



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM**

BRUNA ELISA FRAZATTO

**“LEGAL UM JAPONÊS QUE TÁ NO BRASIL SABER FALAR
JAPONÊS MESMO”:
A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NUMA ESCOLA DE LÍNGUA
JAPONESA**

CAMPINAS

2012

BRUNA ELISA FRAZATTO

**“LEGAL UM JAPONÊS QUE TÁ NO BRASIL SABER FALAR
JAPONÊS MESMO”:**

**A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NUMA ESCOLA DE LÍNGUA
JAPONESA**

Monografia apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras – Português.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Marilda de Couto Cavalcanti

CAMPINAS

2012

i

AGRADECIMENTOS

À professora Marilda Cavalcanti, que orientou meu trabalho e meu caminho mesmo quando minhas dúvidas eram sobre o estágio ou qualquer outro assunto e quando eu parecia perder o foco.

À escola de língua japonesa da Associação Cultural Esportiva Nipo-Brasileira de Indaiatuba pela oportunidade de passar minhas segundas-feiras lá a fim de realizar o trabalho de campo e o estágio.

À Mukai sensei, à Greicy sensei e à Rumi sensei por terem apoiado minha trajetória na escola.

À Célia sensei, que me apresentou o trabalho da professora Leiko Morales.

Às crianças e adolescentes com os quais convivi por um ano e meio na escola e que despertaram minha curiosidade.

À Emiko sensei, que intermediou minha participação na escola de língua japonesa e acreditou na minha competência.

À professora Teca Maher, que despertou meu interesse pela Linguística Aplicada “indisciplinar”.

À paciência e apoio de alguns amigos e da família, que tanto me ouviram falar sobre identidade e TCC aos finais de semana, durante almoços e pelas madrugadas afora.

Tornamo-nos conscientes de que o “pertencimento” e a “identidade” não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age —e a determinação de se manter firme a tudo isso — são os fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (BAUMAN, 2005, p. 17).

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa de cunho etnográfico é o resultado de sete meses de trabalho de campo realizado em uma escola de língua japonesa, pertencente a uma associação de nipo-descendentes e localizada no interior do estado de São Paulo. Com base na metodologia interpretativista de Erickson (1985), o estudo focaliza a questão das identidades construídas em um contexto de bilinguismo de minorias linguísticas, a saber, em duas salas de aula dessa escola, e busca entender como os alunos, tanto *nikkeis* quanto não-descendentes de idades que variam entre 6 e 20 anos, (re)constróem suas identidades. Como aporte teórico, foram utilizados conceitos dos Estudos Culturais sobre identidades e culturas dinâmicas (BAUMAN, 2005; HALL, 2005; WOODWARD, 2000) e da Linguística Aplicada, sobre bilinguismo (MAHER, 2007a) e sobre a mudança ocorrida no ensino da língua japonesa desde o início da imigração japonesa até os dias atuais (MORIWAKI, 2008; MORALES, 2008). Os dados da pesquisa são provenientes de diário e anotações de campo, entrevistas estruturadas e semiestruturadas e de aulas gravadas em vídeo. Como parte dessa análise, foram construídas duas asserções para responder a pergunta de pesquisa, são elas: a) Os jovens alunos da associação fazem construções identitárias fluidas e dinâmicas no tempo presente e b) Os professores, que ecoam a missão da associação, através do ensino do japonês trabalham com os alunos em direção a uma identidade étnica essencializada que mantenha viva a tradição de herança (tal construção identitária é cobrada pela sociedade brasileira e apoiada pelos pais dos alunos). Durante o acompanhamento das aulas de atividades extracurriculares da escola, foi possível perceber que os *nikkeis* e os não-descendentes constroem suas identidades incessantemente e que elas se mostram híbridas, trazendo elementos diversos de diferentes nacionalidades e de grupos sociais com os quais os jovens se relacionam. Ficou evidente, ainda, que há de certo modo um afastamento da ideia de cultura japonesa essencializada por parte dos jovens, embora seja construído um imaginário sobre o universo *pop* japonês, principalmente pelos não-descendentes.

Palavras-chave: linguagens; culturas; identidades; *nikkeis*; associação de nipo-descendentes

ABSTRACT

This study is the result of a seven-month fieldwork at a school sponsored by a *nikkeijin* association located in a city in the state of São Paulo. The aim of the study was to investigate how identities are constructed in a bilingual context of linguistic minorities and to understand how young *nikkeijin* and also other youngsters with no Japanese ancestry deal with their identities inside this school. The theoretical framework was based on the concepts of identities and dynamic cultures from the fields of Cultural Studies (BAUMAN, 2005; HALL, 2005; WOODWARD, 2000) and Applied Linguistics (MAHER, 2007a; MORIWAKI, 2