a participação da família, na perspectiva do Estado, deve contemplar ainda as questões institucionais e pedagógicas da escola: "As famílias podem se envolver ativamente nas decisões tomadas pelas escolas dos seus filhos. Candidatar-se a uma vaga no conselho escolar é uma boa maneira de acompanhar e auxiliar o trabalho dos gestores escolares" (BRASIL, 2012).

As informações obtidas na LDB e no MEC demonstram a tentativa de estabelecer uma parceria entre a escola e a família e, ao mesmo tempo, favorecem a falta de delimitação entre os papéis da família e da escola. Os pais, nessa perspectiva, devem acompanhar a vida escolar dos filhos e auxiliar o trabalho dos gestores escolares.

A participação dos pais tem sido considerada aspecto fundamental no bom desempenho escolar. Entretanto, essa ação não pode ser entendida de forma mecânica, pois uma análise do tipo causa-efeito acaba sobrecarregando a responsabilidade da família para com o sucesso ou fracasso escolar, como aponta o texto:

> A família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta em ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas. No entanto, com base em trabalhos de pesquisa, observamos que os comportamentos escolares adotados pelos alunos não se reduzem às influências do ambiente doméstico. (ZAGO, 2010, p.21).

Assim, não podemos negar a relevância da participação da família no processo de escolarização. Como destaca Nogueira, Romanelli e Zago (2010), a relação estabelecida entre família e escola é complexa e está sujeita a conflitos e, por essa razão, tanto a escola como a família devem ser consideradas a partir de suas condições históricas e socioculturais, por meio de um processo dialético que permita superar análises deterministas.

As análises deterministas da relação escola-família conduzem a um pressuposto de que famílias de baixa renda, que não dispõem de recursos materiais para investir na educação ou aquelas com baixa herança cultural, estariam fadadas ao fracasso escolar e aquelas que investem em práticas sistemáticas de apoio escolar teriam sucesso no desempenho escolar de seus filhos. As práticas de apoio escolar constituem uma série de ações realizadas pela família em prol da escolarização dos filhos. Nogueira (1998) aponta algumas dessas ações: acompanhamento minucioso da escolaridade dos filhos, escolha ativa do estabelecimento de ensino, contatos frequentes com os professores, ajuda regular nos deveres de casa, reforço e maximização das aprendizagens escolares, assiduidade às reuniões convocadas pela escola dos filhos, utilização do tempo extraescolar com atividades favorecedoras de sucesso, entre outros.

As concepções deterministas não conseguem, no entanto, explicar os casos de crianças em condições socioeconômicas e culturais desfavoráveis que apresentam bom desempenho escolar ou o inverso, casos de crianças que dispõem de recursos favoráveis e têm baixo rendimento na escola. Essas situações nortearam a pesquisa de Lahire (1997), que analisou casos de sucesso e fracasso escolar em camadas da população de baixa renda, mostrando que os indicadores objetivos dos pais (níveis de formação, situações profissionais, local de moradia, grau de conhecimento do sistema escolar, acompanhamento da escolaridade dos

filhos, número de filhos na família, entre outros) não são suficientes para explicar os resultados de desempenho escolar.

Para tratar a relação família e escola, Lahire (1997) enfatizou a importância em considerar as diversas formas de configuração familiar e que esta deve contemplar tanto os aspectos sociais quanto os individuais, deixando claro que os sujeitos não podem ser entendidos de forma descontextualizada e que não podemos estabelecer uma relação direta entre recursos socioeconômicos e desempenho escolar. Também Viana (2010) constatou a longevidade escolar nas camadas populares mesmo na ausência de recursos objetivos e práticas de investimento escolar, reforçando que as condições objetivas não são suficientes para justificar os casos de sucesso em condições desfavoráveis e os casos de fracasso em condições aparentemente favoráveis.

A pesquisa de Zago (2010) ressalta, como relevantes nos percursos escolares, a expectativa dos pais em relação à escolarização de seus filhos e ao comportamento destes e o sentido que eles atribuem à escola e ao saber escolar – “Em geral, os pais esperam ver através de seus descendentes a superação de sua condição social, e a desescolarização precoce representa a frustração desse desejo” (ZAGO, 2010, p. 33).

Esses trabalhos mencionados avançam na superação do determinismo social em relação ao desempenho escolar, mas deixam uma lacuna a ser esclarecida, pois se as condições sociais não podem ser tomadas como determinantes, então quer dizer que há um elemento individual a ser considerado. Portanto, sem desconsiderar a relevância da materialidade e do contexto histórico e cultural dos sujeitos, até porque estes fazem parte dos processos de constituição da subjetividade, entendemos que os diferentes rendimentos estão relacionados aos sentidos subjetivos dos alunos, cuja constituição tem como elemento de sentido a família, pois, conforme González Rey (2003), a forma como uma criança se depara com a aprendizagem tem relação com a família na medida em que uma condição familiar é responsável por uma série de emoções e processos simbólicos que afetam a qualidade de aprendizagem do sujeito. No próximo capítulo, seguimos apresentando a discussão das informações levantadas nesta pesquisa.

# CAPÍTULO 4

# APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados da pesquisa foi dividida em duas partes, a primeira consiste na caracterização das famílias e mostra os dados obtidos com as oito famílias entrevistadas (totalizando sete crianças e um adolescente) compondo o contexto social do grupo investigado. Consideramos relevante apresentar tais informações, pois elas permitiram a construção do contexto dos *dekasseguis* em Campo Grande, MS.

Na segunda parte apresentamos a análise de dois casos, para isso selecionamos uma menina de 11 anos do 6º ano do ensino fundamental e um adolescente de 17 anos do 3º ano do ensino médio. A redução no número de sujeitos não prejudica os objetivos desta pesquisa, pois, fundamentado no princípio de significação da singularidade como nível legítimo da produção de conhecimento, do método construtivo-interpretativo, o conhecimento científico se legitima pela qualidade de expressão e não pelo número de sujeitos.

Os instrumentos investigativos utilizados foram: Ficha de Caracterização Familiar (Apêndice A); entrevistas na modalidade conversacional realizada com a criança e o adolescente, o cuidador, os professores (português, matemática e educação física) e os coordenadores das escolas em que eles estavam matriculados; completamento de frases realizado com a criança e o adolescente e cuidador; observação e análise do histórico escolar. O detalhamento de cada instrumento foi previamente discutido na introdução desta dissertação.

A análise das informações partiu da investigação dos elementos de sentido identificados a partir das informações levantadas durante o processo investigativo. Tais elementos permitiram o acesso às configurações subjetivas e aos sentidos subjetivos relacionados ao rendimento escolar. Assim, a articulação dos diversos elementos das configurações subjetivas foi o caminho traçado para apreender os sentidos subjetivos dos sujeitos, pois, conforme Anache (2010, p.130), “[...] a análise de diferentes configurações subjetivas permite encontrar os indicadores de sentido que mobilizam as ações do sujeito”.

A apresentação dos dois casos seguiu a mesma organização. Iniciamos com a contextualização da história pessoal e a genealogia de descendência japonesa. Em seguida abordamos aspectos do contexto escolar que nos auxiliaram no entendimento do rendimento acadêmico: estrutura física da escola, as notas escolares e a fala dos professores.

Seguimos com informações sobre a vida e a investigação da configuração subjetiva da cuidadora, que consideramos ser um elemento de sentido estável da configuração subjetiva da criança e do adolescente. Finalizamos com a investigação da configuração da criança e do adolescente e algumas considerações sobre o material apresentado.

Esta pesquisa foi submetida à aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, obtendo o protocolo de aprovação nº 1.862 (Anexo A). Por causa da alteração do título do trabalho, que inicialmente era *A repercussão da ausência de figuras parentais no rendimento escolar de filhos de dekasseguis*, ocorrida após a banca de qualificação, foi solicitada ao Comitê de Ética, a alteração dele (Anexo C), sendo mantidos os mesmos procedimentos e metodologia. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (Apêndice B), como nossa pesquisa contou com a participação de menores de idade, elaboramos um Termo de Consentimento e Livre Esclarecido para menores (Apêndice C), que foi assinado pelo responsável pelas crianças e pelo adolescente. Ambos os termos foram analisados e aprovados pelo referido Comitê. Para preservar a identidade dos participantes utilizamos nomes fictícios.

## 4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO GRUPO INVESTIGADO

O Quadro 1 apresenta os elementos que favoreceram a compreensão da configuração subjetiva dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 1: Caracterização dos filhos de *dekasseguis* que estão separados de seus pais

| **Nome** | **Local de nascimento** | **Idade** | **Escolaridade** | **Local de escolarização** | **Idade que ocorreu a separação** | **Tempo de separação[17]** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Laura | Japão | 7 anos | 2º ano ens. fund. | Brasil | 4 anos | 3 anos |
| Tadeu | Japão | 7 anos | 2º ano ens. fund. | Brasil | 6 anos | 1 ano |
| Nadia | Brasil | 7 anos | 2º ano ens. fund. | Brasil | 2 anos | 5 anos |
| Fabio | Japão | 9 anos | 4º ano ens. fund. | Brasil | 5 anos | 4 anos |
| Vagner | Brasil | 10 anos | 5º ano ens. fund. | Brasil | 3 meses | 10 anos |
| Lorena | Japão | 11 anos | 6º ano ens. fund. | Brasil | 2 anos | 9 anos |
| André | Japão | 12 anos | 7º ano ens. fund. | Japão/Brasil | 8 anos | 4 anos |
| Luiz | Japão | 17 anos | 3º ens. médio | Japão/Brasil | 14 anos | 3 anos |

Legenda: ens. fund.-ensino fundamental.
Quadro elaborado por Valquiria Hiraoka.
Fonte: Pesquisa realizada de novembro de 2010 a julho de 2011 por Valquiria Hiraoka.

### 4.1.1 O país de escolarização

[17]Consideramos como tempo de separação o período que compreende desde a partida até o momento desta pesquisa, mesmo que durante esse período os pais tenham realizado visitas aos filhos.

O Quadro 1 mostra que das oito crianças e adolescente, seis nasceram no Japão e duas no Brasil. Entre as seis crianças que nasceram no Japão, duas delas tiveram parte de sua escolarização realizada em instituição japonesa. Nesses casos, além de se adaptar à nova rotina sem os pais, foi preciso lidar com as diferenças escolares do Brasil, tanto em relação à grade curricular como à metodologia de ensino, costumes e comportamento. No Brasil, a capacidade de questionar e de emitir opinião é vista como qualidade a ser desenvolvida, entretanto, no Japão, como destaca Tanaka (2009, p.450), "[...] O sistema educacional tradicional japonês está baseado no rigor e na disciplina em que o aluno deve aprender e reproduzir o que o professor ensina, sem questionamentos, de forma silenciosa e obediente". Nesse contexto, o bom aluno é aquele que consegue seguir ordens, não questiona e realiza aquilo que lhe foi designado de forma disciplinada e responsável. Portanto, as características do bom aluno do Brasil não são bem vistas no Japão. Em contrapartida, o aluno que vem do Japão muitas vezes é considerado pelos professores brasileiros como uma criança apática e sem iniciativa. Vejamos:

> Em geral, as crianças brasileiras são mais barulhentas em comparação as crianças japonesas, falam em voz mais alta, movimentam-se mais; várias crianças são consideradas desatentas e/ou hiperativas. Por esses motivos, algumas crianças são até mesmo medicadas para se manterem quietas em suas carteiras, por médicos japoneses. Comparando-se o comportamento das nossas crianças nas salas de aula entre as escolas brasileiras e as escolas japonesas, pode-se perceber que: nas escolas japonesas, devem permanecer eretas, sem apoiar a cabeça em seus braços, com o corpo totalmente voltado para frente, enquanto que em escolas brasileiras, estão sentadas mais á vontade, tortas, às vezes relaxadas e prontas para conversarem com o colega ao lado, comportamentos esses bastante recriminâveis nas escolas japonesas. (NAKAGAWA, 2005, p.151).

De acordo com essa descrição, o que era qualidade no Japão se torna defeito no Brasil e vice-versa. As duas crianças, desta pesquisa, que realizaram parte de sua escolarização no Japão, apresentaram algumas dificuldades, mas conseguiram se adequar à realidade escolar brasileira e sua característica mais retraída não se mostrou como fator de interferência no rendimento escolar.

### 4.1.2 A relação entre o do tempo de separação e os vínculos estabelecidos na família

Verificamos que o tempo de separação variou de um a dez anos. Notamos que à medida que o tempo de separação se estende, a relação com o cuidador torna-se um núcleo de

sentido mais estável na configuração subjetiva da criança e do adolescente. Aqueles que foram afastados de seus pais nos primeiros anos de vida tiveram pouco contato com eles. Nos casos de Nadia (está com a avó desde os dois anos) e Vagner (está com a avó desde os três meses), a relação com os cuidadores alterou a estrutura familiar no que se referia à definição de papéis, pois Nadia chamava a avó de mãe, mesmo sendo advertida a todo o momento de que isto não era correto. Nos dois casos, o vínculo estabelecido a criança e o cuidador tornou-se significativo que a possibilidade de retorno dos pais gerava insegurança para ambas as partes, pois a estabilidade da nova organização da dinâmica familiar já constituída estava ameaçada, como mostra o fragmento de entrevista a seguir:

> Nunca deixei me chamar de mãe, nem eu nem meu marido, às vezes, ao escutar os outros falar, ele dizia: "mamãe", eu dizia: "não, mamãe não, vovó, a mamãe está lá longe trabalhando pra hora que ela vim vocês ter a sua casa, vocês vão morar juntos". Hoje a gente fala assim pra ele, a gente tem a sensação assim que hoje ele não quer, sabe, que a mãe venha, que tenha casa, que vá levar ele, ele fala: "eu não vou, eu não quero". Mas eu falo: "Mas você tem que ir porque é a mamãe e o papai e você vai vir pra casa da vovó só pra fazer visita", né. Mas ele não quer. Ele fala que não quer. (Avó de Vagner - entrevista).

Outro elemento a ser destacado, no caso de Vagner, é que a mãe detestava cachorros e havia advertido o filho de que, quando ela voltasse, ele não poderia criá-los. A avó, por sua vez, já havia dado três cachorros ao neto e no período da pesquisa presenteou-o com mais um filhote. Ele contou-nos que a mãe não aceitava os cachorros, quando indagado sobre o que faria com os animais quando sua mãe voltasse, ele respondeu: "[...] acho que vou ter que continuar morando com minha avó, pois não sei viver sem meus cachorros". Assim, cuidar de cachorros significava uma relação de reciprocidade e cumplicidade, portanto constituiu um dos elos entre a avó e o neto. Essa avó em vários momentos expressou o seu medo e insegurança, como quando ela nos contou sobre suas suspeitas de que a mãe estivesse achando que ela não queria devolver o neto:

> [...] jamais, não quero pra mim, não é meu, eu sempre criei com essa... Eu, meu marido, meus filhos ehhhh, criei com essa... Sabendo que não era meu, que eu tinha que devolver um dia (baixa tom de voz depois começa a rir), mas esse dia vai chegar. Vai doer, vai, mas [...]. (Avó de Vagner - entrevista).

Notamos que o tempo que a criança fica separada de seus pais, bem como a idade na qual a separação ocorre, é um elemento importante a ser considerado. O autor psicanalista Bowlby (1990), ao tratar das questões vinculares, salienta que devemos considerar o tempo de

separação, a qualidade das relações entre pais e filhos, a figura do cuidador e a idade na qual ocorre a separação. Para o autor, quanto mais jovem, maiores serão as implicações na formação psíquica.

Nos demais casos, as crianças nasceram no Japão e, salvo Lorena que ficou com os pais por dois anos, os outros conviveram com os pais durante um período que variou entre 4 e 14 anos (Quadro 1). Verificamos que o período de convivência com os pais foi longo, mas a ausência deles não foi retratada pelos professores como elemento de interferência no contexto escolar. Em nossa pesquisa, o único caso em que o corpo pedagógico reportou queixas foi o de Laura, entretanto, ela estava com problemas de saúde e no decorrer da pesquisa fomos informados que ela estava se recuperando e o rendimento escolar havia melhorado.

Nesse sentido, podemos inferir que tanto para as crianças e o adolescente, que tiveram pouco contato com os pais, como para as que conviveram por mais tempo com eles, a ausência dos pais não se configurou em elemento que pudesse interferir negativamente no rendimento escolar. Tal fato contraria os resultados de pesquisas anteriores como a de Nakagawa (2001), que constatou inúmeras dificuldades e queixas de crianças cujos pais estavam no Japão, levando-a inclusive a criar um programa de assistência a essas crianças. Entendemos que um dos elementos que pode explicar essa diferença diz respeito às demandas e alterações do contexto do movimento *dekassegui*.

A pesquisa de Nakagawa (2001) correspondia ao atendimento de crianças realizado entre 1997 e 1999. Esse período corresponde ao auge do movimento *dekassegui* (Tabela 2) e as famílias que optaram pela imigração tinham no Brasil uma estrutura consolidada e um vínculo que foi repentinamente quebrado. Conforme Bolwby (2002), os efeitos de uma separação serão proporcionais ao tipo de vínculo estabelecido. Portanto, as crianças que tinham um forte vínculo com os pais, ao serem separadas, tiveram que lidar com uma realidade completamente diferente da que estavam acostumadas e apresentaram inúmeras alterações emocionais, comportamentais e cognitivas.

Entretanto, o contexto das crianças e adolescentes de nossa pesquisa difere dos estudos anteriores. Constatamos duas situações: a primeira de crianças que foram separadas de seus pais nos primeiros anos de vida e, portanto, não tiveram convívio com eles, e o segundo, de crianças que nasceram no Japão, conviveram com os pais e posteriormente sofreram a separação.

As crianças que nasceram no Brasil não tiveram muito contato com os pais, conforme salientado anteriormente, portanto, como não experienciaram a presença não sentiram a ausência como algo impactante em suas vidas. Nesse caso, o distanciamento não permitiu que

os pais se tornassem um outro significativo. A segunda situação gera uma dúvida: se as crianças tiveram o convívio com os pais por que a ausência deles não teve tantas repercussões como nos casos analisados por Nakagawa (2001)? Para responder a esse questionamento, devemos entender a qualidade da relação que se estabeleceu na família. Verificamos que a rotina dos filhos dos *dekasseguis* no Japão é marcada pela ausência dos pais, pois estes cumprem uma longa jornada de trabalho e passam pouco tempo com os filhos. Essa realidade foi retratada por outras pesquisas, como a de Nakagawa (2005), Okamoto (2007) e Tongu (2010). Assim, algumas crianças e o adolescente de nossa pesquisa, apesar de terem convivido com os pais, não experienciaram a presença deles, daí que o impacto da separação não tenha sido tão evidente. O tempo de separação também é um aspecto que contribui para o enfraquecimento da relação entre pais e filhos, especialmente nos casos mais prolongados, como o de Lorena, Nadia e Vagner.

A partir dos resultados obtidos nesta pesquisa surgiu ainda um novo questionamento, pois, ao iniciar este estudo, fomos movidos pela queixa de muitas pessoas sobre as crianças que ficavam sem os pais, entretanto, a realidade mostrou-se diferente. Os professores, ao falar de forma generalizada sobre o tema – crianças que estão separadas dos pais – expressavam como isso era prejudicial, mas quando abordávamos o contexto individual de cada criança/adolescente da pesquisa, tinham uma opinião contrária, afirmando que a ausência dos pais não interferia no rendimento escolar. Entendemos que essa contradição ocorre porque a subjetividade social sobre filhos que estão separados de seus pais ainda é a de que estes são problemáticos, pois, apesar do contexto ter alterado, esta ainda está sendo reconstruída na sua interação com a subjetividade individual dos *dekasseguis*.

Notamos que nos primeiros anos do movimento *dekassegui* prevalecia um modelo de família nuclear, mas as repercussões ocorridas no próprio processo imigratório favoreceram a formação de novas configurações familiares. Um dos aspectos que devemos considerar é o número de separação conjugal, das oito famílias, em seis delas os pais estavam separados. Consideramos como pais separados todos os casos em que os pais não convivem juntos, tanto por causa das separações informais como dos divórcios legais. No caso dos pais casados, incluímos os relacionamentos oficializados e não oficializados. Notamos que há um número maior de crianças cujos pais estão separados.

A qualidade do vínculo com o cuidador também é um aspecto relevante na investigação dos impactos da ausência dos pais. Nas famílias pesquisadas constatamos que todas as crianças e o adolescente mantinham um bom relacionamento com o cuidador e muitas vezes este superava ao que tinham com os pais.

### 4.1.3 A comunicação entre pais e filhos

Peres (2005) destaca que a qualidade da relação familiar depende em grande parte da comunicação nela estabelecida. Nas famílias pesquisadas, a separação faz com que a comunicação entre pais e filhos ocorra por meio de contatos via telefone e internet. Das oito famílias, apenas duas fazem uso da internet, as demais continuam utilizando as ligações telefônicas como principal via de comunicação (Quadro 2).

Quadro 2: Comunicação entre pais e filhos *dekasseguis*

| Criança/adolescente | Contato com o pai | Contato com a mãe | Meio utilizado |
|---|---|---|---|
| Laura | Não tem contato | A cada 2 meses | Telefone |
| Tadeu | Semanalmente | Não tem contato | Telefone |
| Nadia | A cada 15 dias | A cada 2 meses | Telefone e internet |
| Fabio | A cada 15 dias | A cada 15 dias | Telefone e internet |
| Vagner | A cada 15 dias | A cada 15 dias | Telefone e internet |
| Lorena | Não tem contato | A cada 2 meses | Telefone |
| André | Não tem contato | A cada 3 meses | Telefone |
| Luiz | Não tem contato | A cada 4 a 6 meses | Telefone |

Quadro elaborado por Valquiria Hiraoka.
Fonte: Pesquisa realizada de novembro de 2010 a julho de 2011 por Valquiria Hiraoka.

A situação conjugal afeta o contato com os pais, pois a comunicação é mais próxima com o lado da família dos cuidadores. Assim, algumas crianças perderam totalmente o contato com o pai ou a mãe, como no caso de Lorena que perdeu contato com o pai e fala a cada dois meses com a mãe (Quadro 2). Notamos que não há uma comunicação sistemática e que os filhos ficam por um período prolongado sem falar com os pais.

Outro fator que interfere na comunicação e organização familiar são os relacionamentos com pessoas de outra nacionalidade, fato que tem sido cada vez mais comum dentro da comunidade *dekassegui*. Em nossa pesquisa, a mãe de Nadia é ucraniana e de Tadeu é japonesa. No primeiro caso, os pais se separaram e a criança ficou sob os cuidados da família do pai. A mãe mantém contato a cada dois meses com a filha (Quadro 2), mas têm dificuldades de comunicação por causa da língua. No segundo caso, os pais estavam em processo de separação e a mãe nunca telefonava ao filho, ficando também a família paterna responsável por Tadeu.

Constatamos que as conversas entre os pais e filhos são rápidas e muitas vezes as crianças e o adolescente não têm interesse em falar com eles. A comunicação mais detalhada sobre a criança é feita com o cuidador. Nesse sentido, consideramos que a qualidade da comunicação estabelecida nas famílias pesquisadas não favorece o fortalecimento da relação e

contribui para o estabelecimento de uma nova configuração familiar organizada sem os genitores.

### 4.1.4 Os cuidadores

Salvo um caso em que a tia é a responsável, nos demais a criança e o adolescente ficam sob os cuidados dos avós (materno ou paterno), conforme pode ser visto no Quadro 3.

Quadro 3: Caracterização dos cuidadores de filhos de *dekasseguis*

| Criança/adolescente | Parentesco | Idade | Profissão | Auxílio financeiro dos pais |
|---|---|---|---|---|
| Laura | Avó materna | 61 | Aposentada/do lar | Não recebe |
| Tadeu | Avó paterna | 58 | Do lar | Não recebe |
| Nadia | Avó paterna | 58 | Do lar | Mensal, suficiente para pagar todas as despesas |
| Fabio | Tia materna | 47 | Do lar | Mensal, insuficiente para pagar todas as despesas |
| Vagner | Avó paterna | 51 | Do lar | Não recebe |
| Lorena | Avó materna | 63 | Aposentada/do lar | Não recebe |
| André | Avó materna | 62 | Aposentada/do lar | Não recebe |
| Luiz | Avó materna | 65 | Aposentada/do lar | Não recebe |

Quadro elaborado por Valquiria Hiraoka.
Fonte: Pesquisa realizada de novembro de 2010 a julho de 2011 por Valquiria Hiraoka.

As condições financeiras dos cuidadores são aspectos que devem ser considerados quando se trata do rendimento escolar, pois elas podem interferir nos investimentos educacionais. Verificamos que a maioria dos pais acabou eximindo-se da responsabilidade para com os filhos deixando os cuidadores com todas as obrigações, inclusive financeiras, pois, das oito famílias, apenas uma recebe dinheiro suficiente para cobrir as despesas mensais. Essa situação corrobora na fragilização da relação entre pais e filhos e coloca a figura do cuidador como elemento fundamental da configuração subjetiva das crianças e do adolescente. A explicação dada pelos cuidadores, do motivo pelo qual os pais deixaram de mandar dinheiro, baseia-se no contexto econômico do Japão, conforme podemos notar nos trechos a seguir:

> Nos primeiros anos eles ajudaram, mas só que agora teve uma crise lá no Japão, né, acho que você deve estar sabendo, mas tem uns 2 a 3 anos pra cá eles não ajudam. (Avó de Vagner - entrevista).

> Nada, não ajuda em nada. Desde que ela (a mãe de André) foi, tudo é eu que dou, roupa, calçado, tudo eu, ainda mais agora que o Japão tá ruim. (Avó de André - entrevista).

Entendemos que a crise econômica é um aspecto que afeta os rendimentos dos *dekasseguis*, entretanto não podemos ignorar que a própria permanência dos pais no Japão nos mostra que eles continuam tendo algum tipo de rendimento, mas, pelo fato de terem se eximido da função social de provedores dos filhos, acabam não os incluindo nos seus compromissos mensais. Tal atitude contraria inclusive as normas estabelecidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA): "Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais" (BRASIL, 1990, art 22º). Portanto, prover pelos filhos não é uma escolha e sim uma obrigação.

A negligência não se dá apenas em relação aos filhos, mas também aos cuidadores, pois, salvo o caso de Fabio, que está com a tia, as demais crianças estão sob os cuidados das avós. Portanto, os *dekasseguis* desconsideram a idade avançada de seus pais e as dificuldades que eles enfrentam. Tal atitude contradiz aspectos da cultura *nikkey*, no que se refere ao respeito aos mais velhos, especialmente aos pais.

### 4.1.5 A descendência das crianças e do adolescente, dos pais e dos cuidadores

Vimos no Capítulo 2 que a origem social dos descendentes de japoneses é considerada um elemento da configuração da subjetividade social dos *dekasseguis*, portanto, o Quadro 4 apresenta informações sobre a descendência[18] das crianças e do adolescente, do pai, da mãe e dos cuidadores.

Quadro 4: Descendência japonesa das famílias de *dekasseguis*

| Criança/adolescente | Descendência dos cuidadores | Descendência do pai | Descendência da mãe | Descendência da criança/adolescente |
|---|---|---|---|---|
| Laura | Não descendente | Mestiço/sansei | Mestiça/sansei | Mestiça/*yonsei* |
| Tadeu | Nissei | Mestiço/sansei | Japonesa[19] | Mestiço/nissei |
| Nadia | Nissei | Sansei | Ucraniana | Mestiça/*yonsei* |
| Fabio | Nissei | Mestiço/sansei | Mestiça/nissei | Mestiço/sansei |
| Vagner | Não descendente | Não descendente | Nissei | Mestiço/sansei |
| Lorena | Issei | Mestiço/sansei | Nissei | Mestiça/sansei |
| André | Não descendente | Mestiço/sansei | Mestiça/sansei | Mestiço/*yonsei* |
| Luiz | Não descendente | Não descendente | Mestiça/sansei | Mestiço/*yonsei* |

Quadro elaborado por Valquiria Hiraoka
Fonte: pesquisa realizada de novembro de 2010 a julho de 2011 por Valquiria Hiraoka

[18]No Quadro 4, referente à descendência, consideramos como mestiço os casos em que uma das partes (pai ou mãe) não tem descendência japonesa. O grau de descendência (issei/1ª geração; nissei/2ªgeração, sansei/3ª geração e *yonsei*/4ª geração) é estabelecido pela parte que possui maior proximidade geracional japonesa. Exemplificando, se uma criança que tiver pai não descendente e mãe nissei, ela será considerada mestiça/sansei.

[19]Denominamos "japonesa", pois se trata de uma pessoa que nasceu no Japão, mas nunca imigrou para o Brasil, diferente dos isseis que também nasceram no Japão, mas que vieram para o Brasil como imigrantes.

Observa-se pelo Quadro 4 que todas as crianças e o adolescente desta pesquisa são mestiças e fazem parte da terceira ou quarta geração, exceto Tadeu. Entretanto, ele foi considerado como nissei, pois sua mãe é japonesa, porém se nos basearmos na descendência de seu pai, ele também seria incluído na quarta geração/*yonsei*, o que aponta para uma miscigenação na comunidade *dekassegui*.

Em relação à descendência dos cuidadores notamos que uma parte não tem descendência japonesa e a outra faz parte da primeira ou segunda geração. Na primeira, verificamos que não há contato com a cultura japonesa e na segunda, constatamos que, nos casos de Nadia, Lorena e Tadeu, a família está envolvida com as atividades da comunidade japonesa, e no de Fábio, esta não ocorre. A proximidade com os valores da tradição japonesa mostra uma expectativa e cobrança maior nos aspectos escolares, pois, como foi salientado no Capítulo 2, este era bastante valorizado pela comunidade *nikkey*.

### 4.1.6 O nível de escolaridade dos pais e dos cuidadores

Verificamos que o nível de escolaridade dos cuidadores é baixo, como mostra o Quadro 5. Este é um elemento a ser considerado no que se refere ao acompanhamento escolar da criança e do adolescente. Como podemos notar a seguir:

> [...] vem embora (como se estivesse falando para a mãe de Nadia) pra você ensinar tarefa pra ela porque eu não sei, não, eu sou ruim de estudo, eu não sei nada. Daí ela (a mãe) fala: "então não vou não". Ahhh, falei: "vem, por que ela é inteligente. Só que tá difícil, difícil mesmo". (Avó de Nadia - entrevista).

Quadro 5: Nível de escolaridade dos integrantes das famílias de *dekasseguis*

| **Criança/ adolescente** | **Escolaridade do pai** | **Escolaridade da mãe** | **Escolaridade do cuidador** |
|---|---|---|---|
| Laura | Desconhecida | Ensino médio incompleto | Ensino fundamental I |
| Tadeu | Ensino fundamental I[20] | desconhecida | Ensino fundamental |
| Nadia | Ensino fundamental I | Desconhecida[21] | Ensino médio incompleto |
| Fabio | Ensino fundamental I | Ensino fundamental II | Ensino fundamental II incompleto |
| Vagner | Ensino superior incompleto | Ensino superior incompleto | Ensino médio |
| Lorena | Ensino médio incompleto | Ensino superior incompleto | 6º ano ensino fundamental |
| André | Desconhecida | Ensino médio | Ensino fundamental I incompleto |
| Luiz | Ensino médio incompleto | Ensino médio incompleto | Ensino fundamental I |

Quadro elaborado por Valquiria Hiraoka
Fonte: pesquisa realizada de novembro de 2010 a julho de 2011 por Valquiria Hiraoka

[20] Consideramos como ensino fundamental I do 1º ao 5º ano e ensino fundamental II do 6º ao 9 º ano.
[21] Consideramos como escolariedade desconhecida àquelas que a família não soube nos informar.

Verificamos que a avó de Nadia, mesmo sendo uma das que têm maior nível de escolaridade, demonstra dificuldade em auxiliar a neta nas tarefas escolares. Entretanto, nos demais casos, constatou-se que a falta de instrução dos cuidadores acabava sendo suprida de outras maneiras pela família. O Quadro 6 mostra as alternativas encontradas pelas famílias.

Quadro 6: Arranjos escolares dos filhos de *dekasseguis*

| Criança/adolescente | A quem recorre para auxiliar nas tarefas escolares |
|---|---|
| Laura | A avó conseguia ajudar a neta, pois as atividades que ela realizada ainda eram simples dado que a mesma estava nos anos iniciais do ensino fundamental. |
| Tadeu | Tadeu conta com a ajuda de sua tia, que está no 7º ano do ensino fundamental. |
| Nadia | A avó ajuda nas tarefas, mas está cada vez mais apreensiva de que não vai dar conta de acompanhar os deveres da neta. |
| Fabio | A cuidadora tenta ajudar, mas quando não consegue pede ajuda ao seu filho de 11 anos |
| Vagner | A avó auxiliava nas tarefas e trabalhos e quando tinha dificuldades contratava uma professora particular para ajudar o neto |
| Lorena | Lorena tira suas dúvidas com as amigas |
| André | Pedia ajuda ao seu primo mais velho que estava no ensino médio |
| Luiz | Procurava ajuda dos professores e pesquisava os livros da biblioteca |

Quadro elaborado por Valquiria Hiraoka.
Fonte: pesquisa realizada de novembro de 2010 a julho de 2011 por Valquiria Hiraoka.

Nenhuma das crianças nem o adolescente relataram terem dificuldades para executar as tarefas e trabalhos escolares. Portanto, o baixo nível de escolaridade dos cuidadores não se configurou como elemento que pudesse comprometer o rendimento escolar.

### 4.1.7 Informação sobre a escolarização dos sujeitos

O Quadro 7 apresenta informações sobre aspectos relacionados às atividades escolares das crianças e do adolescente desta pesquisa.

Quadro 7: Atividades e desempenhos escolares dos filhos de *dekasseguis*

| Criança/adolescente | Tipo de instituição escolar | Atividades extracurriculares | Reprovação |
|---|---|---|---|
| Laura | Pública | Balé | Não teve |
| Tadeu | Pública | Não realiza | Não teve |
| Nadia | Privada | Não realiza | Não teve |
| Vagner | Pública | Não realiza | Não teve |
| Lorena | Privada | Inglês, japonês, *origami*, crochê | Não teve |
| Fabio | Pública | Não realiza | Não teve |
| André | Pública | Não realiza | Não teve |
| Luiz | Pública | Não realiza | Não teve |

Quadro elaborado por Valquiria Hiraoka
Fonte: Pesquisa realizada de novembro de 2010 a julho de 2011 por Valquiria Hiraoka

Há dois casos em que a criança frequenta uma instituição privada de ensino, no de Lorena isso é possível porque os seus cuidadores gozam de boa situação financeira e podem arcar com as despesas, visto que seus pais não auxiliam no pagamento dos gastos da filha (Quadro 3). No caso de Nadia, o pai envia mensalmente dinheiro suficiente para cobrir os gastos dela. Nas demais famílias, não há suporte necessário dos pais e os cuidadores não dispõem de recursos para investir na escolarização e demais atividades da criança e do adolescente, como pode ser visto nas atividades extras (Quadro 7). Notamos ainda que nenhuma das crianças tem histórico de reprovação no seu currículo.

Na sequência apresentamos no Quadro 8 as notas escolares das crianças e do adolescente referentes às médias do primeiro semestre de 2011.

Quadro 8: Médias escolares dos filhos de *dekasseguis* referentes ao 1º semestre de 2011

| **Disciplina** | **Laura** | **Tadeu** | **Nadia** | **Fabio** | **Vagner** | **Lorena** | **André** | **Luiz** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Português | 6,5 | 7,5 | 8,3 | 6,5 | 6,5 | 7,8 | 7,5 | 5,5 |
| Matemática | 6,5 | 6,0 | 9,4 | 7,5 | 6,5 | 9,8 | 8,0 | 6,0 |
| História | 7,0 | 8,0 | 9,7 | 7,5 | 6,0 | 8,1 | 7,0 | 7,5 |
| Geografia | 7,0 | 7,0 | 9,6 | 7,5 | 6,0 | 8,7 | 9,0 | 7,0 |
| Ciências | 7,0 | 6,5 | 9,3 | 7,5 | 6,5 | 9,4 | 7,5 | |
| Artes | | | | | 8,5 | 9,0 | 8,5 | 6,0 |
| Educação física | | | 9,9 | | 9,5 | 8,5 | 7,0 | 7,5 |
| Inglês | | | 10 | | 6,0 | 9,2 | 8,5 | 5,5 |
| Biologia | | | | | | | | 6,5 |
| Filosofia | | | | | | | | 7,0 |
| Física | | | | | | | | 6,0 |
| Literatura | | | | | | | | 8,0 |
| Química | | | | | | | | 6,5 |

Quadro elaborado por Valquiria Hiraoka.
Fonte: Pesquisa realizada de novembro de 2010 a julho de 2011 por Valquiria Hiraoka.

Os dados apresentados no Quadro 8 demonstraram que o rendimento escolar dos alunos está na média ou, como nos casos de Lorena e Nadia, acima da média. Vale lembrar que nas escolas particulares a média para aprovação é 7 e nas escolas públicas, 6. No caso de Luiz notamos que nas disciplinas de Português e Inglês, ele teve média 5,5. Apesar de estar abaixo de 6, ele pode ser aprovado se no exame conseguir obter no mínimo nota 5. As crianças e o adolescente desta pesquisa apresentaram rendimento escolar suficiente para atender os parâmetros estabelecidos pelas instituições escolares. A aprovação nem sempre condiz com o rendimento real do aluno. Tal fato tem sido tema de discussão no campo educacional, entretanto, não aprofundamos nesta temática por considerarmos que ela não alinha com os objetivos desta pesquisa.

Apresentamos a seguir fragmentos da entrevista com os professores sobre as crianças e o adolescente, optamos por dividir em Quadro 9 e Quadro 10, com os alunos do ensino

fundamental do 1º ao 5º ano e com os alunos do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e do ensino médio, respectivamente.

Os fragmentos das entrevistas dos professores enfatizam o comportamento tímido e disciplinado dos alunos. Durante as visitas nas escolas, duas coordenadoras fizeram menção às características atreladas à cultura japonesa:

> Ela é muito carente, sinto que tem problemas afetivos. Acho que o problema dela é mais emocional, ela é bem apática, na sala de aula é bem quietinha, característica do povo japonês. (Coordenadora de Laura - entrevista).

> Ele é tranquilo, participa das atividades, mas na parte de tarefa deixa a desejar. Sabe, os alunos orientais sempre se destacam mais, parece que conseguem concentrar melhor, são menos dispersos, são focados, não é porque estudam em casa, tem um diferencial de aula. (Coordenadora de André - entrevista).

Quadro 9: Fragmentos da entrevista dos professores sobre os alunos do ensino fundamental do 1º ao 5º ano

| **Criança/ adolescente** | **Professores** |
|---|---|
| Laura | *Professora 1*: No início tinha muita dificuldade, era apática, vivia doente, vivia com a cabeça baixa, mas nos últimos meses melhorou muito, acho que uns 60%. Acho que é uma criança normal, ela participa, é uma menina bem inteligente e acho que vai passar direto, sem recuperação. Ela é muito obediente. Tem muito aluno que não tem problema de distância dos pais e são bem mais alienados que ela. Pode ser que tenha a ausência (referindo-se aos pais da aluna), não nego a falta que pode fazer, talvez se não tivesse isso ela tiraria 9 ou 10, mas mesmo assim ela tira 7,0. |
| Tadeu | *Professora 2*: Ele é bem quietinho, não gosta de falar muito, mas tem melhorado e já acompanha bem a turma. |
| Nadia | *Professora 3*: Ela é boa aluna, um pouco distraída, comete erros de ortografia que poderia não cometer, não tem dificuldade, na sala faz tudo, traz a tarefa, tem um desempenho bom; precisa melhorar na parte de atenção e gramática. Ela não é muito criativa na hora de desenvolver textos. |
| Fabio | *Professora 4*: Ele é um dos melhores alunos da sala, tem tudo para ser o aluno destaque, ele é muito responsável. |
| Vagner | *Professora 5*: Ele tem um ótimo comportamento. É muito tímido, fica quieto, mas interage bem com os colegas. Ele é bem disciplinado, faz as tarefas. Enquanto não tinha acompanhamento tinha muita dificuldade de fazer as tarefas e as vezes não fazia, mas depois que a avó colocou na aula particular ele melhorou. Na sala ele tinha dificuldades, mas agora melhorou. Ele é muito quietinho, às vezes parece que está longe, em termos de aprendizagem tem dificuldade, ele acompanha a turma, mas com esforço extra. Oralmente fala muito pouco e se expressa bem pouco. A avó é muito cuidadosa com ele, vem buscá-lo todos os dias. |

Quadro elaborado por Valquiria Hiraoka
Fonte: pesquisa realizada de novembro de 2010 a julho de 2011 por Valquiria Hiraoka

A coordenadora de Laura relaciona o fato de ser quieta como característica do povo japonês. A fala da coordenadora pode ser relacionada aos estereótipos que se formaram a respeito da comunidade *nikkey* no Brasil. A professora de português de Luiz (Quadro 10) relata que ele tem um bom rendimento, mas que por ser japonês poderia ser melhor. Essa fala expressa o sentido subjetivo em relação ao rendimento escolar dos descendentes de japoneses, pois verificamos que a subjetividade social sobre os *nikkeys* é a de que eles têm um bom

rendimento escolar. Acreditamos que este seja um tema que precisa ser mais bem explorado, pois assim como Jacobson e Rosenthal (1985) nos falam das profecias autorrealizadoras no contexto escolar, quando os professores agem inconscientemente de acordo com as profecias que eles criam para determinados alunos (se terão sucesso ou não), podemos inferir que também as ações dos professores em relação aos alunos com descendência japonesa tenham como elemento de sentido a expectativa de rendimento atrelada às questões étnicas, ou seja, que esses tenham que apresentar um desempenho acima da média.

Quadro 10: Fragmentos da entrevista sobre alunos do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e do ensino médio

| **Criança/adolescente** | **Professores** |
|---|---|
| Lorena | *Professora de português 1*: Boa aluna; não tenho o que questionar. Não é tão participativa, mas é muito caprichosa. Ela tem um pouco de timidez. Está sempre atenta. Ela conversa mais com os coleguinhas das carteiras próximas, de nota ela está muito bem. Ela se senta na segunda carteira do canto da parede.<br>*Professora de matemática 1*: Muito boa aluna. Bem quietinha, peço participação, mas ela não tem iniciativa, muitas vezes esquece os óculos. Todo mundo gosta dela. Ela é excelente, tira notas muito boas. Ela tem dificuldade de se expressar em grupo, mas quando tem dúvida ela vem perguntar.<br>*Professora de Educação Física 1*: Sempre foi boa aluna, muito dedicada, atende o que lhe é solicitado, disciplinada. Com as outras crianças às vezes sentia meio triste, não era uma criança expansiva, mas como aluna é excelente! Talvez é o jeito dela. |
| André | *Professor de português 2:* No começo do ano ele se juntou com uma turminha bagunceira, daí as notas começaram a cair, daí um dia eu deixei toda sala depois da aula e falei que eles tinham que mudar senão iriam acabar reprovando, falei um monte de coisa. Acho que o André ficou muito chocado, depois eu o mudei para a outra turma do sexto ano, que tem um grupo mais tranquilo. Agora está melhorando. Ele não fala muito da família dele, mas acho que ele mora com a avó, né? Ele tem muito potencial. A gente só tem que cuidar das companhias dele.<br>*Professora de matemática 2* – Ele foi aluno destaque, mas este ano está decaindo, por causa das companhias, ele é uma criança tranquila, participava das atividades, mas na parte de tarefa deixava a desejar. Geralmente os alunos que vêm do Japão se sobressaem em matemática, mas depois se acostumam. Sempre os alunos orientais se destacam, parece que conseguem se concentrar melhor, são menos dispersos, são focados e não é por que estudam em casa, tem um diferencial de aula.<br>*Professor de Educação Física 2*: O André é bom aluno, mas anda meio preguiçoso para fazer as aulas, ele quer ficar conversando com os amigos. Acho que é coisa da adolescência, mas não tenho nada pra reclamar, acho que está bom. |
| Luiz | *Professora de português 3*: Ele era muito nervoso, gaguejava muito, este ano está melhor, está mais descontraído, mas não é de falar muito. Acho que o rendimento dele é médio, mas poderia ser melhor. Não é para falar, mas quando é aluno japonês, eles geralmente são melhores, por isso acho que ele poderia ser melhor.<br>*Professora de Matemática 3*: Ele é esforçado. Durante a aula quase não fala nada e quando fala é bem baixinho que quase não dá para ouvir, mas isso não chega a atrapalhar. Eu não sabia que ele estava sem os pais, mas mesmo assim acho que não está atrapalhando.<br>*Professor de educação física3*: Ele não soube falar muito sobre o aluno, pois havia começado dar aula para essa turma há pouco tempo e como eram muitos alunos não conseguia se recordar de cada um. Conseguiu dizer apenas que Luiz não faltou nenhuma aula (olhou na lista de chamada). |

Quadro elaborado por Valquiria Hiraoka
Fonte: pesquisa realizada de novembro de 2010 a julho de 2011 por Valquiria Hiraoka

A professora de Fábio é um exemplo de como o rendimento escolar, apesar de obedecer a parâmetros normativos, também expressa sentidos subjetivos, pois ela aponta que Fabio era um dos melhores alunos e seu nome estava inclusive no mural da escola, porém quando fomos verificar o mural, vimos que a nota de Fabio era 7. Portanto, para essa professora ter um rendimento 7 era excelente. Enquanto a professora de Nadia aponta inúmeros pontos que a aluna poderia melhorar em português, mesmo que sua média tenha sido 8,3 e que nas demais disciplinas foram todas acima de 9.

Verificamos que nenhum dos professores apontou a ausência dos pais como fator que pudesse interferir no rendimento escolar, ao contrário, muitos desconheciam que o aluno vivia sob estas circunstâncias, como é o caso do professor de matemática de Luiz e o professor de português de André que contam que seu aluno não fala muito da família. Para a professora de Laura, o impacto da ausência dos pais não se reflete no rendimento escolar, para ela, se a criança não vivenciasse essa situação talvez pudesse ter o rendimento melhor, mas da forma como se apresenta atende as demandas escolares.

Entendemos que na configuração dos professores o rendimento escolar teve como elemento de sentido mais estável a relação com os aspectos étnicos, ou seja, a expectativa de melhor desempenho devido a descendência japonesa. Desta forma o desconhecimento sobre a ausência dos pais, por parte dos professores, pode ser entendido como um elemento que favorece a relação com os alunos, pois minimiza as repercussões do entendimento, constituído na subjetividade social, de que as crianças que se encontram afastadas de seus pais tem um baixo rendimento.

### 4.1.8 A expectativa dos cuidadores em relação aos estudos

As ações dos cuidadores em relação à educação escolar da criança e do adolescente expressam seus sentidos subjetivos em relação aos estudos, assunto que tratamos no Quadro 11 elaborado com os fragmentos das entrevistas com os cuidadores.

O Quadro 11 mostra que para as avós de Laura, Nadia, Vagner, Lorena, André e Luiz, o estudo está atrelado à expectativa de sucesso e uma vida melhor. As que demonstraram menos expectativa em relação aos estudos foram a tia de Fábio, que deu a resposta mais curta, dizendo apenas que é bom, e a avó de Tadeu, que se manifestou satisfeita com o estudo do neto. Vale salientar que elas também foram as únicas que, nas entrevistas, não apontaram nenhuma oposição na possibilidade de a criança tornar-se um *dekassegui*. Ao contrário da avó de Vagner, que vê nos estudos a possibilidade de seu neto ter um futuro diferente do dos pais,

que tiveram que ficar no Japão trabalhando como *dekasseguis*. Na sua entrevista, ela considerou que a falta de escolarização impede que os pais de seu neto retornem para o Brasil. Analisando o Quadro 5, constatamos que os pais de Vagner são os que têm o nível de escolaridade mais alto em comparação aos demais (superior incompleto). Portanto, a expectativa da avó em relação ao desempenho escolar de seu neto é que esse possa superar a dos pais.

Assim, como demonstrou o trabalho de Okamoto (2007), o estudo acaba sendo uma forma de impedir a imigração para o Japão. O que nos leva a entender que a expectativa de imigração seja um elemento do sentido atribuído aos estudos, que por sua vez se manifesta nas ações do cuidador em relação à escolarização da criança e do adolescente.

Quadro 11: O sentido do estudo para os cuidadores dos filhos de *dekasseguis*

| **Nome** | **Fragmentos da entrevista do cuidador sobre os estudos** | **Sentido** |
|---|---|---|
| Laura | *Avó*: Estudo - É muito importante, quem não estuda não vai pra frente. (completamento de frase) | Estudo como possibilidade de ascensão social. |
| Tadeu | Avó: Estudo - Estudo? Tá bom o estudo dele.<br>Escola - a escola é bom, tudo bom. (completamento de frase) | A avó não demonstrou expectativas em relação à educação escolar, nas entrevistas ela atrelava os estudos a algo bom, mas de uma maneira vaga, ela também se mostrou satisfeita com o desempenho do neto. |
| Nadia | Avó: Estudo - Estudo? Ué, é uma coisa boa pra tirar proveito, né.<br>Escola – É o lugar onde dá tudo, né. Eu acho que escola é tudo. (completamento de frase) | O estudo como possibilidade de desenvolvimento pessoal, uma oportunidade a ser aproveitada. |
| Fabio | *Tia*: Estudo – Bom.<br>A escola me lembra – criança.<br>Escola – boa (completamento de frase) | O estudo e o ambiente escolar tem o sentido de espaço bom, de socialização. |
| Vagner | *Avó*: Estudo - Meu Deus. È fundamental na vida de qualquer ser humano, né, principalmente na dele agora, né. Por que eu não quero que ele passe, pelo mesmo problema que os pais estão passando, né. (completamento de frase) | Estudo como possibilidade de garantia de um futuro melhor. |
| Lorena | *Avó*: Estudo - Estudo é tudo na vida. ahhh, olha tudo tem que estudar, para ter sucesso. Acho que tem que estudar e ter coragem, né. (completamento de frase) | O estudo como aspecto estruturante da vida. |
| André | *Avó*: Estudo - Tem que estudar. Eu falo pra ele, estuda senão você não vai ter nada na vida. Vai ter que catar lixo na rua. (completamento de frase) | O estudo como possibilidade de segurança de vida e ascensão social. |
| Luiz | *Avó*: Estudo - Ai, muito importante na vida da gente, né. Estudo é muito (enfatiza) importante na vida da gente, a melhor coisa que a gente tem na vida é o estudo. (completamento de frase) | Estudo como possibilidade de desenvolvimento e ascensão social. |

Quadro elaborado por Valquiria Hiraoka
Fonte: pesquisa realizada de novembro de 2010 a julho de 2011 por Valquiria Hiraoka

A partir do que foi apresentado, notamos que as crianças e o adolescente desta pesquisa tiveram um rendimento escolar que atende a média escolar. A ausência dos pais não se configurou em um elemento que prejudicasse suas notas escolares. Um aspecto fundamental na compreensão deste resultado é a fragilidade da relação entre pais e filhos, que é aguçada por causa da comunicação familiar deficiente, do tempo de separação e da falta de responsabilidade dos pais para com os filhos.

Este estudo nos mostra ainda que as crianças e o adolescente que estão separados de seus pais fazem parte de uma geração que está completamente afastada da cultura japonesa ou se aproxima dela por meio do convívio com o cuidador.

Os resultados apresentados na primeira parte deste capítulo não tiveram o objetivo de universalizar as famílias investigadas, mas sim contextualizar o grupo pesquisado de forma a conhecer alguns elementos que fazem parte da configuração subjetiva de escolarização dos *dekasseguis*. A seguir prosseguimos com os estudos de caso que permitiram aprofundar nos processos de sentidos subjetivos que têm implicações no rendimento escolar.

## 4.2 ESTUDO DE CASO: LORENA, A MENINA QUE SÓ QUER TIRAR 10

Lorena é uma menina de 11 anos de idade, do sexto ano do ensino fundamental. Ela nasceu no Japão e veio para o Brasil aos dois anos de idade. Desde então tem sido criada pelos avós maternos. Lorena não tem contato com o pai, pois, segundo afirma a avó, “ele sumiu”. A mãe está no Japão e vem para o Brasil a cada dois ou três anos, e sua última visita foi em agosto de 2010, período em que permaneceu por dois meses.

Os pais de Lorena conheceram-se no Brasil, na época o pai tinha 17 anos e a mãe 23 anos. O pai estava a passeio, pois há anos morava no Japão. Ele havia imigrado com sua família e não teve a oportunidade de estudar no Brasil nem no Japão. Não foi possível obter muitas informações a respeito do pai, pois ele não mantém contato com a família e a avó tem pouco conhecimento sobre a vida dele.

A mãe de Lorena deixou a faculdade de direito e decidiu ir para o Japão para acompanhar o namorado. A avó dispôs-se a cuidar da neta para que os pais de Lorena pudessem trabalhar e juntar dinheiro. Após a vinda de Lorena para o Brasil, os seus pais se separaram e desde então o pai nunca mais procurou Lorena. Apesar de não ter notícias dele, Lorena restabeleceu contato com o seu avô paterno, o qual atualmente vive nos Estados Unidos, e esporadicamente lhe envia caixas com presentes.

Lorena vive com seu avô materno, agricultor aposentado, e sua avó materna, que sempre se dedicou aos cuidados da casa. A avó é a responsável principal de Lorena, por esta razão a consideramos cuidadora.

Os avós e Lorena vivem em um confortável apartamento de classe média alta na área central de Campo Grande. Lorena estuda em escola particular e realiza inúmeras atividades extracurriculares. No período desta pesquisa ela estudava inglês, japonês, *origami* e crochê. A avó e Lorena são bastante envolvidas com as atividades da comunidade japonesa.

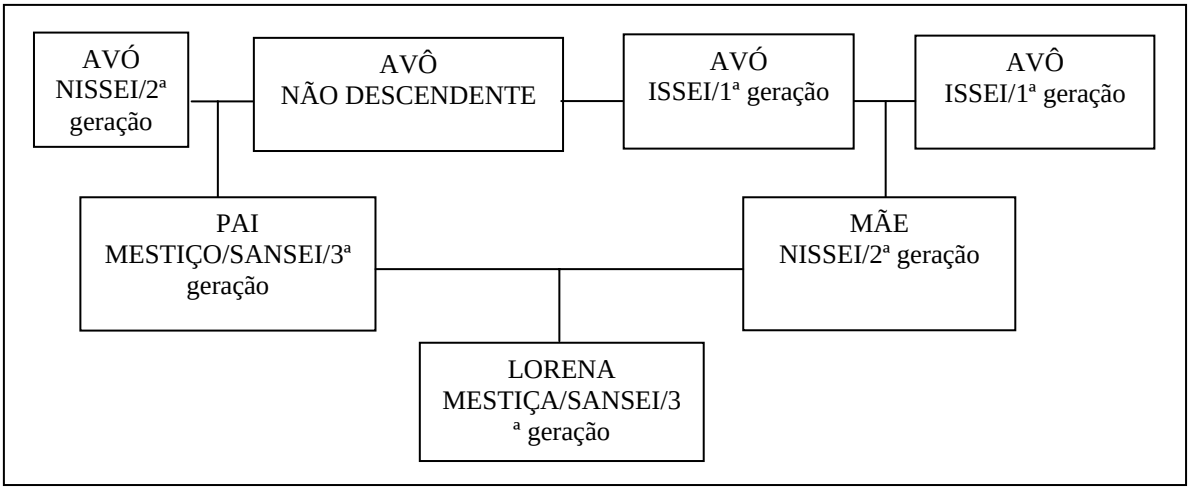
Os custos de manutenção de Lorena são arcados pelos avós, pois a mãe ajudava financeiramente nos primeiros anos, mas deixou de enviar dinheiro para a filha.

### 4.2.1 Genealogia quanto à descendência japonesa de Lorena

Lorena é mestiça, devido a descendência paterna, entretanto, legalmente ela faz uso da linhagem de sua mãe, que é nissei e, por esta razão, é considerada sansei (Quadro 12). Portanto, apesar de genealogicamente estar se afastando da sua descendência, por estar sendo educada pelos avós maternos que são isseis, ela acaba aproximando-se da cultura japonesa por meio dos avós.

Essa aproximação se caracteriza pela inserção na Associação Nipo-Brasileira de Campo Grande, local onde a avó e neta realizam inúmeras atividades, como karaokê, *origami*, crochê e aulas de língua japonesa, pela alimentação, que se baseia em um cardápio composto em sua maioria de pratos japoneses, pela escola que Lorena freqüenta, que é tradicional na comunidade nipônica, entre outros aspectos.

Quadro 12: Genealogia de Lorena




Quadro elaborado por Valquiria Hiraoka
Fonte: pesquisa realizada de novembro de 2010 a julho de 2011 por Valquiria Hiraoka

### 4.2.2 O contexto escolar de Lorena

Lorena estuda no período matutino, em uma sala com 38 alunos de uma escola particular que é referência entre os membros da comunidade japonesa de Campo Grande. A metodologia de ensino da escola é tradicional e são valorizadas as questões de ordem, disciplina e prática de esporte. Os alunos realizam atividades diferenciadas como *origami* (dobradura de papel), informática, dança japonesa e uso de *soroban* (ábaco) na matemática. A nota mínima para aprovação da escola de Lorena é 7. Nos Quadros 13 e 14 apresentamos as notas e fragmentos, respectivamente, da entrevista dos professores a respeito de Lorena.

Entre os professores há consenso de que Lorena é uma ótima aluna, o que pode ser comprovado pelas suas notas. Todos também apontam que ela tem comportamento retraído, dificuldade de se expressar e timidez. Notamos que tais características não prejudicam o seu rendimento escolar, pois conforme afirmou a professora de matemática, nos momentos de dúvida ela busca auxílio. Porém, seu comportamento chama a atenção dos professores, ou seja, não é uma característica que passa despercebidamente.

Quadro 13: Notas escolares de Lorena

| **Disciplina** | **Nota/ano 2010** | **Nota/1º semestre/ano 2011** |
|---|---|---|
| Português | 9.6 | 7,8 |
| História | 8.7 | 8,1 |
| Geografia | 9.3 | 8,7 |
| Ciências | 9.7 | 9,4 |
| Matemática | 9.3 | 9,8 |
| Educação Física | 10 | 8,5 |
| Inglês | 9.5 | 9,2 |

Quadro elaborado por Valquiria Hiraoka
Fonte: pesquisa realizada de novembro de 2010 a julho de 2011 por Valquiria Hiraoka.

Quadro 14: Fragmentos das entrevistas dos professores sobre Lorena

| | |
|---|---|
| Professora de português 1 | Boa aluna; não tenho o que questionar. Não é tão participativa, mas é muito caprichosa. Ela tem um pouco de timidez. Está sempre atenta. Ela conversa mais com os coleguinhas das carteiras próximas, de nota ela está muito bem. Ela se senta na segunda carteira do canto da parede. |
| Professora de matemática 1 | Muito boa aluna. Bem quietinha, peço participação, mas ela não tem iniciativa, muitas vezes esquece os óculos. Todo mundo gosta dela. Ela é excelente, tira notas muito boas. Ela tem dificuldade de se expressar em grupo, mas quando tem dúvida ela vem perguntar. |
| Professora de educação física 1 | Sempre foi boa aluna, muito dedicada, atende o que lhe é solicitado, disciplinada. Com as outras crianças às vezes sentia meio triste, não era uma criança expansiva, mas como aluna é excelente! Talvez é o jeito dela. (Entrevista) |

Quadro elaborado por Valquiria Hiraoka

Fonte: pesquisa realizada de novembro de 2010 a julho de 2011 por Valquiria Hiraoka

Na entrevista, Lorena mostrou-se comunicativa e sem inibição para responder as perguntas, ao contrário da descrição feita pelos professores. Assim, verificamos que no ambiente escolar, especialmente quando está em grupo, Lorena apresenta comportamento mais retraído, mas, quando se trata de algo individualizado, ela se expressa com maior desinibição.

### 4.2.3 Conhecendo a avó de Lorena

A avó, responsável direta pelos cuidados de Lorena no Brasil, é uma senhora de 63 anos, que fala devagar e se comunica com bastante desenvoltura. Chamou atenção o vocabulário que ela utiliza, pois apesar de ter um sotaque japonês ela apresenta perfeito domínio da língua portuguesa, algo que não é muito comum entre as pessoas de sua geração, que em geral viveram em colônias japonesas fechadas e onde não tinham acesso às escolas de padrão brasileiro, conforme destacamos no Capítulo 1. Ela mantém envolvimento com as atividades da comunidade japonesa como *karaokê*, dança e festas. Além da mãe de Lorena, a avó tem mais uma filha e um filho, que estão no Brasil. Ela nasceu no Japão, mas veio para o Brasil aos dez anos de idade, sendo, portanto, issei (primeira geração).

As conversas com a avó e Lorena foram realizadas em uma sala no *hall* do edifício onde moram. Notamos que ela aceitou participar da pesquisa, fornecendo-nos todas as informações, mas sempre preservou sua privacidade e nunca nos possibilitou conhecer sua residência. Procuramos manter contato com a família, especialmente com a avó que era o nosso canal de comunicação, mas em todas as ocasiões em que realizávamos uma nova visita, ela sempre descia até a portaria para nos atender.

A avó teve dificuldades para estudar, pois perdeu o pai quando ela tinha três anos de idade e por isso precisou ajudar sua mãe nos afazeres domésticos, tendo que abandonar a escola. Ela estudou até a quinta série (sexto ano do ensino fundamental) e não concretizou o sonho de se formar em um curso universitário.

A seguir apresentamos elementos das configurações subjetivas da avó de Lorena.

#### 4.2.3.1 Estudo é tudo. Sem estudo não vai pra frente

A avó sempre desejou estudar, mas, por causa da morte de seu pai, as condições econômicas da família agravaram-se, impossibilitando-a de frequentar a escola.

> [...] olha, antigamente falavam que mulher não precisava estudar, eu sou daquela época ainda (risos). Aí minha mãe nunca me incentivou a estudar ela queria que eu ajudasse na cozinha, queria que eu cozinhasse pra família e sempre fui cozinheira da família mesmo. Eu entrava na cozinha, minha irmã trabalhava na roça com ela, meus irmãos tudo. Eu era cozinheira da família. (Avó de Lorena - entrevista).

A possibilidade de estudar veio com a proposta de morar com a tia:

> [...] minha tia falou: vem ajudar, aqui na minha casa aí eu te dou teto, comida e você pode estudar. Aí que eu pude estudar, se fosse pela minha família eu não ia estudar nunca. (Avó de Lorena - entrevista).

Notamos que a avó não teve apoio de sua família para estudar, mas ao invés de se desanimar, as adversidades aguçavam seu sonho:

> Ah, eu tive sempre vontade de estudar. Acho que porque não podia estudar, daí dava mais vontade de estudar, né. (Avó de Lorena - entrevista).

O sonho da avó era conseguir ter uma formação universitária, o fato de não ter atingido esse objetivo é considerado como fracasso.

> [...] eu não consegui me formar, não consegui fazer estudo, foi isso que acho fracasso. (Avó de Lorena - completamento de frases).

Verificamos que ela atribui ao fato de não se formar como o fracasso de sua vida. Assim para ela não basta estudar, o sucesso está em conseguir se formar. Isso foi evidenciado quando ela fala sobre a escolarização de seus filhos. Conforme seguem os trechos:

> Porque eu vejo que estudo é tudo, sem estudo não vai pra frente.
> Porque a mãe e a tia ficaram sem estudar, sem formar né. O único que formou foi tio dela e o que tem mais facilidade pra trabalhar é o tio dela que estudou, que formou, chegou a formar né.
>
> [...] o meu filho é escrivão da polícia. A minha filha (baixa tom de voz), só cuida da casa.
>
> É... o que tá melhor, tá mais assim, mais seguro na vida (referindo-se ao filho). Tá certo que o salário dele é assim (faz gesto com a mão mostrando que é um salário bem baixo), mas pelo menos fome não vai passar (risos). (Avó de Lorena - entrevista).

Segundo a avó, para ter sucesso é preciso estudar e se formar, pois o estudo facilita a vida. Para ela, o filho que se formou é o que está em melhor situação. Dos três filhos, apenas a mãe de Lorena está atualmente no Japão. Sua outra filha também não se formou, ela está

casada e seu marido possui um posto de gasolina. Em sua fala, a avó dá a entender que a filha não está tão bem quanto ao irmão que se formou, mesmo que este tenha um salário que ela mesma categoriza como baixo. Notamos também que ela minimiza a situação da filha ao dizer que ela: “só cuida de casa”. Assim, aquele que concluiu os estudos é o que teve sucesso. Portanto, para a avó, estudar tem uma relevância muito grande, pois é a chave do sucesso:

> *Estudo* – [...] estudo é tudo na vida.
> *A escola* – A escola, nossa! É o lugar para fazer o futuro da pessoa, né.
>
> *Para ter sucesso* – [...] ahhh, olha tudo tem que estudar, para ter sucesso. Acho que tem que estudar e ter coragem, né. (Avó de Lorena - completamentos de frases).

Nos trechos citados verificamos que o sucesso está diretamente relacionado aos estudos e que a escola é o canal para que isso se concretize, pois esta faz o futuro. Assim, como a avó não conseguiu se formar, a possibilidade de atingir esse objetivo tem o sentido subjetivo de sucesso. Esse sentido subjetivo se expressa na valorização que a avó atribui aos estudos e nas cobranças de bom desempenho escolar que exige da neta.

#### 4.2.3.2 Meu futuro é a Lorena

A história da avó se entrelaça com a de Lorena. Ela se percebe na história de Lorena e nela encontra a possibilidade de superação da sua condição de vida**.**

O fato de ter sido criada pela tia faz com que a avó se identifique com a história de sua neta, que vive longe dos pais, conforme segue:

> Ah, eu tenho dó, né. Porque eu tive quase a mesma situação dela, porque eu fui criada pela minha tia, porque meu pai morreu cedo, né, aí como minha mãe tinha que sustentar eu e minha outra irmã mais nova, eu fui criada pela minha tia, aí eu fiquei assim, sabe que quando é criada assim longe, não é a mesma coisa, desde intimidade, sabe? Minha mãe também era assim, era só rigorosa com as coisas, assim, carinho, assim, deixar mimar, não deixava. (Avó de Lorena - entrevista).

Notamos que a história da avó é marcada pela falta de carinho, o que ela tenta compensar na criação de Lorena. Vejamos este trecho da entrevista:

> *Pesquisadora*: O que a senhora acha da relação da Lorena com a mãe?
>
> *Avó de Lorena*: Eu acho que foi estragada porque a mãe dela quando veio, ela viu que eu tinha mimado muito a filha dela, então ela quis assim tomar rédea mais rigorosa, né, quis educar assim em pouco tempo, acho que ela

> não compreendeu a situação de Lorena, carente, né (pausa), ela quis ser mais rigorosa, aí a Lorena estranhou isso.
>
> *Pesquisadora*: Em que sentido a senhora acha que mimou a Lorena?
>
> *Avó de Lorena*: [...] ahhh, eu mimo assim, muito assim, se ela falar assim vovó quero isso... aí eu já atendo, na medida do possível, né.
>
> *Pesquisadora*: Mas ela parece muito esforçada.
>
> *Avó de Lorena*: ehhh (com tom de voz desanimado), mas é que a vó estraga, né (risos).

O sentido subjetivo de Lorena se expressa no esforço demonstrado pela avó em educá-la para superar o fracasso da escolarização de suas filhas que não concluíram o curso universitário. Essa situação fora atribuída a sua falta de investimentos, conforme notamos no episódio que se segue:

> Eu falava pra eles estudar, mas eles não gostavam de estudar não. (Avó de Lorena - entrevista).
>
> *Em relação aos estudos a mãe de Lorena* – ahhh, eu acho uma pena ela ter largado, eu deveria ter insistido com ela, sabe. Ela largou por causa do namorado, né. Daí ele precisou ir para o Japão, daí ela quis ir junto, eu até que tentei, eu falei: melhor você concluir seus estudos, depois vai, vai namorar, porque depois que larga é difícil retomar estudo. (Avó de Lorena - completamento de frases)

A avó tem uma atitude diferenciada com Lorena, como salienta:

> Com a Lorena eu peguei mais firme, porque, assim dos meus filhos eu cobrava, mas não tanto assim, eu não ficava assim. (Avó de Lorena - entrevista).

Vimos que Lorena se apresenta como a possibilidade de ressignificar experiências da vida da avó - não ter recebido carinho e não ter insistido na escolarização dos filhos - a relação com a neta tornou-se uma unidade subjetiva de desenvolvimento. Conforme enfatiza na frase:

> *Futuro* - Meu futuro é a Lorena e meus outros netos (Avó de Lorena - completamento de frase).

Lorena é o futuro. Tudo aquilo que pode ser realizado e alcançado, a partir da relação com a neta, a avó consegue reescrever sua história com novos significados.

4.2.3.3 Eu mesma tenho que me esforçar

As conquistas são possibilitadas por um esforço pessoal, como podemos verificar:

> *Nota baixa* – Acho que é falta de se esforçar, acho que todo mundo que se esforçar, acho que consegue tirar nota mais alta.
>
> *Quando preciso de ajuda* – [...] ahhh, sabe que não tem muito quem recorrer, eu mesma tenho que me esforçar. (Avó de Lorena - completamento de frases).

Para a avó quem se esforça consegue vencer. Portanto, o fato da sua história pessoal ser marcada pela impossibilidade de se formar reforça o sentimento de fracasso, especialmente em relação aos estudos das duas filhas, pois ela não se esforçou o suficiente para que elas dessem continuidade ao processo escolar, fato que a avó expressa ao comentar que a filha abandonou o curso de direito.

> *Em relação aos estudos a mãe de Lorena* – Ahhh, eu acho uma pena ela ter largado, eu deveria ter insistido com ela [...]. (Avó de Lorena - completamento de frases).

A filha não concluiu os estudos, o único que o fez foi o filho, assim o sucesso dele tem um sentido subjetivo de sucesso pessoal para avó, pois expressa a sua própria capacidade em insistir que os filhos estudem.

4.2.3.4 Não como *dekassegui*, não vejo isso

Para a avó ser *dekassegui* é a causa da separação familiar e também é visto como um fracasso, pois evidencia a falta de capacidade de se adaptar ao Brasil, como mostra o relato:

> [...] desta última vez ela ia ficar, ela tentou estudar, tentou trabalhar e não conseguiu, então ela jogou, assim, sei lá a frustração dela em cima da Lorena, né, também. A mãe da Lorena ficou muito frustrada com a situação aqui no Brasil, ela não conseguiu mais adaptar, né. Não conseguiu nem trabalhar, nem estudar, nem cuidar da Lorena.
>
> Outro dia minha filha ligou porque era aniversário do meu marido. Ela só falou com ele nem chamou a Lorena para conversar, não sei se ela ficou assim, chateada de não poder... Assim, não teve sucesso no Brasil, ela fracassou, não sei se ela ficou com vergonha, sei lá, eu sei que não tá legal as coisas. (Avó de Lorena – entrevista)

Nos trechos citados notamos que a mãe de Lorena não conseguiu se adaptar ao contexto brasileiro e acabou retornando ao Japão. Para a avó, o sentimento de fracasso acaba inibindo a mãe de falar com a filha, comprometendo a relação familiar. A dificuldade de readaptação no Brasil é uma questão que tem marcado o movimento *dekassegui*. No processo imigratório, o retorno à terra natal é um momento muito difícil, talvez mais difícil que a própria imigração. Ao partir, o imigrante leva consigo uma imagem estática de seu passado que permanece viva em sua memória. Segundo Carignato (2002), no país de origem, o tempo estaciona no momento de partida. No estrangeiro, sua história deixa de existir, e o tempo do imigrante é o da perda, tanto no momento de partida do lugar de origem quanto no de chegada ao novo país. O momento de partida fica inscrito na memória sob a forma de uma lembrança alucinatória e o de chegada é marcado por uma mistura de estranheza e decepção. Carignato (2002) aponta ainda que o sujeito de retorno não é o mesmo da partida e o país que deixou não é aquele que ele sonha reencontrar, daí o eterno fracasso, o fracasso do retorno à terra natal.

Para os *dekasseguis*, a readaptação no Brasil esbarra principalmente com a instabilidade financeira, pois eles se deparam com a dificuldade de reinserção no mercado de trabalho, medo de não investir adequadamente o dinheiro economizado, escolaridade insuficiente para atender as exigências do mercado, entre outros. Os *dekasseguis* passam também a comparar a realidade do Brasil - violência, falta de empregos, instabilidade e outros - que antes lhes era familiar e normal, com a realidade do Japão. A frustração aumenta, pois além de traçar o paralelo entre Brasil e Japão, a realidade não condiz com as expectativas criadas a partir da imagem idealizada do passado. Podemos notar a dificuldade de adaptação no trecho a seguir:

> Aí ela (referindo-se a mãe de Lorena) chegou até voltar pra cá pensando em ficar aqui, né, aí ela ia cuidar da Lorena, ela ia trabalhar ou começar a estudar alguma coisa assim, mas não deu certo. Por que pra estudar ela tá muito velha e pra trabalhar ela fica comparando salário daqui com o lá do Japão, aí, desanimou e foi embora de novo. (Avó de Lorena - entrevista).

Portanto, para que a família possa ficar reunida é necessário que a filha retorne do Japão e que Lorena não queira seguir os passos da mãe e se tornar *dekassegui*. Porém, para que isso ocorra é preciso que a filha e a neta permaneçam no Brasil. Assim, ao ser questionada da possibilidade de Lorena decidir ir trabalhar no Japão ela responde:

> Decidir ir para o Japão? Ah, mais ela, eu acho... Que é muito difícil ela ir para o Japão para trabalhar, só se for para passear. Já imagino o futuro dela assim, formada aqui, com alguma coisa aqui e trabalhando aqui, não como *dekassegui*, não vejo isso. (Avó de Lorena - entrevista).

A avó nem cogita a possibilidade de Lorena ir trabalhar no Japão, para ela o futuro da neta está no Brasil. Seguindo a sequência de sua fala, verificamos a expectativa para que a neta se forme, permaneça no Brasil e tenha um trabalho. A ordem que ela elenca também nos mostra que se formar é prioritário na concepção da avó. Para que a neta não seja *dekassegui*, ela deve ser educada, alguém precisa controlar sua rotina, conforme segue:

> Acho que tem que educar bastante, não deixar ela ir assim, como se diz, não ficar só (pausa), como que fala, não ficar só se divertindo, brincando, tem que estudar bastante, levar a sério o estudo. (Avó de Lorena - entrevista).

Na perspectiva da avó quem estuda consegue ter um futuro mais garantido no Brasil e com isso não precisa ser *dekassegui*. Portanto, esse núcleo de significação mostra que o sentido subjetivo de escolarização também é o de permitir que a família possa manter-se unida e não tenha mais fracassos.

#### 4.2.3.5 O sentido subjetivo de Lorena para a avó

Notamos que a avó valoriza a formação universitária, pois esse era um desejo que não se concretizou na sua história pessoal. Assim, ao mencionar sobre seus filhos, ela reforça que o filho que concluiu os estudos é aquele que possui maior segurança, mesmo que uma de suas filhas esteja casada e tenha um negócio próprio, esta é vista como alguém que não está em uma situação boa.

As duas filhas, que abandonaram a faculdade, repetem a história da avó de não ter um curso universitário. Porém, elas tiveram a oportunidade de estudar, diferente da avó que foi privada dessa possibilidade. A avó sente-se culpada por não ter insistido para que elas dessem continuidade aos estudos.

O fato de não ter se formado e não ter insistido para que suas filhas permanecessem estudando, tem um sentido de fracasso para a avó, assim conseguir se formar passa a ter o sentido de sucesso, cujo instrumento de mediação principal é o estudo. Nesse contexto a educação escolar também é um instrumento facilitador muito importante na configuração subjetiva da avó.

Outro elemento da configuração subjetiva dela é a separação materna que vivenciou na infância, sendo criada por uma tia que não demonstrava carinho e se preocupava apenas em oferecer condições básicas de moradia e alimentação. A filha tem uma atitude semelhante

com Lorena, a qual a avó tenta amenizar atendendo aos pedidos da neta, o que ela categoriza como mimar.

À Lorena é atribuída a expectativa da avó de ressignificar os acontecimentos de sua vida – o fracasso na escolarização dos filhos, o abandono vivenciado na infância e o sonho pessoal de uma formação universitária. Portanto, a presença de Lorena tornou-se uma unidade subjetiva de desenvolvimento na configuração da avó. A escolarização, nesse contexto, é um elemento importante para alcançar o sucesso. Desta maneira, o sentido subjetivo de escolarização para avó é de segurança e de realização, pois os estudos representam a expectativa de uma vida melhor. Assim, as ações em relação à escolarização e educação de Lorena – pagando a escola, exigindo alto rendimento, fornecendo as condições materiais de estudo e outros – expressam os sentidos subjetivos da avó. Para ela o sucesso é alcançado pelos estudos, mas este depende de um esforço pessoal e do apoio e exigência familiar.

### 4.2.4 A configuração subjetiva de Lorena

O estudo constitui um elemento estruturante da configuração subjetiva de Lorena, pois ele é um mediador para que ela possa alcançar o sucesso e ter segurança em sua vida. A seguir apresentamos os elementos que nos conduziram a esta análise.

#### 4.2.4.1 Meu pai sumiu de vez

O pai não está presente fisicamente, porém ele participou dos primeiros anos da vida de Lorena, pois ela veio para o Brasil aos dois anos de idade e naquele momento o casal ainda vivia junto, deixando lembranças na memória de Lorena. Isquerdo (2006, p.11) afirmou que os "seres humanos utilizam, a partir de 2 a 3 anos de idade, a linguagem para adquirir, codificar, guardar, evocar memórias". Isso posto, é possível que essa criança tenha armazenado as suas vivências no período em que esteve junto de seu pai. Os casos de pais que deixam de dar notícias é algo bastante comum na comunidade *dekassegui*. Conforme aponta Nakagawa (2001, p. 74):

> Algumas crianças não recebem mais notícias dos pais, pois estes já deixaram de fazer contato. Há casos em que o pai constituiu outra família no Japão, abandonando filhos e esposa. Outros mandam notícias, não definem nada, deixando-os confusos. Isso tem causado graves problemas no âmbito familiar e tem atingido diretamente as crianças brasileiras.

Na configuração subjetiva de Lorena, notamos a busca pelo pai que deixou de dar notícias.

> Bom, meu pai, não sei para onde foi né.
>
> Meu pai não, meu pai sumiu de vez.
>
> Eu não vi ele nem nas fitas que eu nasci, que eu tenho quando criança. (Lorena - entrevista).

Lorena diz que não encontrou o pai nem nas fitas de seu nascimento, o que significa que ela o procurou. Notamos que houve uma necessidade que motivou a sua busca, porém não temos como identificá-la no contexto em que ela ocorreu. No entanto, consideramos relevante o fato de ela relatar o sumiço do pai em diversos momentos da entrevista, demonstrando que a perda nutre a sua esperança de se reencontrar com o pai, constituindo um elemento de sentido subjetivo.

#### 4.2.4.2 Uma mãe para me cuidar

Lorena relata que a avó não a ajuda a fazer tarefa, pois ela deve fazer sozinha. Logo em seguida ela conta a história da amiga:

> [...] hoje na escola a Mirela contou assim, ela falou pra mãe dela que ela ia cobrir a cara com o travesseiro, pra ela (a mãe) falar o texto, só que ela dormiu e a mãe ficou falando a noite inteira. (Lorena - entrevista).

Lorena achou engraçado o fato de sua amiga ter pedido para a mãe ditar para ela. Contrastando com a mãe da amiga, que fica ao lado da cama lendo para a filha, a mãe de Lorena, quando esteve no Brasil, tinha uma atitude diferente, como aponta o fragmento de entrevista a seguir:

> Ela (referindo-se a mãe) só ficava trancada no quarto, dormindo o dia inteiro e acordava a noite para mexer no computador.
>
> *[...] minha avó ficou na casa da minha bisa cuidando dela, minha mãe precisava ficar comigo. Eu só comia pipoca, falei, mãe não aguento mais, liga pra um restaurante, uma pizzaria, mas eu não aguento mais comer pipoca. (Lorena - entrevista).*

As palavras de Lorena expressam que a mãe não se fez presente em sua vida. Na situação apresentada, Lorena conta que a avó teve que cuidar da bisavó, enquanto a mãe precisou ficar com ela. Desta forma, o sentido atribuído à avó é de alguém que cuida;

enquanto a mãe parece ser apenas uma companhia, para ficar junto. Esse ficar não é espontâneo, pois ela diz que a mãe “precisava” ficar com ela. Quando esteve no Brasil, a mãe não assumia o seu papel, a avó continuava exercendo a função de cuidadora mesmo com a presença materna. Lorena descreve a rotina da mãe como horrível e, ao mesmo tempo, mostra o que seria viver bem no diálogo a seguir:

> *Lorena* – Ah, esse mês aí que ela ficou comigo, esses 3 meses aí. Mas comigo... Ela passou maior tempo na cozinha e trancada no quarto.
>
> Pesquisadora: Dormindo?
>
> *Lorena*: Eh, de noite ela acorda pra mexer no computador.
>
> *Pesquisadora*: O que você acha disso?
>
> *Lorena*: (tom de voz mais firme) Eu acho horrível, quem consegue viver assim?
>
> *Pesquisadora*: Como é viver pra você?
>
> *Lorena*: [...] bom, viver assim é comer coisas às vezes saudáveis e uma bobeira de vez em quando. Aí assim, praticar uma atividade física, fazer atividades extracurriculares é sempre bom. Aprender assim coisas novas, tipo crochê ou língua japonesa ou fazer, dançar assim. (entrevista).

Ao se referir sobre o que é viver, Lorena descreve sua própria vida, pois relatou todas as atividades que ela desenvolve no seu cotidiano como prática de esportes, crochê e aula de japonês. Notamos que Lorena tem críticas a sua mãe. Como podemos ver a seguir:

> Ela (a mãe) fica bastante tempo na cozinha, né. Só que não dá muito certo o bolo dela. Um dia ele fez um bolo, mas tava duro que nem pedra, ela fez o bolo, mas a massa ficou ruim.
>
> [...] quando estou com fome vou fazer algum doce na cozinha eu adoro fazer doce. Eu já fiz bolo de chocolate, baunilha, coco e cenoura. (Lorena - entrevista).

Os dois fragmentos citados mostram que Lorena consegue fazer aquilo que a mãe não fez como ela esperava. A mãe não dá conta de fazer bolo assim como não dá conta de cuidar de Lorena, por isso ela acaba fazendo sozinha, diferente das experiências vividas com a sua mãe.

Outra crítica de Lorena em relação a sua mãe é o fato de ela estar sempre reclamando e não se contentar com o trabalho, como mostra o seguinte trecho:

> Todo dia ela (a mãe) voltava com uma reclamação. (faz uma voz fina, imitando a mãe): “Aí, não sei que lá tá muito ruim, aí, não sei que lá no trabalho é muito ruim”.
>
> Daí na escola, (faz voz fina imitando a mãe): “aí, minhas amigas são muito chatas, aí não sei quem é muito não sei que lá”.
>
> Aí, não para em um lugar só, fica só mudando de trabalho, credo! (Lorena - entrevista)

Lorena procura ter atitudes opostas das de sua mãe. No ambiente escolar, nos momentos em que todos reclamam, ela procura agir e fazer aquilo que lhe é solicitado. Vejamos o seguinte diálogo:

> *Pesquisadora*: E os alunos reclamam muito?
>
> *Lorena*: Ah, todo mundo reclama. Assim, quando passa tarefa todo mundo faz ehhhhhh e outros ahhhhh, aí a professora fala (imita a professora): “se falar ahhh vou passar mais tarefa”. Daí todo mundo ehhhhh.
>
> *Pesquisadora*: E você é da turma do ehhh ou do ahhhh?
>
> *Lorena*: ehhh (voz mais baixa), aliás não falo nada. Ué, porque eu sou acostumada com tarefa, tarefa, tarefa. Aí algumas pessoas falam ehh ou ahhh e eu não falo nada, só pego a agenda e copio. Aí o professor pergunta sete vezes: copiaram? Copiaram? Porque tem gente que não copia e depois usa a desculpa pra não ter feito a tarefa... (entrevista).

Notamos que a participação de Lorena ocorre por meio do cumprimento de suas obrigações; no entanto, ela demonstra-se menos falante do que os demais. Apesar de não se enquadrar no grupo que aprova as tarefas nem dos que desaprovava, ela opta em executar as ordens do professor. O contentamento de Lorena não pode ser linearmente assumido como passividade, pois há elaborações construídas nas relações sociais que nos encaminham para decisões, que podem aparentemente demonstrar passividade por parte do sujeito, mas que não coincide com a gênese desse comportamento expresso.

#### 4.2.4.3 Desde o segundo ano eu fiz, sozinha, as tarefas

Lorena é responsável com as questões escolares, ela procura fazer tudo de forma correta e organizada para evitar qualquer tipo de repreensão, como mostram os trechos a seguir:

> Eu odeio levar anotação. Advertência me dá desgosto. Eu chego em casa e eu coloco – não esquecer mais a tarefa; não esquecer mais a tarefa; não esquecer mais a tarefa.
>
> Eu deixo uma lista dos horários na minha prateleira, onde eu faço tarefa, né. Aí eu deixo numa folha marcada tudo para o dia assim, né, aí eu risco e coloco – feito. Assim, né. Eu coloco fazer, fazer, fazer aí eu risco e coloco feito.
>
> Não sei, é que assim, é que eu odeio tirar nota baixa e receber notificação, gosto de levar todo material na hora certa, fazer toda tarefa na hora certa, ficar com a ficha limpa, não gosto de levar advertência, assim. (Lorena - entrevista).

Notamos a necessidade de agir com autonomia, portanto estudar implica realizar as atividades solicitadas. Nota-se que sua avó estabeleceu essa regra com ela, como mostra o fragmento da entrevista com Lorena:

> *Lorena*: [...]. E minha vó não me ajuda a fazer a tarefa. Ela fala que eu tenho que fazer sozinha, desde o segundo ano eu fiz sozinha as tarefas. Só pra estudar para as provas que às vezes eu peço ajuda pra ela me tomar. (entrevista).
>
> *Pesquisadora*: O que você acha das pessoas que tiram nota baixa?
>
> *Lorena*: Acho que precisam estudar mais. Eu preciso estudar mais. (entrevista).

As relações construídas ao longo da vida de Lorena com a sua avó evidenciaram que a responsabilidade pelos seus afazeres, inclusive as tarefas escolares, são elementos de sentido subjetivo. Para Lorena, o sucesso na vida depende do esforço de cada um. E a escola tem um papel estruturante em sua vida.

#### 4.2.4.4 Se eu não estudar direito vou morar debaixo da ponte

Para Lorena estudar é condição de vida. É por meio dele que ela poderá alcançar aquilo que deseja, como o episódio que se segue ilustrou:

> *O estudo* – O estudo é a coisa mais importante pra mim
>
> *Para ter o que quero eu* – hummm, preciso estudar e tirar notas boas. (Lorena - completamento de frases)

Portanto, quem não estuda, fracassa, como mostra a seguir:

> *Lorena*: bom minha avó falou que se eu não estudar direito vou morar debaixo da ponte.
>
> *Pesquisadora*: O que você acha se as pessoas não estudarem?
>
> *Lorena*: Aí vão fracassar na vida.
>
> *Pesquisadora*: O que você acha dos que não copiam a tarefa?
>
> *Lorena*: É preguiçoso.
>
> *Pesquisadora*: O que você acha de gente preguiçosa?
>
> *Lorena*: O que eu acho? Ahhh quem não quer estudar vai ser um fracassado, ué. (entrevista).

Para Lorena, quem não estuda vai fracassar na vida. Assim, como sua mãe e seu pai que não estudaram e podem ser vistos como fracassados. Notamos que para Lorena não basta estudar, pois ela precisa estudar direito para não precisar viver debaixo da ponte. Para ela, realizar os deveres escolares é uma forma de evitar o fracasso.

#### 4.2.4.5 Ela quer que eu tire 10

Para Lorena tirar notas boas é muito importante, portanto, as notas baixas têm o sentido de fracasso, como expressa a seguir:

> *Nota baixa* – um fracasso (Lorena - completamento de frases)
>
> *Pesquisadora:* O que é nota baixa para você?
>
> *Lorena*: Aiiii... pra mim é muito triste. (entrevista).

O padrão de nota de Lorena é alto, conforme vemos no seguinte diálogo:

> *Pesquisadora*: O que você considera como nota baixa?
>
> *Lorena*: [...] como nota baixa... nota baixa pra mim é 6 ou 7.
>
> *Pesquisadora*: A partir de 6 é nota baixa pra você?
>
> *Lorena*: Éhhhh! (Fala com bastante ênfase).
>
> *Pesquisadora*: Se você tirar um 8.
>
> *Lorena*: É mais ou menos (com voz lenta)
>
> *Pesquisadora*: O que é o bom?
>
> *Lorena*: 9 ou 10. (entrevista)

O padrão estabelecido por Lorena como nota boa está relacionado à necessidade de atender as exigências da avó:

> Aí minha vó falou que não pode tirar nota pra baixo de 8. Eu só tirava 9 e 10 [...].
>
> Minha vó falou que quer que eu ganhe uma bolsa de estudos, aí eu sempre tento tirar nota alta. Ih, minha vó sempre fica feliz, assim, às vezes, quando eu tiro as notas, porque ela não gosta muito dos meus noves, ela quer que eu tire dez, dez, dez, mas eu falo: "vó isso é impossível, nenhuma pessoa que eu vi até hoje tirou dez, dez, dez em tudo". Agora não sei se eu consigo, não vou conseguir tirar dez, dez e dez, no máximo 9,9, eu já consegui tirar em tudo 9,9 [...] (Lorena - entrevista)

Notamos que para satisfazer o desejo da avó é preciso ter um rendimento escolar excelente. Ao salientar que ela procura tirar notas altas para conseguir ganhar a bolsa de estudos, ela está tentando atender as expectativas de sua avó. Entretanto, ela não consegue tirar dez em tudo, mas ela se aproxima muito dessa meta, ao afirmar que consegue tirar 9,9. Notamos que como a avó, Lorena associa o não estudar ao fracasso.

A avó é o porto seguro de Lorena, ela é a garantia de que não ficará sozinha e abandonada, portanto, ela precisa estudar, tirar 10, pois assim garante seu futuro nos estudos e, ao mesmo tempo, agrada a sua avó. A escolarização tem um sentido subjetivo de segurança e sucesso, daí por que Lorena investe tanto nos estudos para ter um bom rendimento escolar.

#### 4.2.2.6 Considerações sobre Lorena

Verificamos que Lorena tem um alto desempenho que foi comprovado pelas suas notas e pela fala dos professores. Apesar de ter um comportamento retraído, constatamos que este não interfere em seu rendimento escolar, porém, isso não significa que não tenha suas implicações, pois foi uma característica apresentada pelos três professores entrevistados. O sucesso acadêmico de Lorena também tem, como elemento relevante, as condições materiais proporcionadas pela família, pois ela tem acesso a uma escola privada exigente, aulas extras, estrutura física (local de estudo em sua residência, computador, material didático e outros).

O padrão de bom rendimento estabelecido pela própria Lorena é elevado. Como vimos na análise de sua configuração subjetiva, a nota baixa tem um sentido subjetivo de fracasso e a deixa insegura, pois no seu entendimento quem não estuda não tem futuro. No dia em que realizamos a entrevista, Lorena havia recebido o resultado de uma prova na qual tirou 5,8. Ela expressou estar muito triste e brincava dizendo que estava em depressão. Durante nossa conversa, constatamos que ninguém da sala de Lorena conseguiu atingir a média nessa prova,

mas para Lorena isso não importava, pois ela assumiu o fato como uma incompetência pessoal. A nota baixa mobilizou Lorena levando-nos a considerar o rendimento escolar como um núcleo de sentido na configuração subjetiva dela, pois, de acordo com González Rey (2003), os núcleos de sentido se manifestam quando o sujeito é confrontado com aspectos novos de sua experiência.

O ato de tirar nota baixa mobilizou Lorena. Fato que ela expressa por meio do medo e insegurança de não ser bem-sucedida na vida, a culpa em desapontar a avó e a tristeza por se sentir incapaz. Segundo González Rey (2003), a interação de um conjunto de emoções de diferentes procedências constitui o aparecimento do estado afetivo da necessidade. Portanto, no caso de Lorena, notamos que as emoções vivenciadas por ela favoreceram o surgimento da necessidade de estudar formando novos sentidos subjetivos em relação ao rendimento escolar.

Assim, o rendimento escolar pode ser definido como síntese de diversas ações, entretanto, esse rendimento acaba sendo elemento de sentido da própria ação. O baixo rendimento de Lorena acabou gerando inúmeras consequências que se tornaram significativas para ela. Tais consequências, bem como o próprio rendimento, passaram a fazer parte de sua configuração subjetiva. Assim, no caso de Lorena, o rendimento escolar é produto e, ao mesmo tempo, produtor de um sentido subjetivo.

Com a ausência dos pais a relação com a avó tornou-se um núcleo de sentido na configuração subjetiva de Lorena. Sempre quando falava de algum assunto relacionado ao rendimento escolar ela remetia ao que a avó pensava ou dizia: quando a avó diz que quer que ela ganhe uma bolsa de estudo, que se não estudar não vai ter onde morar, que não deve tirar menos que 8, que ela gosta de 10 e outros. Portanto, o entendimento da configuração subjetiva da avó permitiu melhor entendimento dos sentidos subjetivos de Lorena.

A valorização atribuída ao processo de escolarização ficou claro tanto na configuração subjetiva da avó como na de Lorena. Nesse aspecto, devemos considerar algumas questões relacionadas à subjetividade social dos *nikkeys*. Como apresentado no Capítulo 1, a escolarização, na comunidade *nikkey*, era tida como via de ascensão social e de sucesso. Como a avó de Lorena é issei, ela faz parte de uma geração que investiu nas questões escolares, o que contribuiu para que ela aumentasse suas expectativas em relação aos estudos da neta.

A avó e a mãe são referências na vida de Lorena. A avó é aquela que deve ser atendida e atua como um exemplo a ser seguido, enquanto a mãe é vista como alguém que fracassou, pois, além de não estudar, não conseguiu se inserir no Brasil nem no Japão. Como afirma Lorena em uma de suas falas, “Ai, não para em um lugar só, fica só mudando de trabalho, credo”, a mãe é vista como aquela que não se encaixa em lugar nenhum.

No caso do pai, apesar de estar distante, verificamos que a sua ausência não passa despercebidamente, pois em vários momentos Lorena disse que ele sumiu e ressaltou o fato de não tê-lo visto na fita de vídeo quando nasceu, mostrando que ela o procurou. A figura do pai de Lorena existe, mesmo que esteja escondido em algum lugar do Japão ou em qualquer lugar do mundo, ele continua existindo. O pai existe para Lorena, mesmo que seja para ela dizer que ele sumiu. As figuras familiares que fazem parte da configuração subjetiva irão depender do próprio sentido subjetivo da criança, pois, conforme González Rey (2004, p. 23), "[...] a produção de sentido é responsável por vínculos contraditórios, mas autênticos, e que crescem no diálogo". A figura de pai é um elemento de sentido constante, mas nem sempre o pai real é um outro significativo.

Em relação à mãe, desde que houve a separação, quando Lorena tinha dois anos de idade, a história entre as duas é permeada por idas e vindas. Notamos que o último retorno da mãe exigiu uma readaptação da dinâmica familiar, entretanto a mãe não assumiu o papel que havia sido ocupado pela avó. Fica claro que a mãe é uma pessoa significativa, pois o fato de Lorena pautar suas condutas de maneira oposta, demonstra que ela é um modelo, mesmo que seja um modelo a não ser seguido.

Na configuração subjetiva de Lorena identificamos como elemento de sentido estável as ações da avó, que propicia todas as condições materiais para a escolarização de Lorena. Todo o contexto apresentado no conduz ao entendimento de que o sentido subjetivo do bom rendimento escolar para Lorena é de sucesso e segurança, portanto ela os expressa se dedicando aos estudos para alcançar o melhor desempenho escolar possível. Passamos agora a apresentação do segundo estudo de caso.

## 4.3 ESTUDO DE CASO: LUIZ, O DESENHISTA DE MANGÁ[22]

Luiz é um adolescente de 17 anos, do terceiro ano do ensino médio. Ele nasceu no Brasil e aos dois anos foi para o Japão com seus pais. Poucos meses depois sua mãe separou-se do marido e casou-se novamente. Depois da separação, Luiz não teve mais contato com seu pai biológico e foi criado pelo padrasto. Durante o período em que esteve no Japão, a mãe de Luiz teve mais dois filhos com o novo marido (eles não foram incluídos na pesquisa porque o pai deles está no Brasil e, portanto, não se enquadram no critério seletivo de que pai e mãe devem estar ausentes).

[22]Mangá refere-se às histórias em quadrinhos de origem japonesa. O termo é formado por dois vocábulos: MAN que significa involuntário e GÁ imagem.

No Japão, Luiz frequentou escola japonesa durante todo o período em que viveu no país. Quando completou 12 anos, retornou para o Brasil com sua mãe, padrasto e irmãos. A família foi para o Estado de São Paulo. A mãe separou-se novamente e envolveu-se com outra pessoa com quem teve mais uma filha, porém esta veio a falecer um mês após o nascimento. Durante o tempo em que permaneceram em São Paulo, tiveram diversos problemas financeiros e, após a morte da filha, ela retornou com os filhos para Campo Grande, deu a guarda deles para sua mãe e voltou para o Japão. Depois disso, ficou muito tempo sem dar notícias, mas, segundo a avó, ela casou-se novamente e tem mais um filho.

Luiz vive com a avó materna, seus dois irmãos e mais três primos (a avó cuida dessas crianças, pois sua outra filha, apesar de morar em Campo Grande, não tem condições financeiras para cuidá-los). A avó é viúva e perdeu quase toda a visão por causa da diabete, portanto, conta com a ajuda de Luiz, que é o mais velho de todos os netos, para auxiliar nas questões escolares dos demais.

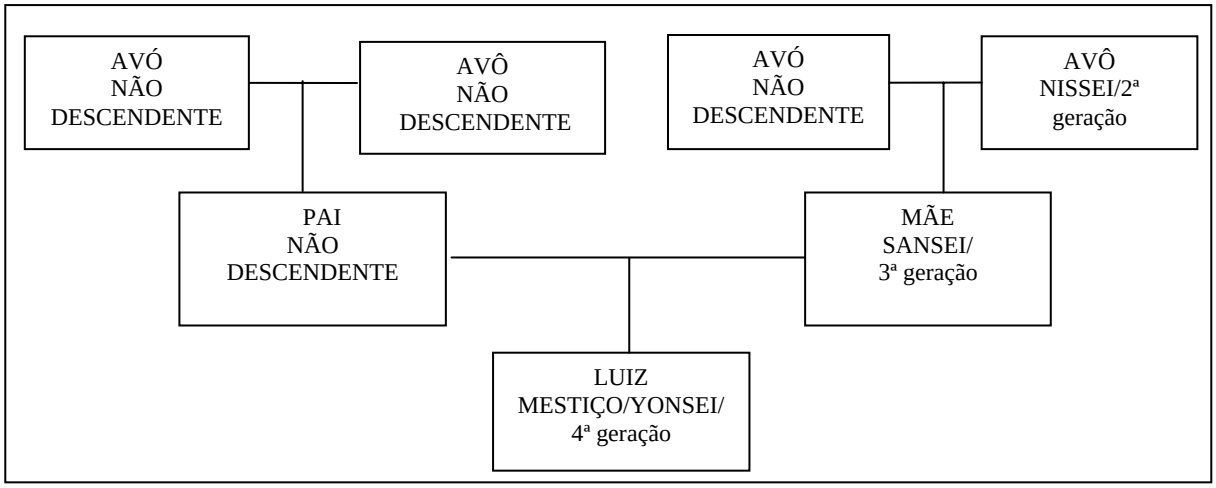
A família vive em uma casa em um bairro de classe média baixa de Campo Grande. Em todas as visitas que fizemos sempre encontramos a casa em ordem, algo que chama a atenção, visto o número de crianças que moram no local. Notamos que cada um é responsável por alguma tarefa doméstica e tudo é executado com muita ordem; podemos citar como exemplo o dia em que presenciamos o momento de refeição das crianças. Todas estavam comendo e, conforme iam terminando, levantavam-se, lavavam, secavam e guardavam o seu prato. O último a se levantar recolheu e guardou a toalha de mesa; no final a cozinha estava limpa e organizada.

A avó mantém a casa e os netos com o dinheiro que recebe da pensão de seu ex-marido, que faleceu há cinco anos, pois a mãe das crianças não envia nenhum dinheiro, o pai de Luiz não mantém contato e o pai dos irmãos de Luiz envia esporadicamente uma quantia muito pequena.

### 4.3.1 Genealogia quanto à descendência japonesa de Luiz

Luiz é mestiço da quarta geração, portanto, genealogicamente não há muita proximidade com a cultura nipônica, entretanto, como ele viveu muito tempo no Japão e estudou em uma escola local, podemos inferir que apesar de não ter uma ascendência próxima, os aspectos culturais japoneses fazem parte de sua configuração subjetiva por causa da experiência vivenciada naquele país (Quadro 15).

Quadro 15: Genealogia de Luiz




Quadro elaborado por Valquiria Hiraoka
Fonte: pesquisa realizada de novembro de 2010 a julho de 2011 por Valquiria Hiraoka

### 4.3.2 O contexto escolar de Luiz

Luiz estuda no período matutino em uma escola pública, em uma sala com 32 alunos. A escola conta com quadra de esporte, biblioteca, cantina e sala de computação. Ao comentar sobre seu colégio, Luiz fala com entusiasmo da cantina e de uma cesta de basquete que eles podem jogar na hora do intervalo. As disciplinas que ele mais gosta são física, matemática e educação física. Em casa não há computador e quando precisa realizar uma pesquisa ou trabalho Luiz faz uso dos *cybers*. A seguir apresentamos as notas (Quadro 16) e os fragmentos de entrevistas dos professores (Quadro 17) sobre Luiz.

Quadro 16: Notas escolares de Luiz

| **Disciplina** | **Média/ano 2010** | **Nota/1º semestre - ano 2011** |
|---|---|---|
| Português | 6,5 | 5,5 |
| Matemática | 6,0 | 6,0 |
| História | 7,0 | 7,5 |
| Geografia | 6,5 | 7,0 |
| Artes | 6,5 | 6,0 |
| Educação física | 7,0 | 7,5 |
| Inglês | 7,0 | 5,5 |
| Biologia | 6,0 | 6,5 |
| Filosofia | 6,5 | 7,0 |
| Física | 5,5 | 6,0 |
| Literatura | 5,5 | 8,0 |
| Química | 5,5 | 6,5 |

Quadro elaborado por Valquiria Hiraoka
Fonte: pesquisa realizada de novembro de 2010 a julho de 2011 por Valquiria Hiraoka

Quadro 17: Fragmento de entrevista dos professores sobre Luiz

| | |
|---|---|
| Professora de português 3 | Ele era muito nervoso, gaguejava muito, este ano está melhor, está mais |

| | |
|---|---|
| | descontraído, mas não é de falar muito. Acho que o rendimento dele é médio, mas poderia ser melhor. Não é para falar, mas quando é aluno japonês, eles geralmente são melhores, por isso acho que ele poderia ser melhor. |
| Professora de matemática 3 | Ele é esforçado. Durante a aula quase não fala nada e quando fala é bem baixinho que quase não dá para ouvir, mas isso não chega a atrapalhar. Eu não sabia que ele estava sem os pais, mas mesmo assim acho que não está atrapalhando. |
| Professora de educação física 3 | Ele não soube falar muito sobre o aluno, pois havia começado dar aula para essa turma há pouco tempo e como eram muitos alunos não conseguia se recordar de cada um. Conseguiu dizer apenas que Luiz não faltou nenhuma aula (olhou na lista de chamada). |

Quadro elaborado por Valquiria Hiraoka
Fonte: pesquisa realizada de novembro de 2010 a julho de 2011 por Valquiria Hiraoka

Analisando as notas de Luiz, verificamos que ele alcança a média necessária para aprovação. Vale lembrar que a média da escola de Luiz é 6. Apesar de ter tirado algumas notas abaixo da média, Luiz foi aprovado após realizar exame, cuja nota mínima de aprovação é 5. Tanto a professora de português como a de matemática salientam que Luiz é um aluno retraído. Sobre isso devemos salientar que ele teve que fazer adaptações quanto à língua, pois sua alfabetização ocorreu no Japão e isso pode ter causado certa inibição. Apesar de estar vivendo no Brasil há cinco anos, ele ainda fala com sotaque e muitas vezes pronuncia erradas as palavras. Portanto, no que se refere às dificuldades de comunicação, este é um fator relevante.

A professora de português atrela o desempenho de Luiz às expectativas criadas em relação à origem japonesa. Para ela, o fato de ser descendente de japonês implica um rendimento melhor. Esse assunto foi discutido anteriormente (Quadro 9, pag. 95).

### 4.3.3 Conhecendo a avó de Luiz

A avó, que consideramos ser a cuidadora de Luiz, nasceu em São Paulo, tem 65 anos é viúva e aposentada. Ela tem sete filhos, um mora em São Paulo e é o único que possui nível superior de ensino, uma filha mora em Campo Grande e os demais estão no Japão.

Ela conta que teve que trabalhar desde criança, pois sua família era muito pobre. Ela tem seis irmãos, seu pai era pedreiro e sua mãe dona de casa. Seu ex-marido era advogado e major do exército. O casal se separou, após 40 anos de casados, pois seu marido envolveu-se com outra mulher. O ex-marido fez um acordo propondo que se ela assinasse o divórcio, em contrapartida ele a colocaria como beneficiária de sua pensão caso viesse a falecer. Após cinco anos ele morreu e ela passou a receber o benefício, porém tem que dividi-lo com os dois filhos que seu ex-marido teve com a nova esposa. Apesar de tudo que ocorreu, a avó salientou

que, mesmo separados, eles tinham um relacionamento amigável e que sente muito a falta dele. A seguir apresentamos alguns elementos da configuração subjetiva da avó de Luiz.

#### 4.3.3.1 Eu queria tanto ter estudado

A avó não teve oportunidade de estudar, pois na infância sua família era muito pobre e ela tinha que trabalhar e ajudar em casa. Depois de se casar, ela tentou voltar a estudar, porém seu marido não permitiu. Após a morte dele, ela fez nova tentativa, mas dessa vez foi impedida pela perda da visão ocasionada em consequência da diabete. Vejamos os relatos:

> Olha filha, eu fiz até o terceiro ano só. Os meus pais eram muito pobres e eu tinha que trabalhar. (Avó de Luiz - entrevista)
>
> *Escola* - A escola me lembra tanta coisa boa (começa a chorar). Eu queria tanto assim ter estudado. Eu queria, eu precisava estudar, porque eu senti muita falta de meus estudos, mas eu não podia, né. Mas o pouquinho que eu estudei eu me lembro que foi muito bom. (Avó de Luiz - completamento de frase).
>
> [...] Eu tentei estudar depois de velha mesmo, né, mas antes meu marido não deixava. Meu marido não deixava eu fazer nada, ficava presa dentro de casa. Depois que eu casei passei a ser dona de casa, não pude mais estudar. Quando eu podia estudar, eu tinha que levar almoço para o meu pai no serviço. O colégio era na hora do almoço. Tinha que ajudar minha mãe, né. Aí tinha que trabalhar cedo, né. Com 10 anos eu trabalhava. (Avó de Luiz - completamento de frase)
>
> [...] eu tentei estudar, mas como perdi minha vista por que sou diabética, aí não consegui. (Avó de Luiz - completamento de frase)

#### 4.3.3.2 Eles têm que aproveitar

A avó vivenciou inúmeros empecilhos que impediram sua escolarização. Assim, ela entende que os netos têm muita sorte em poder estudar e, portanto, essa chance é considerada uma grande oportunidade que não pode ser desperdiçada. Na concepção da avó, os netos têm a obrigação de estudar, pois o estudo é o maior presente que ela pode oferecer. A forma pelo qual a avó materializa essa oportunidade de estudo é fornecendo as condições básicas de vida, como moradia, alimentação e vestuário, conforme mostram os trechos a seguir:

> [...] a única coisa que eu posso dar para eles é o estudo. A única coisa que hoje eu posso. Para dar um carro, dar uma moto, não posso dar nada, mas o estudo é a única coisa que eu posso dar. A única coisa que eu posso deixar pelos meus fi.. (corrige-se e diz) pelos meus netos é o estudo, né. Eles tem

> que aproveitar isso na vida, né. Essa fase deles, eu acho que eles tem que aproveitar, não é mesmo? Por que eu queria estar na fase deles agora e saber aproveitar [...]. (Avó de Luiz - completamento de frase).
>
> *Nota Baixa* - Ahh, eu não aceito nota baixa, sabe por que? Não fazem nada, não trabalham, os meus netos não trabalham, não falta o que comer, não falta o que vestir, não falta o que calçar. O negócio deles tem que estudar, tirar nota baixa pra que? Se não fazem nada, não trabalham, tem tudo de mão beijada, então acho que não é direito a pessoa tirar nota baixa, tem o tempo todo para estudar e não consegue, então não aceito isso não. (Avó de Luiz - completamento de frase).

#### 4.3.3.3 A única que se casou mais ou menos fui eu

A felicidade e a segurança estão atreladas ao casamento, pois foi por meio deste que ela deixou uma realidade de pobreza e passou a viver melhor.

> A gente, viemos de uma família bem pobre mesmo. A única que casou mais ou menos fui eu e a minha irmã mais velha do que eu, né. Que a outra também casou, mas teve que trabalhar até o fim da vida dela, né. (Avó de Luiz - entrevista).

Entretanto, a história de seu matrimônio foi marcada pela traição do marido que ocasionou o rompimento da relação e causou sofrimento, conforme notamos a seguir:

> Ele (referindo-se ao ex-marido) foi transferido para Marabá. Ele servia aqui sabe, aí ele foi para Marabá, aí ele ficou um ano em Marabá, aí ele falou assim pra nós: “você vende tudo que tem aí e vem embora pra Marabá”. Aí eu vendi o apartamento que a gente tinha, vendi as coisas, os móveis tudo, aí chegou lá em Marabá, aí ele deixou nós no hotel do exército, né. Daí ele saia todo dia de noite e não voltava mais pra casa. Aí eu fiquei meio cismada e eu comecei a seguir ele, sabe, seguir ele, aí eu descobri que ele já tava com uma outra mulher. Ele tinha arrumado uma menina nova, né. Na época ela já tava com 50 anos e a menina tinha 20. Menina assim de fazer programa, sabe. Aí nós entramos em um acordo, eu falei pra ele: “vamos separar”. Sofri muito sabe, por que, olha só, 40 anos de casamento não é brincadeira, né. Sofri muito. (Avó de Luiz - entrevista).

A morte do ex-marido e a ida dos filhos para o Japão são perdas que se configuram em elementos estáveis na configuração subjetiva da avó. Ela sente-se culpada pelo abandono do ex-marido e, ao mesmo tempo, injustiçada com toda a situação:

> *Fracasso* – Fracasso na minha vida foi meu velho (referindo-se ao ex-marido) ter morrido, né! Meu marido não tinha que ter se separado por tão pouca coisa, né. Um pouco de eu ter mais paciência, né. Não tive né. Eu não soube entender, entendeu? Porque muitas vezes a gente não aceita as coisas, né. Toda vida a gente é honesta e depois de repente acontece uma coisa dessa na vida da gente você fica desnorteada, porque eu não tinha ninguém

> aqui. Era só ele, né. Era eu, ele e os filhos e de repente eu me vi sozinha sem meus filhos, tudo para o Japão e eu perdi ele, né. Então é isso. Enquanto ele tava vivo tava tudo bem, mas depois que ele morreu, aí eu sei que perdi mesmo, sabe. Quando tava vivo você tá vendo, volta e meia tava vindo. Sabe, a gente tinha notícia, se comunicava, mas, morreu. A gente sabe que nunca mais vai ver, né. (Avó de Luiz - *c*ompletamento de frases).

Para a avó, se ela tivesse mais paciência com as atitudes do marido, não teria se divorciado e, portanto, teria mantido seu casamento, que por sua vez tem o sentido de felicidade e proteção.

#### 4.3.3.4 Mentira não leva a nada

O rompimento do matrimônio tem um sentido de perda da felicidade e da segurança. A traição do marido tornou-se um elemento de sentido desencadeando a necessidade de que seus netos fossem honestos. A avó procura transmitir aos netos a importância de se falar a verdade:

> Ah, pra mim é um prazer cuidar dos meus netos. Mas só que eu cuido da minha maneira assim, de educar, de fazer eles respeitar, ter bom caráter, sabe. Eu acho isso importante isso, meus netos não ficar mentindo. Por que eu sempre falo para eles: Mentira não leva a nada. Doa o que doer, vocês falem a verdade. Doa o que doer, passe o que passar na vida, fale a verdade, sabe. Eu acho importante isso e eu passo para eles isso.
>
> Ahhh, eu espero que o Luiz se torne um rapaz bem honesto, bem direito, tenha bastante estudo e que ele aprenda muitas coisas. (Avó de Luiz - completamento de frase).

Entretanto, apesar de exaltar a questão da honestidade, esta também pode não ser suficiente para evitar o sofrimento:

> [...]. Toda vida a gente é honesta e depois de repente acontece uma coisa dessa na vida da gente (referindo-se a traição do marido). Você fica desnorteada [...]. (Avó de Luiz - completamento de frase).

#### 4.3.3.5 Pelo estudo você sabe se expressar

A escolarização tem o sentido de proteção, ou seja, de não ser passado para trás e também de permitir a interação com o meio social de forma mais ativa, pois a avó sente-se intimidada, inclusive em lidar com o contexto escolar dos netos, por causa da sua baixa

escolaridade. Para ela, quem estuda consegue entender e ser entendido, protegendo-se daqueles que querem prejudicá-la.

> *Se ele estudar* - vão formar uma pessoa de bem, né. Não vai deixar os outros passarem eles pra trás, né [...]. (Avó de Luiz - completamento de frase).
>
> *Estudo* - Eu acho o estudo é uma coisa muito importante na vida da gente, pelo estudo você sabe se expressar, você sabe conversar, você sabe ir atrás das coisas, que se você não tem estudo não pode nem recorrer a nada. Você não tem nem como dar uma explicação. Eu me sinto muito assim, porque muitas vezes eu tenho vergonha de falar assim com os outros, porque eu não tenho estudo. Fica chato você ter que ir lá no colégio, ter que escrever, assinar uma coisinha e não saber, sabe. Eu acho muito importante, se pudesse voltar atrás, se pudesse aprender. (Avó de Luiz - completamento de frase).

#### 4.3.3.6 O sentido subjetivo de Luiz para a avó

Verificamos na fala de Luiz que a avó espera que ele entre para as Forças Armadas e faça direito, ou seja, que siga a mesma profissão do avô, como vemos no trecho a seguir:

> *Minha avó* - Ela (referindo-se a avó) quer que eu entre no exército e saia de lá como homem e faça curso de direito e ela quer ver eu desenhando Mangá, acho que é isso. Ela se dedica bastante mesmo. (Luiz, completamento de frases).

Conforme apresentado anteriormente a honestidade é um aspecto enfatizado e valorizado pela avó, entretanto, essa não protege contra o sofrimento de ser ludibriado pelos outros. Para a avó, essa proteção é possível quando a pessoa sabe expressar suas vontades e buscar aquilo que almeja. Isso é possível por meio do estudo. Assim, como foi destacado anteriormente, a escolarização tem o sentido de proteção.

A avó confere relevância para a escolarização, porém seu investimento não é direto, ou seja, ela não acompanha o desempenho escolar do neto e também não tem condições financeiras para proporcionar atividades e instrumentos que possam contribuir com a aprendizagem de Luiz (cursos, aulas particulares, aquisição de livros e outros). Para a avó oportunizar os estudos significa oferecer comida, roupa, calçado e casa, pois se não tiver que se preocupar com isso ele pode dedicar-se exclusivamente aos estudos, porque durante a infância da avó foi a falta desses recursos que a impediram de estudar.

Na configuração da avó, Luiz apresenta-se como um elemento capaz de ressignificar parte de sua história pessoal, assim ela espera que o neto seja muito parecido com o seu ex-

marido, tendo a mesma profissão, mas ao mesmo tempo seja mais honesto e possa, por meio dos estudos, ter sucesso na vida.

### 4.3.4 A configuração subjetiva de Luiz

A seguir apresentamos os elementos que fazem parte das configurações subjetivas de Luiz e que possibilitaram compreender os sentidos subjetivos que têm implicação no seu rendimento escolar.

#### 4.3.4.1 Minha mãe cuidou de mim

Na configuração subjetiva de Luiz a idealização da mãe pode ser considerada um núcleo de sentido. Em sua fala ele acha que sua mãe o cuidou bem e, ao mesmo tempo, ele aponta que ela partiu e não cumpriu a promessa de retornar. Conforme segue:

> *Minha mãe* - A minha mãe acho que ela sempre cuidou da gente, o tempo todo e quando ela disse que quer ir para o Japão e ela disse que sempre voltaria. Era aquilo, voltaria (enfatiza a pronuncia do RIA). [...] Bom a minha mãe, eu acho que ela cuidou bem de mim, acho que cuidou bem, ela sempre (começa a gaguejar). Ela chegou aqui no Brasil, quando a gente tava ficando sem coisa ela pediu ajuda ao Anderson (padrasto), para mandar dinheiro e com isso ele mandou ela buscar algum trabalho que ela pudesse fazer. Então a minha mãe começou a fazer uns docinhos para depois vender, depois ela fez manicure, que eu acho, eu não sei se ela estudou para fazer isso ou não, porque eu não sei mesmo. Tipo, a minha mãe, ela já trabalhou para algumas lojas de cortar cabelo, é isso. (Luiz - completamento de frase)

Seguindo a sequência dessa fala, notamos que Luiz expressa que a mãe o cuidava e teve dificuldades econômicas que a levaram a buscar ajuda do ex-marido e também a arranjar inúmeros trabalhos. Ao falar das atividades que a mãe realizou, ele mostra a tentativa de sustentar a família, mas isso não foi suficiente levando-a a retornar ao Japão. Porém, essa mãe que se configura como uma cuidadora na subjetividade de Luiz deixou de dar notícias. Portanto, há uma situação de conflito entre a mãe cuidadora e a que não volta para os filhos.

Manter contato com a mãe é importante para Luiz, conforme percebemos nas seguintes respostas:

> [...] faz tempo que ela (referindo-se a mãe) não liga, há uns 6 meses atrás que ela ligou a última vez [...].

> *As expectativas de minha mãe* - é que me ajude em alguma coisa para o meu futuro e que como eu disse que tenha contato comigo, porque faz tempo que

> ela não tem, acho que é a única coisa que eu estou querendo dela, que eu espero da minha mãe.
>
> [...] eu queria mesmo é que ela mantesse contato. É a única coisa que eu queria. (Luiz - completamento de frase).

O contato, mantendo a distância física, é uma forma de Luiz preservar a idealização da mãe cuidadora, pois ele teve a oportunidade de voltar a viver com ela, quando ela o chamou para retornar ao Japão, porém recusou a proposta alegando que já estava acostumado com a vida no Brasil:

> *Quando minha mãe viajou* – Fiquei naquilo, ela disse que ia lá, ficaria 1 ano por aí e voltaria. Eu fiquei nisso, do tipo, a minha mãe demorou, disse um ano e meio, ela disse: "já, já", tipo, "eu não tô nem aí na viagem". A minha mãe da última vez que ligou, ela disse se eu queria voltar para o Japão, eu disse: "não" (engrossou um pouco a voz). Disse que ia ficar aqui mesmo, eu já me acostumei aqui. (Luiz - completamento de frase).
>
> *Pesquisadora*: E você disse que sua mãe perguntou se você queria ir para o Japão e você respondeu que não.
>
> *Luiz*: Não. Antes, quando eu vim para cá, eu estava rezando e orando para eu voltar logo e sair daqui, mas eu acabei me acostumando aqui mesmo. (entrevista).

A experiência de Luiz com a mãe, segundo a avó, sempre foi marcada pela insegurança, principalmente financeira. Portanto, a perspectiva de voltar a viver com a mãe compromete a idealização presente na configuração subjetiva de Luiz, pois ele terá que lidar com a mãe real, e também gera medo e insegurança de reviver as experiências do passado.

#### 4.3.4.2 Quero ser rico

A situação de confronto entre a escolha de permanecer no Brasil, ter a presença materna e a insegurança de poder passar dificuldades ao lado dela desencadeou uma série de emoções que se expressam na necessidade de Luiz em se tornar rico, pois assim poderá sustentar sua mãe, tê-la de volta ao seu lado no Brasil e não viver em uma situação de vida precária. Vejamos as respostas seguintes:

> *Sucesso* – Sucesso? (com voz mais animada), ihhh, tem muito, vamos ver. Sucesso que eu quero é se tornar rico, mandar nos outros, desenhar o Mangá e se puder eu gostaria de estar ao lado dos mangakas do Japão [...]. (Luiz - completamento de frase).
>
> [...] eu acho que ela (referindo-se a mãe) sempre quis que eu ganhasse muito dinheiro, pra ser rico, pra sustentar ela. Vou tentar fazer isso, como ela

> queria, acho que é isso que ela espera de mim, que eu me torne rico que me dedique muito aos estudos. (Luiz, entrevista)

Para Luiz é importante tornar-se rico, pois assim ele poderá sustentar a mãe. Nesse sentido, ele elenca alguns meios de alcançar a riqueza. A escolarização, nesse contexto, é um dos caminhos possíveis, mas não é o único. Para Luiz, ele precisa estudar, ter um trabalho que lhe proporcione uma renda, saber economizar e respeitar a avó.

> *Para ter o que eu quero* - Eu tenho que estudar, ganhar dinheiro, ganhar confiança. Eu preciso respeitar a minha vó e economizar meu dinheiro. E também quando eu quiser alguma coisa. Eu vou tentar fazer concurso para ganhar dinheiro, entrar em algum trabalho e comprar o que eu quero. (Luiz - completamento de frase).

4.3.4.3 Só pela minha avó, mesmo

Com a ausência dos pais, Luiz depende da avó para se manter. Nela, ele encontra aquilo que precisa, que, segundo ele, se resume na ajuda para comer e ser sustentado:

> *Quando preciso de ajuda* - Bom, eu busco pela minha avó. Não muito pelos meus amigos, acho que só pela minha vó mesmo. Por exemplo, estou precisando de alguma coisa, eu peço pra ela. Eu preciso tipo de alugar um livro, ela me ajuda. No comer ela me ajuda, no sustentar ela me ajuda, acho que eu não tenho assim tipo, pedir ajuda pra alguma coisa pra alguém. Bom, a única ajuda que eu preciso é pra comer e... e me sustentar (risos). (Luiz - completamento de frase).

A avó tem a expectativa de um bom desempenho escolar dos netos, como mostra a fala seguinte:

> *Nota baixa* – Eita, se eu tiro nota baixa a minha avó me enche o saco, muuuito. Não, ainda bem que eu não tiro, porque se tirasse também, não tipo, o meu irmão, ele tira 6, 7 a minha avó ela grita com ele, tipo, ela quer sempre que tire 9 a 10. Isso que ela quer nos estudos, porque senão ela sempre diz, como ela disse antes: “você não tem nada o que fazer mesmo”. Então temos que estudar! Acho que é isso mesmo a resposta. (Luiz - completamento de frase).

Nesse texto, Luiz aponta que a avó exige um alto rendimento e novamente reforça o fato de que estudar é uma obrigação, entretanto, em outra fala, Luiz diz que a avó não o cobra muito porque ele já vai bem na escola:

> *Em relação aos estudos minha avó* **–** Minha avó, ela se dedica bastante, nossa (enfatiza) muito! Ela não pega muito no meu pé para estudar por que eu já vou direito, ela pega mais no pé dos meus irmãos e dos meus primos

> para estudarem mais (começa a gaguejar um pouco). Ela quer que eu entre no exército e saia de lá como homem e faça curso de direito e ela quer ver eu desenhando Mangá, acho que é isso. Ela se dedica bastante mesmo. (Luiz - completamento de frase)

Porém, analisando as notas de seu boletim e a partir das falas de Luiz, verificamos que ele não atinge a expectativa da avó de tirar 9 a 10:

> *Pesquisadora*: Sua avó me disse que você recebeu agora o seu boletim. Você guarda?
>
> *Luiz*: Sumiu todas, não sei onde estão.
> *Pesquisadora*: Você se lembra mais ou menos como eram as suas médias?
>
> *Luiz*: Eu me lembro que eu fiquei mal no primeiro bimestre ou no segundo, de química, 5,5. Ah não! Acho que eu fiquei com 6,0, sei que fiquei com 5,5 em física, ou era literatura, um dos dois, que eu fiquei abaixo. Bem, estou bem de artes, educação física, português e literatura, recuperei a nota, acho que estou bem agora.
>
> *Pesquisadora*: Qual é a sua média?
>
> *Luiz*: Bom, a última vez que eu vi, foi no primeiro e segundo bimestre, de química eu precisava de meio ponto para ficar na média, agora no terceiro bimestre eu não sei nenhuma das notas. Bom, acho que eu, de exame, exame, não vou ficar mais, se eu ficar, vai ser de química, a única.
>
> *Pesquisadora*: O ano passado você ficou de exame de alguma matéria?
>
> *Luiz*: Matemática, acho que matemática, só matemática
>
> *Pesquisadora*: Mas reprovar você não reprovou?
>
> *Luiz*: Não, ainda bem. (entrevista).

Notamos que a avó não faz um acompanhamento efetivo do desempenho de Luiz, pois ela sabia que o neto havia recebido o boletim, mas também não soube dizer como estavam as suas notas. As médias de Luiz (Quadro 16) mostram que em 2010 sua nota mais alta foi 7 e ele ficou de exame de três disciplinas e no primeiro semestre de 2011 a mais alta foi 8 e tinha duas abaixo da média. Nesse aspecto, consideramos que a perda da visão e a baixa escolaridade por parte da avó são fatores que contribuem para que ela não se insira diretamente no contexto escolar de Luiz. Esse afastamento também tem como elemento a própria autonomia referente ao ano escolar de Luiz, pois, no ensino médio, a cobrança da presença dos pais é menor, o que faz com que ela não tenha que ir à escola. Ao contrário do que acontece com os demais netos que são mais novos e, portanto, há um contato maior com a escola que a chama para falar do comportamento e notas deles.

Assim, o sentido subjetivo de estudar para Luiz está relacionado a satisfazer as exigências da avó. Como as expectativas dela em relação às notas são maiores do que ele consegue atingir, uma solução que Luiz encontrou foi escondê-las, pois ele diz que o boletim sumiu. O constrangimento perante a impossibilidade de atender aos anseios da avó pode estar relacionado a aspectos culturais vivenciados por Luiz durante o período em que morou no Japão. Para os japoneses, segundo Tanaka (2009), manter a reputação livre de fracassos e insultos é um dever, que pode ser feito pela negação, não aceitação ou repressão.

#### 4.3.4.4 Eu estudo por causa da nota

O fator motivador de Luiz, em relação aos estudos, é tirar nota e desta forma satisfazer as expectativas da avó. A busca de novos conhecimentos ocorre quando ele tenta sanar as suas curiosidades. Nesses casos, ele procura as respostas as suas indagações utilizando a estrutura física da escola, a biblioteca. Como mostra o texto:

> *Em relação aos estudos eu* **–** Bom, eu estudo, estudo, por causa da nota. Que quando eu dedico mesmo ao estudo é quando eu estou curioso em alguma coisa, por exemplo, eu tento saber por que a cobra rasteja. Eu sempre tive essa dúvida, um tipo, eu tenho uma dúvida e eu vou lá, tipo tento achar em um monte de livros que tem lá. Eu acho que é isso que me faz eu pegar mais no livro, acho que é isso. (Luiz - completamento de frase).

#### 4.3.4.5 A escola como espaço socializador

Para Luiz a escola está associada muito mais a momentos de lazer e socialização do que com a aprendizagem, como podemos notar a seguir:

> *A escola me lembra* **–** Amigos, professores, cantina, vamos ver o que mais. Amigos, professores, cantina, ahhh e o... Educação física. Um tipo, lá na escola, na hora do intervalo tem lugar para fazer basquete, isso tudo. Eu faço lá sempre. Ah, a escola me lembra, tipo a hora de treinar um pouco, a hora de exercitar, tipo, eu corro sempre, lá, na hora do recreio, é o que eu gosto. Que eu me lembre. (Luiz - completamento de frase)

#### 4.3.4.6 Os japoneses pouco conversam

A vinda para o Brasil foi marcada pela dificuldade com a língua e a diferença cultural, mas Luiz mostra-se fascinado com a desenvoltura da língua portuguesa:

> *Pesquisadora*: E quando você chegou no Brasil como foi para você se adaptar a escola?
>
> *Luiz*: Ihhhhh, foi difícil. Acho que (gagueja) foi a maior dificuldade para mim, aprender o português. Não sei... Tipo, no Japão, os japoneses conversam pouco, tipo não tem muito para conversar. Enquanto aqui você descobre um monte de coisas, tem um monte de conversa para a gente conversar. Enquanto lá no Japão não tem quase nenhuma, tipo eu não sei se lá no Japão, as conversas são sempre as mesmas, que eu me lembro. Então eu achei legal aqui o português, porque tem várias interpretações com as palavras e eu amei muito as piadas daqui. Acho que eu gostei aqui do Brasil, do português. (entrevista)

Luiz enfatiza que sua maior dificuldade foi aprender o português, mas seus exemplos demonstram muito mais os aspectos de diferenças de convívio social, pois enquanto os japoneses são mais retraídos, os brasileiros são mais falantes. A escola e a superação das dificuldades, referentes à inserção no contexto brasileiro, têm o sentido de possibilitar a participação desse universo que fascina Luiz.

#### 4.3.4.7 Eu quero ser desenhista de mangá

Como vimos anteriormente, Luiz tem a necessidade de ser rico para dar conta das contradições que ele enfrenta em sua vida. Essa riqueza está atrelada ao trabalho, mais especificamente à atividade de desenhista de mangá. Sendo este um elemento importante na configuração subjetiva de Luiz, pois é a via pelo qual pretende se tornar rico, como mostra o trecho a seguir:

> *Meu futuro* – Eu sempre vejo eu como, como profissional do Mangá. Bom eu nunca vi o meu futuro além disso. Tipo, os meus amigos já dizem que eu tenho talento pra isso, tipo, eu quero fazer mangá para os profissionais daqueles desenhos bem, bem difíceis, eu não vou fazer que nem da turma da Mônica, aqueles desenhos simples. Bom, o meu futuro eu vou dedicar mais ao mangá mesmo pra conseguir dinheiro e para isso, antes disso eu vou ter que aprender um pouco de japonês para ir (gagueja) para lá e eu também quero aprender chinês, não sei porque eu queria isso. (Luiz - completamento de frase)

Para ele, não conseguir ser um bom desenhista de mangá é sinônimo de fracasso, pois é no desenvolvimento dessa atividade que ele pretende alcançar o sucesso.

> *Fracasso* – Fracasso, ihhhhh. (pausa). Meu né, olha vamos ver. Estou pensando aqui algum fracasso, bom fracasso que eu acho, eu não consigo desenhar bem o Mangá, que eu não consigo do tipo, que eu não consigo ficar quieto, do jeito. Eu sempre busco fazer alguma coisa interessante fazer, quando não estou estudando, estou desenhando, quando não estou desenhando estou assistindo TV. Acho que o meu fracasso é que eu não

> consigo desenhar bem, não consigo escrever as letras tão bem, tipo, as minhas letras são quase ilegíveis, ninguém consegue entender, acho que é o meu fracasso mesmo. (Luiz - completamento de frase)
>
> *Dificuldades* **–** Eu acho que é para desenhar mangá, entender meu irmão. De superar a preguiça, acho que é isso. (Luiz -completamento de frase).

Na configuração de Luiz o trabalho, como desenhista de mangá, é estruturante, pois é por meio deste que ele pretende garantir o seu futuro. Por essa razão a possibilidade de não conseguir desenhar bem, torna-se um elemento bastante enfatizado por Luiz.

#### 4.3.4.8 Considerações sobre Luiz

O rendimento escolar de Luiz é suficiente para atender as exigências de aprovação, salvo em algumas disciplinas nas quais ele não atingiu a média e teve que fazer prova de exame final. Se considerarmos o critério nota e a fala dos professores podemos considerá-lo como um aluno de rendimento mediano. Entretanto, devemos lembrar que, ao contrário de Lorena que tem todo um contexto de investimento material, Luiz não conta com o mesmo aparato, ao contrário, ele vive em condições básicas, não tem a mesma cobrança por parte da família e tampouco da escola.

Outra questão que deve ser ponderada é que Luiz foi alfabetizado em uma escola japonesa e teve que passar por um processo de adaptação no Brasil. Portanto, além de lidar com a aprendizagem do conteúdo curricular, precisou superar as diferenças de língua e cultura. Isso é um elemento que compromete o seu rendimento e não pode ser ignorado.

Quanto à ausência dos pais, no caso do pai, ele teve contato apenas nos primeiros anos de sua vida e então passou a conviver com o padrasto. Durante as entrevistas, Luiz não mencionou nada sobre o pai, mesmo no item – meu pai – do completamento de frase, ele simplesmente disse que não tinha mais contato. Depois disso, não trouxe mais nada sobre ele. Verificamos que ele não considera o padrasto como um outro significativo em sua vida, pois ele o menciona apenas uma vez em sua fala, quando relata que o mesmo negou ajuda a sua mãe.

No caso de Luiz, ele teve contato com a mãe, mas grande parte no contexto japonês. Isso implica considerar a qualidade da relação estabelecida entre eles. Nakagawa (2005, p.170), ao relatar sobre os filhos que moram no Japão com os pais, conta que: “mesmo os que moram com os pais, afirmam que passam boa parte do dia sem vê-los, chegam em casa e ficam sozinhos ou até mesmo estão incumbidos de cuidar dos irmãos mais novos”. Essa mesma autora relata:

> A maioria das crianças e adolescentes diz ter poucos momentos de real conversação com os pais; conversam o estritamente necessário, sentem muita falta da presença dos pais, principalmente os pequenos. Os adolescentes acabam tentando suprir essa carência com colegas. A maioria não possui amigos japoneses, alguns até dizem ter um ou outro, mas não passam de um relacionamento que consiste em realizar algumas atividades apenas. A maioria vê a escola como um ponto de encontro com amigos já que no geral, moram em bairros e cidades diversas, sendo poucas as chances de morarem nas proximidades. Assim, a escola é considerada um local importante para esse encontro, no entanto deixa a desejar, para o que deveria servir. (NAKAGAWA, 2005, p.201).

O texto destaca a falta de comunicação e ausência dos pais no cotidiano dos filhos de *dekasseguis* no Japão. A descrição citada vai ao encontro do relato feito por Luiz sobre sua rotina: “Lá no Japão eu ia para escola voltava, comia, dormia, assistia a programas de TV e dormia de novo. Eu lembro que eu dormia duas vezes por dia lá. Acho que minha rotina era bem simples. Porque eu não saía lá”. Luiz passava grande parte do tempo sozinho e diz que não saía, portanto, o período em que estava na escola era o seu momento de socialização, daí podemos inferir que esse mesmo sentido possa ter sido atribuído às escolas no Brasil, ou seja, um meio socializador.

A mãe aparece na configuração subjetiva de Luiz como uma figura idealizada, como aquela que se preocupa e cuida dos filhos. Entretanto, ele se confronta com uma mãe que não consegue prover o sustento da família, que vai embora e deixa de dar notícias. A possibilidade de retornar ao Japão é descartada por Luiz, pois ele alega que se acostumou a viver no Brasil. Todavia, podemos inferir que voltar a viver com a mãe o coloca diante da mãe real e desperta a insegurança de não contar com a infraestrutura de vida necessária. Tais necessidades têm sido supridas pela a avó.

Para Luiz ter o que comer e alguém para sustentá-lo é o que ele precisa neste momento. Portanto, agradar a avó tem o sentido subjetivo de garantir a sua sobrevivência. Uma das formas de satisfazer a avó é por meio de suas notas, visto que este é um aspecto valorizado por ela. Entretanto, ele não consegue atender a expectativa da avó, fato que ele contorna ocultando as informações escolares.

As condições econômicas e fisícas da avó não permitem que ela acompanhe diretamente e invista nas atividades escolares de Luiz. Assim a forma de  investir no ensino escolar são materializadas pela avó propiciando condições de alimentação, moradia e vestuário, tendo essas facilidades o ato de estudar torna-se uma obrigação pessoal. Para a avó

a escolarização tem o sentido subjetivo de proteção, ou seja, ser preparado para se defender daqueles que possam prejudicá-los.

A expectativa de se tornar rico é um núcleo de sentido da configuração subjetiva de Luiz. Por meio da riqueza, ele pode trazer a mãe de volta para o seu lado sem ter que passar pela privação de necessidades básicas, pode ainda comprar tudo que deseja e ajudar a sua avó e irmãos. Portanto, para Luiz o sucesso está atrelado à capacidade de se tornar rico. Nesse sentido, o trabalho se torna um elemento estruturante, pois é por meio dele e não pelos estudos que Luiz espera alcançar o sucesso.

A escola na configuração de Luiz é um espaço de socialização, por meio dela ele tem acesso à diversão e convívio social. Portanto, para concretizar a necessidade de ser rico, ele se apoia na expectativa de se tornar um desenhista de mangá.

### 4.2.5 Análise dos casos de Lorena e Luiz com os demais elementos da pesquisa

O contraste entre os casos de Lorena e Luiz mostra como os sentidos subjetivos variam de acordo com o contexto histórico-cultural e pessoal do indivíduo. A primeira apresentou alto rendimento escolar e o segundo foi mediano, alcançando apenas a média necessária para aprovação. O entendimento dessa diferença deve contemplar diversos aspectos. Um deles é a infraestrutura a qual dispunham, no caso de Lorena, os cuidadores tinham condições de oferecer toda a assistência material necessária para a escolarização da neta, ao contrário, Luiz não conta com os mesmos recursos. Luiz enfrentou ainda o processo de adaptação no contexto escolar brasileiro, visto que foi alfabetizado no Japão.

Outro aspecto relevante é o sentido subjetivo em relação aos estudos. Investigando as configurações subjetivas deles, constatamos que as situações de confrontação vivenciadas por eles desencadearam emoções diversas que, por sua vez, fizeram surgir necessidades: para Lorena foi de estudar e ser uma ótima aluna e para Luiz a de se tornar rico por meio da venda de seus desenhos de mangá. Esses objetivos almejados constituem um motivo na configuração subjetiva dos dois. Conforme González Rey (2003, p.246), “[...] os motivos são sistemas de necessidades que foram configurados de forma relativamente estável na personalidade [...]”. Portanto, os sentidos subjetivos das atividades e ações do sujeito têm a participação direta ou indireta dos motivos constituídos na personalidade.

Para Lorena, por meio dos estudos, ela satisfaz a avó, garantindo assim que ela continue sendo digna de ser cuidada por ela. Estudar também garante o seu futuro, para que ela não tenha que viver debaixo da ponte. No caso de Luiz, o estudo é necessário, mas não é

uma unidade estruturante, pois é por meio do trabalho, como desenhista de mangá, que ele acredita poder reunir a família e ser bem-sucedido. Tornar-se rico passou a ser um motivo na configuração de sua personalidade. O entendimento de que as ações expressam os sentidos subjetivos dos sujeitos nos possibilitou compreender a diferença de investimento nas questões escolares feita por Lorena e Luiz.

No que se refere ao rendimento escolar, a ausência dos pais torna-se uma unidade subjetiva de desenvolvimento, na medida em que gera inúmeros sentidos subjetivos que acabam de uma forma ou de outra, quer seja para não ter o mesmo futuro que os pais ou para agradar o cuidador, favorecendo ou desfavorecendo o rendimento nas questões escolares. Nesse sentido, cabe aqui a um questionamento: em que medida os pais são figuras significativas na configuração dos filhos? Segundo González Rey (2004, p. 22):

> O outro tem significação para o desenvolvimento só quando o sujeito consegue um relacionamento com esse outro, carregado de sentido, de modo que, se o vínculo de sentido subjetivo não se estabelece, esse outro não será figura significativa para o desenvolvimento. Desde as etapas primeiras do desenvolvimento, o outro aparece diferenciado pelo tipo de sentido que produz no sujeito com o qual interage.

As relações com o outro, quando significativas, proporcionam a construção de sentido subjetivo. Elas variam na intensidade e na qualidade dos afetos engendrados na dinâmica familiar. Sobre esse aspecto, vale trazer aqui as contribuições de Bowlby (2002), ainda que em uma perspectiva diferente da adotada neste estudo, que considerou como núcleo estruturante da personalidade do indivíduo as questões vinculares ao desenvolver a teoria do apego. Para o autor, a qualidade dos cuidados parentais recebidos por uma criança nos seus primeiros anos de vida, que em geral depende das interações entre a díade mãe-criança, é essencial para o desenvolvimento da personalidade e da saúde mental futura. Aos poucos vão se estabelecendo vínculos e, a partir destes, a criança elege suas figuras de apego. Bowlby (2002) salienta que as reações diante da separação variam e não são estanques, mas que o sofrimento é mais intenso nos casos em que as crianças tiveram uma relação mais íntima e satisfatória com a figura materna. Segundo Bowlby (1990), a figura vincular de apego pode ser ocupada por uma outra pessoa que ele denominou mãe substituta.

Neste trabalho observou-se que as avós ressignificaram o seu papel de avó, ao assumirem os cuidados com a educação e a subsistência de seus netos. Podemos afirmar que a ausência dos pais foi fundamental para movimentar as relações do grupo familiar, portanto não se trata apenas de substituição de uma figura pela outra. São novos vínculos que motivam

os indivíduos a produzirem novas formas de vida em sociedade. González Rey (1999) enfatiza que a relação entre os membros de uma família é uma relação complexa em que o sentido da dinâmica familiar constitui forma diferenciada em cada um de seus integrantes.

Nas entrevistas com as demais crianças desta pesquisa, verificamos que muitas delas tiveram pouco contato com os pais, vinculando-se a figura do cuidador. Houve um caso em que a neta chamava a avó de mãe, mesmo sendo advertida o tempo todo de que a sua mãe era outra pessoa. Notamos que a geração de crianças que fazem parte desta pesquisa difere-se das pesquisas realizadas anteriormente, conforme fora discutido (p. 87).

Nos dois casos investigados, o de Lorena e o de Luiz, os pais deixaram de contatar a família e, portanto, eles não se tornaram unidade de desenvolvimento para os filhos. No caso das mães, elas podem ser consideradas como núcleos de sentido das configurações subjetivas, mas não uma unidade de desenvolvimento. Em ambos os casos, as avós tornaram-se unidades subjetivas de desenvolvimento, pois o relacionamento estabelecido com elas é produtor de sentidos e, como destaca González Rey (2004, p.18), "[...] quando a relação é produtora de sentido, esses novos aspectos do outro podem transformar-se em elementos de desenvolvimento da esfera moral, profissional, interpessoal, política, entre outros".

Quando iniciamos este estudo também ouvimos diversas queixas e tínhamos a expectativa de encontrar inúmeros problemas de rendimento escolar, entretanto, ficamos surpresos ao verificar que das crianças pesquisadas todas tinham rendimento satisfatório e que em alguns casos os professores não tinham conhecimento que elas estavam separadas dos pais.

Entendemos que o perfil das crianças que ficam no Brasil mudou, mas permanece ainda a subjetividade social de que as crianças sem os pais são problemáticas. A presença dos pais pode ser um elemento importante na configuração subjetiva, entretanto, no caso das crianças desta pesquisa, o contato com os pais foi restrito, e, muitas vezes, estes não se tornaram um outro significativo. Diferente daquelas que tinham uma rotina com a presença dos pais e repentinamente tiveram que se adequar à situação de separação, como ocorreu com várias crianças nas décadas de 1990 e nos primeiros anos da década de 2000.

No contexto dos *dekasseguis*, a fragilização do vínculo não está relacionada apenas à relação pais e filhos. A pesquisa de Beltrão e Sugahara (2006) aponta que apenas 13% dos homens e 14% das mulheres que há mais de cinco anos estavam no Japão permaneceram no mesmo endereço. Isso mostra que os *dekasseguis* não se vinculam a um local de moradia e trabalho, pois estão em constante mudança.

Em relação à escolarização dos filhos, Nakagawa (2005) ressalta que muitos pais *dekasseguis*, com filhos em escolas brasileiras no Japão, têm pouco compromisso com a

escolarização, pois, para economizar algumas mensalidades, tiram os filhos da escola por alguns meses, depois retornam. Esse tipo de conduta dificulta o trabalho do corpo docente que precisa conciliar os alunos de diferentes níveis em uma mesma sala, além de comprometer o funcionamento das escolas que, muitas vezes, fecham por causa da inconstância das famílias. Essa situação demonstra a falta de compromisso e de vinculação com os espaços sociais e a desvalorização da educação escolar.

Outro aspecto que demonstra a falta de vinculação dos *dekasseguis* diz respeito aos relacionamentos conjugais, como destaca Nakagawa (2005, p.81): "[...] As separações também são comuns, sejam elas resultados de relacionamentos precipitados ou pelas circunstâncias de vida que se encontram [...]". Este foi um aspecto que se destacou também nesta pesquisa, pois, das oito famílias entrevistadas, seis apresentaram casos de separação conjugal. No caso de Luiz, a mãe teve diversos relacionamentos. A fragilidade vincular apresentada pelos *dekasseguis* é um tema que merece ser investigado em pesquisas futuras.

Apesar da relação fragilizada de Lorena e Luiz com suas respectivas mães, nas duas situações essa se configurou como um elemento estável. No caso de Lorena, suas ações pautavam-se na tentativa de ser diferente da figura materna, pois esta era associada ao fracasso. Na configuração de Luiz, a mãe assume um papel idealizado que se confronta com a realidade por ele vivenciado.

Lorena e Luiz foram afastados da figura paterna nos primeiros anos de vida. Entendemos que o pai pode não constituir uma figura significativa, porém cabe aqui discutir as repercussões da representação do pai na configuração subjetiva. A representação dos pais é elemento estável da configuração subjetiva, o que pode variar é o vínculo da relação entre pais e filhos. Os pais podem ser ausentes, podem ser adotivos, podem ter morrido, podem ter inúmeras configurações, porém não há como negar a sua existência, pois as pessoas, antes de tudo, são um ser biológico e, portanto, gerados por outro ser da espécie Homo Sapiens. Se a pessoa nega a existência, a negação já lhe confere existência porque só pode negar aquilo que existe. Por exemplo, se nega que está com frio, isso quer dizer que o frio existe. Os pais podem ser considerados como nossa origem, foi a partir deles que nossa existência se tornou realidade. Portanto, em nossa configuração subjetiva sempre irá fazer parte a representação de pais. Mesmo uma criança que tenha vivido toda sua vida em abrigos, ela terá uma imagem de pais e estes são elementos de sua subjetividade.

Outro aspecto levantado nesta pesquisa foi que o sentido da escolarização também está relacionado à perspectiva de onde pretende viver – no Brasil ou no Japão, pois, conforme foi tratado no Capítulo 1, a escolarização não é valorizada entre os *dekasseguis* no Japão, mas no

Brasil ela é tida como essencial. Portanto, ao pensarmos sobre o sentido da escolarização para os *dekasseguis* devemos considerar a expectativa que estes têm em relação a sua permanência no Japão, pois as diferenças sociais de cada contexto favorecem um sentido subjetivo diferente em relação à escolarização. O sentido subjetivo atribuído pelos pais, pelos filhos e pelos cuidadores ao trabalho no Japão pode afetar o investimento feito na escolarização e ter implicações no rendimento escolar. No caso de Lorena, a avó não cogita a ida da neta para o Japão, pois isto está relacionado ao fracasso e à separação familiar, portanto ela investe na educação escolar de Lorena, visto que o sentido subjetivo da escolarização é o de sucesso.

Notamos que o nível de escolarização dos *dekasseguis* sofreu variações. Higuchi (2006) constatou a queda do nível de escolaridade. Portanto, baseado no contexto histórico do movimento *dekassegui* concomitante com a história da imigração japonesa e com os dados de nossa pesquisa, dividimos os *dekasseguis* em grupos para facilitar o entendimento dos níveis de escolarização. Esse agrupamento tem como objetivo facilitar o entendimento, visto que não se trata de uma realidade estática, pois como sabemos, dentro desse contexto, há inúmeras variações e singularidades.

O primeiro grupo é formado por isseis (que nasceram no Japão, mas que vieram muito novos e foram educados no Brasil) e nisseis. Como vimos, grande parte dessa geração de *nikkeys* teve que ajudar os pais nas lavouras e não teve acesso à escolarização. Se durante a imigração japonesa para o Brasil os primeiros japoneses que chegaram eram escolarizados, o inverso ocorreu no movimento *dekassegui*, os primeiros a imigrarem ao Japão, em geral, foram aqueles que não puderam se dedicar aos estudos no Brasil.

O segundo grupo é composto tanto de nisseis como de sanseis. Esse grupo foi aquele que recebeu o investimento escolar de seus pais e, portanto, tem um nível de escolarização mais alto (ensino médio completo, superior ou superior incompleto). Isso explica porque na pesquisa de Higuchi (2006) os imigrantes que vieram no período de 1989 a 1998 apresentaram maior índice de escolaridade, pois eram compostos por este grupo.

Notamos que esses dois grupos foram os que vivenciaram os primeiros momentos do processo imigratório para o Japão. Portanto, experimentaram um contexto que favoreceu a percepção da imigração como um pote de ouro, pois a economia japonesa estava no seu auge e o processo de imigração iniciava-se como forma de suprir a falta de mão de obra, assim, havia grande oferta de trabalho. Nesse período, os *dekasseguis* contavam com um valor mais alto de hora de trabalho e grande número de horas extras que possibilitavam ganhos elevados.

Os japoneses no Brasil, inicialmente, organizaram-se em colônias e muitas vezes viviam em um Japão dentro do Brasil. No Japão, os brasileiros também formaram guetos,

passando a viver em um Brasil dentro do Japão. Foi a partir da consolidação desse modo de viver brasileiro que os *dekasseguis* passaram a se sentir mais seguros, isso favoreceu o prolongamento de suas permanências no Japão. Antes de contar com esse aparato, que facilitou a vida no Japão, permanecia firme o sonho de trabalhar alguns anos e o objetivo de economizar. Resumindo, os *dekasseguis* ganhavam bem e tinham o propósito de economizar para retornar ao Brasil, favorecendo a consolidação da ideia de que o Japão era o lugar para ganhar dinheiro.

Conforme salientado no Capítulo 2, houve uma mudança no perfil dos *dekasseguis*, que passou a ser mais familiar, ou seja, ao invés de imigrar individualmente passaram a levar suas famílias. Deparamo-nos então com duas opções: os pais viajavam levando os filhos ou os deixavam no Brasil. Em ambas as opções, o sentido de ir para o Japão ainda estava carregado pela esperança de uma vida mais próspera no Brasil. Foi nesse contexto que localizamos um terceiro grupo formado pelos filhos dos componentes dos dois primeiros grupos citados. Esse terceiro grupo é composto de uma geração, tanto daqueles que estavam no Brasil como os que já residiam no Japão, que abandonaram os estudos para trabalhar nas fábricas japonesas. Visto que o trabalho braçal não exige formação escolar, a educação deixa de ser uma exigência e passa a ser uma opção.

Entretanto, o contexto da economia e o das circunstâncias não são os mesmos experienciados pelos primeiros imigrantes. A queda da economia japonesa, que acarretou a redução de oferta de empregos, e aliado a isso o crescimento de contingente de *dekasseguis* que aumentou a oferta de mão de obra. Obedecendo à lei de oferta e procura há a redução da faixa salarial e das horas extras e, conseqüentemente, a queda dos ganhos. A organização dos aparatos de vida no Japão, que favoreceram um tempo de permanência maior naquele país, e as idas e vindas entre o Brasil e Japão, que dificultaram a inserção tanto em um como em outro país, contribuíram para uma geração permeada pela insegurança.

Assim, temos um grupo de *dekasseguis* que não tem no Japão a mesma estabilidade financeira vivenciada pelos seus antecessores e que se depara com um Brasil que passa por um aumento do custo de vida, com um mercado de trabalho cada vez mais restrito e exigente. Fato marcante é a alta do segmento imobiliário no Brasil que torna o sonho do imóvel próprio, compartilhado pela maioria dos *dekasseguis*, cada vez mais distante. Essa nova geração não consegue se inserir no mercado de trabalho no Brasil e, por sua vez, não economiza o suficiente para voltar definitivamente. Assim, esse grupo é visto como aquele que não consegue se inserir em nenhum contexto e vive à margem de dois mundos. Ser *dekassegui* deixou de ser uma opção para se conseguir uma vida melhor e passou a ser a falta de opção

daqueles que não conseguem se inserir no Brasil e muitas vezes está associado ao fracasso e à quebra do vínculo familiar. Este é o perfil da mãe de Lorena e Luiz e de muitos outros *dekasseguis*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo dos sentidos subjetivos dos filhos de *dekasseguis* que se encontram separados de seus pais possibilitou a compreensão de diversos aspectos da subjetividade social e do contexto imigratório da comunidade *dekassegui* – os diferentes sentidos atribuídos à escolarização e como estes se alteram no contexto de vida do Brasil e do Japão; mudança da configuração familiar da nova geração de crianças que são separadas de seus pais (pais jovens, com baixa escolaridade, casamentos miscigênicos, enfraquecimento dos vínculos, entre outros). Essa alteração mostrou-se um elemento relevante na configuração subjetiva da escolarização dos filhos e na compreensão do rendimento escolar.

As crianças e o adolescente desta pesquisa tiveram um rendimento escolar satisfatório e a ausência dos pais não se configurou em um elemento que prejudicasse seu desempenho. Um aspecto fundamental na compreensão deste resultado é a fragilidade da relação entre pais e filhos, que é aguçada por causa da comunicação familiar deficiente, pelo tempo de separação e a falta de responsabilidade dos pais para com os filhos.

Esta pesquisa mostrou que o vínculo estabelecido entre pais e filhos está cada vez mais fragilizado. Tal constatação nos conduziu ao entendimento de que os *dekasseguis* estão tendo dificuldades de estabelecer vínculos em contextos diversos – trabalho, casa, parceiro, filhos e outros. A partir disso surge um questionamento: por que isso está ocorrendo? Acreditamos que este seja um tema que deve ser mais bem explorado em pesquisas futuras, pois a falta de vinculação já está trazendo suas consequências para a vida dos *dekasseguis* e seus familiares.

A falta de vinculação por parte dos *dekasseguis* pode explicar inclusive porque eles têm tido atitudes que contrariam aspectos culturais *nikkeys* que eram tão fortes durante a permanência no Brasil – como o respeito aos mais velhos, solidariedade em prol da coesão do grupo, união familiar, entre outros. Ao imigrar, o *dekassegui* parece vivenciar uma desvinculação global, incluindo com o seu antecedente cultural.

Apesar da ausência dos pais não comprometer diretamente o rendimento escolar, isso não significa que tal situação não tenha suas implicações. O fato de não apresentarem problemas no contexto escolar pode, em um primeiro momento, parecer algo positivo, entretanto, muitas vezes o silêncio acaba mascarando dificuldades e carências, especialmente na esfera afetiva.

Outro aspecto que deve ser considerado é a falta de compromisso dos pais para com os seus filhos. Nas famílias pesquisadas, grande parte dos pais exime-se completamente do

compromisso de cuidarem de seus filhos. Essa atitude demonstra a falta de respeito também com o cuidador, que muitas vezes tem uma idade avançada e assume a responsabilidade de educar e prover todas as condições para manter a criança e o adolescente. Não podemos negar que a busca por melhores condições econômicas seja importante, especialmente no tipo de sociedade capitalista a qual fazemos parte. Porém, isso não significa que os pais possam eximir de todas as suas responsabilidades, pois a justificativa de que o Japão está em crise ou que precisam economizar para retornar definitivamente para o Brasil não se sustenta. Primeiro porque esses pais, em sua maioria, está empregada no Japão e têm uma renda, portanto, tanto legalmente como moralmente precisam prover seus filhos, pois se eles não o fizerem alguém terá que fazer, ou seja, os cuidadores.

Muitos pais partem com a promessa de voltar em poucos anos, mas esse tempo de permanência acaba se estendendo cada vez mais. Como esperar que um vínculo se mantenha após anos de separação sem contato? O temporário virou permanente, mas, na prática, os pais continuam agindo com seus filhos como se fosse uma situação temporária. A relação estabelecida não favorece para que os pais tornem-se um outro significativo para os filhos e vice versa. Desta forma, esperamos que as informações produzidas nesta pesquisa favoreçam uma discussão sobre as questões educacionais e familiares dos *dekasseguis*, conduzindo a novas reflexões sobre o tema.

**REFERÊNCIAS**


AGUIAR, W. J.; OZELLA, S. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr. 2008.

ANACHE, A. A. A epistemologia qualitativa: contribuições para a pesquisa em educação especial. Revista Intermeio. **Educação especial:** temas contemporâneos em questão. Campo Grande: UFMS, 2010. p.123-141.

_____ O diagnóstico psicológico na abordagem qualitativa oferecendo visibilidade ao sujeito com retardo mental grave. In: REY, F. G (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005. p.293-310.

ANDRADE, S. A. et al. Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 606-611, Aug. 2005 .

BELTRÃO, K. I; KONTA, R.; SUGAHARA, S. Vivendo no Brasil, característica da população de origem japonesa. **Resistência & integração**: 100 anos de imigração japonesa no Brasil**,** Rio de Janeiro: IBGE/Centro de Documentação e Disseminação de Informação, 2008. p.54-70.

BELTRÃO, K.I.; SUGAHARA, S. Permanentemente temporário: *dekassegui*s brasileiros o Japão. **Revista Brasileira de Estatística e População**, v. 23, n.1, jan./jun., p. 61-85, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbepop/v23n1/v23n1a05.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2011.

BERQUÓ, E. Arranjos familiares. In: SCHWARCZ, L. M. (Org.). **História da vida privada no Brasil**: contrastes da intimidade no contemporâneo. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v.4.

BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. **Dicionário crítico de sociologia**. São Paulo: Ática, 2001.

BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Trilogia apego e perda**. São Paulo: Martins Fontes, 1990. v. 1-3.

BRASIL. **Constituição (1998)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 20 out. 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 jul. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 17 de fevereiro de 2004**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb002_04.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 10 de março de 2006**. Disponível em: <http://www.brasemb.or.jp/portugues/community/pdf/rceb02_2006.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2010.

_____. **Plano de desenvolvimento da educação**. Brasília: PDE/SAEB. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2011.

BRUSCHINI, C. Gênero e trabalho no Brasil. In: ROCHA, M. I. B. (Org.). **Trabalho e gênero**: mudanças, permanências e desafios. 34. ed. Campinas: ABEP, NEPO/UNICAMP e CEDEPLAR/UFMG, 2000.

CARIGNATO**,** T. T. **Passagem para o desconhecido:** um estudo psicanalítico sobre migrações entre Brasil e Japão. São Paulo: Via Lettera, 2002.

CIA, F.; D´AFFONSECA, S. M.; BARHAM, E. J. A relação entre o envolvimento paterno e o desempenho acadêmico dos filhos. **Revista Paideia,** Ribeirão Preto, v.14, n.29, p.277-286, dez. 2004.

COOPER, D. **A morte da família**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

COSTA, C. S. L.; CIA, F.; BARHAM, E. J. Envolvimento materno e desempenho acadêmico: comparando crianças residindo com a mãe e com ambos os pais. **Psicologia escolar e educação**, v.11, n.2, p. 339-351, dez. 2007.

COSTA, J. P. C. **De decasséguis a emigrante**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2007.

CUNHA, G. A. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DELARI, A. J. **Questões de método em Vigotski:** busca da verdade e caminhos da cognição. 2011. Disponível em: <http://www.vigotski.net/uem-metodo_artigo.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2011.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. São Paulo: Abril, 1999. (Coleção Os Pensadores).

ESTATUTO da criança de adolescente. Brasil: 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 2 mar. 2012.

FERREIRA, R. H. **Migrações internacionais:** Brasil ou Japão: o movimento de inserção do *dekassegui* no espaço geográfico pelo consumo. 2007. 177 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREUD, S. (1920). Além do princípio do prazer. In: **Edição standard das obras psicológicas completas de Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. 18.

_____. Sobre o narcisismo: uma introdução. 1914. In: **Edição standard das obras psicológicas completas de Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 2006. v. 14.

GAZENEUVE, J.; VICTOROFF, D**. Dicionário de sociologia**. São Paulo: Verbo, 1982.

GILES, T. R. **Filosofia da educação.** São Paulo: EPU, 1983.

GONZÁLEZ REY, F. La categoria de sentido subjetivo y su significación en la construcción del pensamiento psicológico. **Revista Contrapontos**, Itajaí, Univali, ano 1, n. 2, 2001.

_____. La configuración subjetiva del distrés familiar. In: BUENDIÁ, J. **Família y psicologia de la salud**. Madrid: Ediciones Pirámide, 1999.

_____. La subjetividad: su significacion para la ciência psicológica. In: FURTADO, O.; REY, G. (Orgs.). **Por uma epistemologia da subjetividade:** um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

_____. O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano. In: MARTINEZ, A. M.; SIMÃO, L. M. (Orgs.).**O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Thomson, 2004.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: os processos de construção da informação. São Paulo: Thomson, 2005a.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Cengage Learning, 2005b.

_____. **Psicoterapia, subjetividade e pós-modernidade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Thomson, 2007.

_____. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

HANDA, T. **O imigrante japonês**: história de duas vidas no Brasil. 9. ed. São Paulo: TA Queiroz, 1983.

HIGUCHI, N. **Brazilian migration to Japan**: trends, modalities and impact. 2006. Disponível em: <http://www.un.org/esa/population/meetings/IttMigLAC/P11_Higuchi.pdf>. Acesso em: 1. jul. 2011.

HIRAOKA, V. ***Dekassegui*:** separação entre pais e filhos uma experiência... três olhares. 2006. 55f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação)- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2006.

IBGE. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Resistência & integração**: 100 anos de imigração japonesa no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

_____. **Indicadores sociais mínimos**: conceitos. Brasil: 2011. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/conceitos.shtm>. Acesso em: 20 dez. 2011.

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

ISCHIDA, C. Y. **A experiência *nikkei* no Brasil**: uma etnografia sobre imaginários e identidades. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2010. 295 p.

ISQUERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

JACOBSON, L.; ROSENTHAL, R. Profecias auto-realizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intelectual dos alunos. In: PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. 3 ed. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.

JAPÃO. **Relatório do Ministério do Trabalho, Saúde e Bem-Estar Social do Japão**. 2010. Disponível em: <http://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r985200000117eu-img/2r985200000117gb.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2010.

KALOUSTIAN, S. M. (Org.) **Família brasileira, a base de tudo**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNICEF, 1988.

KAWAMURA, L. **Para onde vão os brasileiros?** 2. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

KLEIN, M. (1935). Uma contribuição à psicogênese dos estados maníaco-depressivos. In: _____. **Amor, culpa e reparação e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares, as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LAROUSSE. **Grande dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MAGALHÃES, V. B. **Educação, trabalho e migrações internacionais**: o caso dos *dekassegui* paulista. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1996.

MARX, K. **A ideologia alemã**. 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/ideologiaalema.html>. Acesso em: 15 dez. 2010.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

MENDA, C. C. **Identidade cultural e construção de conhecimento**: um estudo de caso com crianças nipo-brasileiras. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

MINA SAN. **Cem anos da imigração japonesa**. Campo Grande: Correio do Estado, 2008.

MITJÁNS, M. A. A teoria da subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: REY, F. G (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005. p. 1-25.

MIYAO, S. Posicionamento social da população de origem japonesa. In: SAITO, H. (Org.). **A presença japonesa no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1980.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2011

MORIYA, R. M. **Fenômeno *dekassegui*, um olhar sobre os adolescentes que ficaram.** Londrina: Edições Cefil, 2000.

NAKAGAWA, K. Y. **As crianças envolvidas no movimento *dekassegui***. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. As crianças envolvidas no movimento *dekassegui*. In: CARIGNATO, T. T.; ROSA, M. D.; FILHO R. A. P. (Orgs.). **Psicanálise, cultura e migração**. São Paulo: YM Editora e Gráfica, 2002.

_____. **Crianças e adolescentes brasileiros no Japão províncias de Aichi e Shizuoka**. Tese (Doutorado em Serviço Social)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

NINOMIYA, M. (Org.). **O futuro da comunidade *nikkey***, São Paulo: Mania de Livro, 1996.

_____. O tradicional e o moderno na educação dos filhos de imigrantes japoneses. In: IBGE. Centro de Documentação e Disseminação de Informação. **Resistência & integração:** 100 anos de imigração japonesa no Brasil, Rio de Janeiro: IBGE/Centro de Documentação e Disseminação de Informação, 2008. p.150-165.

NOGUEIRA, A. R. **A imigração japonesa para a lavoura cafeeira paulista (1908-1922)**. São Paulo: USP/Instituto de Estudos Brasileiros, 1973.

NOGUEIRA, C. M. M. et al. A influência da família no desempenho escolar: estudo de dados da geração escolar 2005. **Revista Contemporânea de Educação,** Rio de Janeiro: Faculdade de Educação da UFRJ, v. 4, n. 8, p. 379–396, 2009.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Cadernos de Educação Paideia**, Ribeirão Preto, fev.ago. 1998.

NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G., ZAGO N. (Orgs.). **Família & escola**: trajetória de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2010.

OKAMOTO, M. Y. ***Dekassegui* e família**: encontro e desencontros. Tese (Doutorado em Psicologia)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, M. K.**Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2008.

PAIVA, M. L. M. F.; DEL PRETTE, Z. A. P. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 13, n. 1, 2009.

PERES, V. L. A. O estudo da subjetividade na família: desafios metodológicos. In: REY, F. G. (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar:** convite à viagem. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

ROSSATO, M. **O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar**. 2009. 240f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SAKURAI, C. **Os japoneses**. São Paulo: Contexto, 2008.

SASAKI, E. M. *Dekasseguis*, trabalhadores migrantes nipo-brasileiros no Japão. **Textos NEPO,** Campinas: UNICAMP/Núcleo de Estudos de População, n. 39, 2000.

_____. **O jogo da diferença**: a experiência identitária no movimento *dekassegui*. Dissertação (Mestrado em Sociologia)- Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SCHAFF, A. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SCHUPAN, M. R. Imigração japonesa no Brasil, riquezas de uma presença milenar. In: IBGE. Centro de Documentação e Disseminação de Informação. **Resistência & integração:** 100 anos de imigração japonesa no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. p.136-149.

SUGUIURA, M. H. **Relações entre a rede social e as migrações Brasil-Japão**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola, desafios e perspectivas.** 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2010.

TACCA, M. C. Relação pedagógica e desenvolvimento da subjetividade. In: REY, F. G (Org.). **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005.

TANAKA, E. **A volta dos filhos de *dekassegui* ao Brasil**: escolarização, dificuldades e superação. Dissertação (Mestrado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

TERUYA, M. T. A família na historiografia brasileira: bases e perspectivas teóricas. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 12., 2000. **Brasil, 500 anos**: mudanças e continuidades, Caxambu: ABEP, 2000.

TONGU, E. A. S. **Migrações, processos educacionais e os *dekassegui***: um estudo da rede de relações em torno da criança *nikkei* na escola brasileira no Japão. 2010. 232 f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

TRIGO, M. H. B. Amor e casamento no século XX. In: D'INCÃO, M. H. et al. **Amor e família no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1989.

VALENTE, W. Japoneses no nordeste. In: SAITO, H. **A presença japonesa no Brasil**. São Paulo: EDUSP, 1980.

VIANA, M. J. B., Longevidade escolar em famílias de camadas populares, algumas condições de possibilidades. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.). **Família & escola**: trajetória de escolarização em camadas médias e populares. Petrópolis: Vozes, 2010.

VIEIRA, F. I. S. **O japonês na frente de expansão paulista**. São Paulo: EDIUSP, 1973.

VIGOTSKY, L. A. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Obras escogidas I**. Madrid: Visor, 1987.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **Privação e delinquência**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZAGO, N. Processo de escolarização nos meios populares:as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (Orgs.), **Família & escola**: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

# APÊNDICES

**APÊNDICE A -** Caracterização das famílias pesquisadas

DATA DE PREENCHIMENTO _____
1- Pai: Nome:_____
Nível de instrução:_____
Profissão: _____ Idade:_____
Data de nascimento _____ Pai _____
Nacionalidade:_____ Descendente de japoneses?_____

Mãe _____

2 - Mãe: Nome:_____
Nível de instrução:_____
Profissão:_____ Idade:_____ .
Data de nascimento _____ Pai _____
Nacionalidade:_____ Descendente de japoneses?_____

Mãe _____

3 - Filhos:
Nome:_____ Sexo:_____
Data de nascimento/idade_____ Nível escolar_____
Escola ( ) Pública ( ) Privada Local de nascimento _____

Nome:_____ Sexo:_____
Data de nascimento_____ Nível escolar_____
Escola ( ) Pública ( ) Privada

Nome:_____ Sexo:_____
Data de nascimento_____ Nível escolar_____
Escola ( ) Pública ( ) Privada

Nome:_____ Sexo:_____
Data de nascimento_____ Nível escolar_____
Escola ( ) Pública ( ) Privada

4 - Responsável pela criança no Brasil
Nome _____
Grau de parentesco _____ Data de nascimento _____
Nível escolar _____
Profissão_____

Nome _____
Grau de parentesco _____ Data de nascimento _____
Nível escolar _____
Profissão_____
5 – Observação:

**APÊNDICE B -** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você esta sendo convidado a participar em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver.

Este estudo está sendo conduzido por Valquiria Hiraoka. O título da pesquisa é **"A repercussão da ausência de figuras parentais no rendimento escolar de filhos de *dekasseguis*".** A finalidade deste estudo é verificar quais os desdobramentos educacionais que podem ocorrer quando os pais migram para o Japão deixando o (s) filho (s) no Brasil.

Participam desta pesquisa famílias das quais pai e mãe estejam no Japão e o (s) filho (s) permanece (m) no Brasil ou aquelas que vivenciaram a separação familiar, mas que os pais já retornaram ao Brasil. O filho deve estar matriculado em escola pública ou particular.

Inicialmente você responderá a um questionário contendo informações familiares com o intuito de caracterizar os participantes do estudo. Depois, você será entrevistado individualmente, a entrevista será gravada e o que você disser será registrado para posterior estudo. Caso você não deseje gravar as entrevistas você poderá deixar o estudo sem qualquer prejuízo. As entrevistas serão realizadas em um local que garanta o sigilo e a privacidade e em um horário que não traga prejuízos a suas atividades.

Esse estudo não envolve nenhum risco físico, mas os assuntos tratados poderão causar-lhe dor emocional, constrangimento ou emoções desagradáveis ao responder algumas perguntas. Por isso, você poderá encerrar a entrevista no momento em que desejar. Essa pesquisa não envolve remuneração para nenhuma das partes, por isso sua participação é voluntária e gratuita.

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e apenas o pesquisador e a equipe de pesquisa terão acesso às informações prestadas, salvo se requeridas por lei. O Comitê de Ética e inspetores de agências regulamentadoras do Governo também poderão ter acesso às informações. Após a análise dos dados e conclusão da pesquisa você receberá uma devolutiva sobre o estudo realizado.

Caso surjam informações significativas sobre o assunto da pesquisa você será informado periodicamente. Será também informado sobre qualquer nova informação que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo.

Para perguntas ou problemas referentes ao estudo ligue para Valquiria Hiraoka ou Alexandra Ayach Anache (3345-7585).

Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone 3345-7187.

Sua participação no estudo é voluntária. Você pode escolher não fazer parte do estudo, ou pode desistir a qualquer momento. Você não perderá qualquer benefício ao qual você tem direito. Você não será proibido de participar de novos estudos. Você poderá ser solicitado a sair do estudo se não cumprir os procedimentos previstos ou atender as exigências estipuladas. Você receberá uma via assinada deste termo de consentimento.

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas. E, que sou voluntário a tomar parte neste estudo. Assim, concordo livremente em colaborar com a presente pesquisa na condição de participante, sabendo que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro;

2. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa;

3. É garantido o anonimato dos participantes que fornecerão informações por meio de entrevistas;

4. Os dados coletados serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos;

5. A pesquisa aqui proposta segue as disposições éticas que norteiam as pesquisa com seres humanos cujas normas estão expressas na Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde;

6. O presente termo está assinado em duas vias, ficando uma delas com o participante e a outra com o pesquisador.

Campo Grande-MS _____/_____/_____

Nome do Entrevistado (Responsável):
_____

Assinatura: _____

Telefone (s) para contato:
_____

Pesquisador (assinatura):
_____

**APÊNDICE C -** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para menores).

Leia com atenção o texto abaixo e, sobretudo, ouça com atenção as explicações do pesquisador sobre este texto. Em caso de dúvidas, consulte seus pais ou responsáveis sobre a autorização desta pesquisa ou consulte o pesquisador responsável para maiores informações.

Você esta sendo convidado a participar em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver.

Este estudo está sendo conduzido por Valquiria Hiraoka. O título da pesquisa é **"A repercussão da ausência de figuras parentais no rendimento escolar de filhos de *dekasseguis*".** A finalidade deste estudo é verificar quais os desdobramentos educacionais que podem ocorrer quando os pais migram para o Japão deixando o (s) filho (s) no Brasil.

Participam desta pesquisa famílias das quais pai e mãe estejam no Japão e o (s) filho (s) permanece (m) no Brasil ou aquelas que vivenciaram a separação familiar, mas que os pais já retornaram ao Brasil. O filho deve estar matriculado em escola pública ou particular.

Inicialmente você responderá a um questionário contendo informações familiares com o intuito de caracterizar os participantes do estudo. Depois, você será entrevistado individualmente, a entrevista será gravada e o que você disser será registrado para posterior estudo. Caso você não deseje gravar as entrevistas você poderá deixar o estudo sem qualquer prejuízo. As entrevistas serão realizadas em um local que garanta o sigilo e a privacidade e em um horário que não traga prejuízos a suas atividades.

Esse estudo não envolve nenhum risco físico, mas os assuntos tratados poderão causar-lhe dor emocional, constrangimento ou emoções desagradáveis ao responder algumas perguntas. Por isso, você poderá encerrar a entrevista no momento em que desejar. Essa pesquisa não envolve remuneração para nenhuma das partes, por isso sua participação é voluntária e gratuita.

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo e apenas o pesquisador e a equipe de pesquisa terão acesso às informações prestadas, salvo se requeridas por lei. O Comitê de Ética e inspetores de agências regulamentadoras do Governo também poderão ter acesso às informações. Após a análise dos dados e conclusão da pesquisa você receberá uma devolutiva sobre o estudo realizado.

Caso surjam informações significativas sobre o assunto da pesquisa você será informado periodicamente. Será também informado sobre qualquer nova informação que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo.

Para perguntas ou problemas referentes ao estudo ligue para Valquiria Hiraoka ou Alexandra Ayach Anache (3345-7585).

Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone 3345-7187.

Sua participação no estudo é voluntária. Você pode escolher não fazer parte do estudo, ou pode desistir a qualquer momento. Você não perderá qualquer benefício ao qual você tem direito. Você não será proibido de participar de novos estudos. Você poderá ser solicitado a sair do estudo se não cumprir os procedimentos previstos ou atender as exigências estipuladas. Você receberá uma via assinada deste termo de consentimento.

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas. E, que sou voluntário a tomar parte neste estudo. Assim, concordo livremente em colaborar com a presente pesquisa na condição de participante, sabendo que:

1. A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro;

2. É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa;

3. É garantido o anonimato dos participantes que fornecerão informações por meio de entrevistas;

4. Os dados coletados serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos;

5. A pesquisa aqui proposta segue as disposições éticas que norteiam as pesquisa com seres humanos cujas normas estão expressas na Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde;

6. O presente termo está assinado em duas vias, ficando uma delas com o participante e a outra com o pesquisador.

Campo Grande-MS _____/_____/_____

Nome do Entrevistado:

_____

_____

_____

Nome do responsável

_____

Assinatura: _____

Telefone (s) para contato:

_____

Pesquisador (assinatura):

_____

Data: _____/_____/_____

**APÊNDICE D -** Autorização para visita escolar.

Eu, (NOME DO RESPONSÁVEL), responsável legal do menor (NOME DA CRIANÇA/ADOLESCENTE), venho por meio desta autorizar Valquiria Hiraoka, portadora do RG Nº, a visitar a escola que o(a) mesmo(a) está matriculado(a) para obtenção de informações escolares sobre ele (a).

Campo Grande DATA

_____

Nome do responsável

**APÊNDICE E -** Roteiro para entrevistas

**Para o cuidador:**

1 Contextualização da história familiar, sobre o processo imigratório (há quanto tempo pais e filhos estão separados, com quantos anos ocorreu a separação)

2 História de vida do cuidador, com ênfase nas questões escolares

3 Expectativas em relação à escolarização

4 Informações sobre o pai e mãe, sobre o relacionamento de ambos, nível de escolaridade

5 Por que os pais decidiram ir para o Japão e deixar o filho (a)

6 As mudanças percebidas após a imigração dos pais

7 Como era o desempenho escolar antes e depois da separação

8 A rotina atual da criança

9 Há um acompanhamento das atividades escolares? Se houver quem faz?

10 Os pais, no Japão, participam da educação dos filhos? De que maneira?

11 Como os pais se comunicam com os filhos? Com que frequência?

12 Por que aceitou tomar conta da criança?

13 Os pais auxiliam financeiramente os filhos?

14 Há queixas por parte da escola? Se houver quais foram e com que frequência?

15 Além da escola a criança está envolvida em alguma atividade extra?

16 Como se sente sendo o cuidador da criança?

17 Acha importante que a criança estude? Por que?

18 Qual a expectativa em relação ao trabalho no Japão?

**Para filho (s):**

1 Investigar a história de vida

2 O que sentiu quando os pais foram para o Japão?

3 Como era a rotina quando os pais estavam presentes?

4 Como é a rotina atualmente?

5 Quando tem alguma dúvida da escola a quem recorre?

6 Com que frequência e de que forma mantém contato com os pais?

7 Seus pais acham que é importante estudar? Por que?

8 Como é a sua escola?

9 A ausência dos pais interferiu nas questões escolares? Por que? Como?

10 As expectativas em relação à escolarização

11 Tem vontade de ser *dekassegui*?

**APÊNDICE F** - Completamento de frases (cuidador)

ESTUDO
ESPERO QUE ELE/ELA (NOME DA CRIANÇA)
OS PAIS DE (NOME DA CRIANÇA) FORAM PARA O JAPÃO
ESCOLA
LEMBRANÇA
CUIDAR DO (NOME DA CRIANÇA)
DESEJO
FRACASSO
FAMÍLIA
MINHA PREOCUPAÇÃO PRINCIPAL
QUANDO PRECISO DE AJUDA
FUTURO
NOTA BAIXA
EM RELAÇÃO AOS ESTUDOS A MÃE DA (NOME DA CRIANÇA)
FICO FELIZ
O PASSADO
EM RELAÇÃO AOS ESTUDOS O PAI DA (NOME DA CRIANÇA)
PARA TER SUCESSO
SE O (NOME DA CRIANÇA) NÃO ESTUDAR
A ESCOLA
ESPERO QUE O (NOME DA CRIANÇA)
FICO TRISTE
NECESSITO
SEMPRE QUE POSSO
MEU MAIOR PROBLEMA
EU GOSTO

**APÊNDICE G -** Completamento de frases para criança/adolescente

MEU PAI
MINHA MÃE
QUANDO MEUS PAIS VIAJARAM
O ESTUDO
ESCOLA
EM RELAÇÃO AOS ESTUDOS MINHA MÃE
COMIDA
MEUS PAIS ESPERAM
EM RELAÇÃO AOS ESTUDOS EU
PARA TER O QUE QUERO EU
QUANDO PRECISO DE AJUDA
DIVERSÃO
EM RELAÇÃO AOS ESTUDOS MEU PAI
MEU FUTURO
NOTA BAIXA
SE EU NÃO ESTUDAR MEUS PAIS
SINTO FALTA
EM RELAÇÃO AOS ESTUDOS QUERO QUE MEUS FILHOS
FRACASSO
DIFICULDADES
GOSTO
JAPÃO
COR
MEDO
BRINQUEDO
SUCESSO
FAMÍLIA
MINHA PREOCUPAÇÃO PRINCIPAL

# ANEXOS

**ANEXO A -** Carta de Aprovação Comitê de Ética

**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**
**Comitê de Ética em Pesquisa /CEP/UFMS**

*Carta de Aprovação*

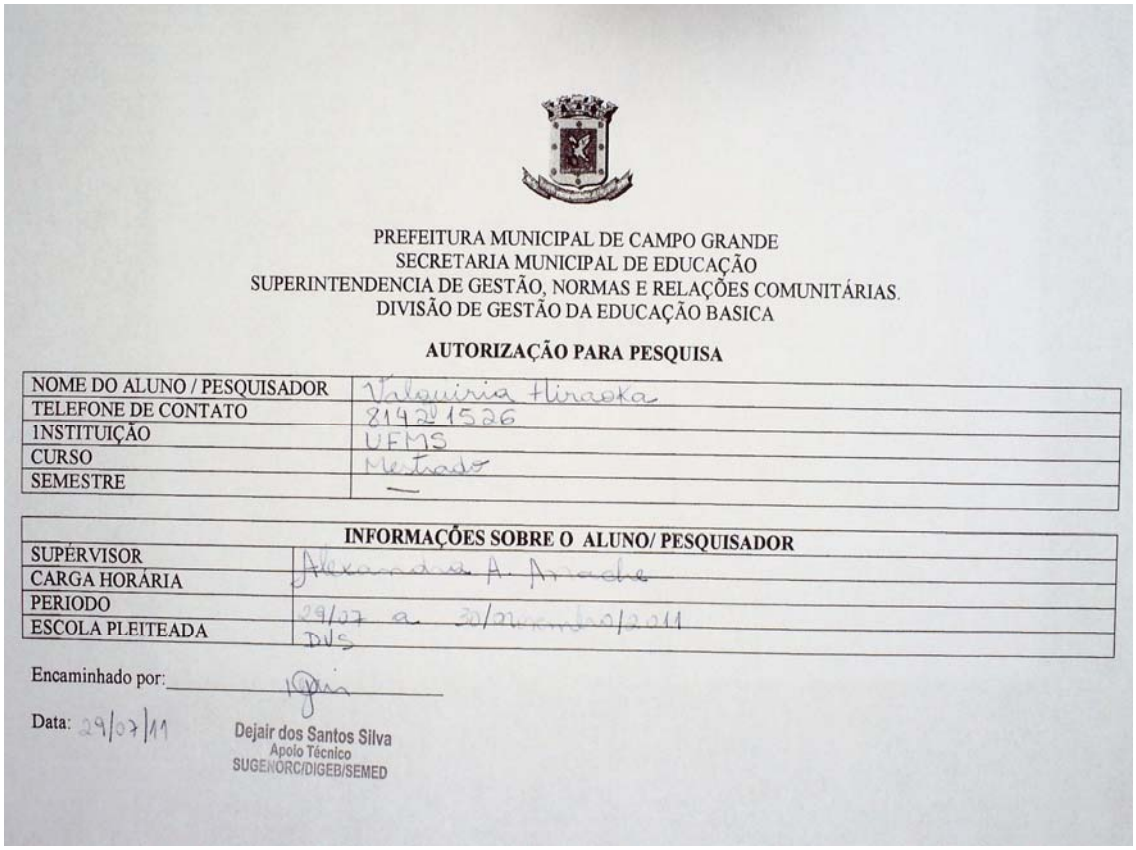
*O protocolo nº 1862 da Pesquisadora* ***Valquíria Hiraoka*** *intitulado "A repercussão da ausência de figuras parentais no rendimento escolar de filhos de Dekasseguis", e o seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram revisados por este comitê e aprovados em reunião ordinária no dia 28 de outubro de 2010, encontrando-se de acordo com as resoluções normativas do Ministério da Saúde.*

*Prof. Ernesto Antônio Figueiro Filho*
*Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS*

*Campo Grande, 3 de novembro de 2010.*

Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
http://www.propp.ufms.br/bioetica/cep/
bioetica@propp.ufms.br
fone 0XX67 345-7187

**ANEXO B -** Carta de Autorização da Secretaria de Educação



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUPERINTENDENCIA DE GESTÃO, NORMAS E RELAÇÕES COMUNITÁRIAS.
DIVISÃO DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BASICA

**AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA**

| | |
|---|---|
| NOME DO ALUNO / PESQUISADOR | Valquiria Hiraoka |
| TELEFONE DE CONTATO | 8142 1526 |
| 1NSTITUIÇÃO | UFMS |
| CURSO | Mestrado |
| SEMESTRE | — |

| INFORMAÇÕES SOBRE O ALUNO/ PESQUISADOR | |
|---|---|
| SUPERVISOR | Alexandra A. Arruda |
| CARGA HORÁRIA | |
| PERIODO | 29/07 a 30/Novembro/2011 |
| ESCOLA PLEITEADA | DVs |

Encaminhado por: _____

Data: 29/07/11

Dejair dos Santos Silva
Apoio Técnico
SUGENORC/DIGEB/SEMED

ANEXO C – Termo de alteração do título da pesquisa junto ao Comitê de Etica

**Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**
**Comitê de Ética em Pesquisa /CEP/UFMS**

# *Carta de Aprovação*

*O protocolo nº 1862 da Pesquisadora* ***Valquíria Hiraoka*** *intitulado "A repercussão da ausência de figuras parentais no rendimento escolar de filhos de Dekasseguis", e o seu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foram revisados por este comitê e aprovados em reunião ordinária no dia 28 de outubro de 2010, e seu título emendado para "****Ausência dos Pais e rendimento escolar: um estudo a partir dos sentidos subjetivos de filhos de Dekasseguis****", em 29 de março de 2012, encontrando-se de acordo com as resoluções normativas do Ministério da Saúde.*

*Prof. Ernesto Antonio Figueiro Filho*
*Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS*

*Campo Grande, 30 de março de 2012.*

Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
http://www.propp.ufms.br/bioetica/cep/
bioetica@propp.ufms.br
fone 0XX67 345-7187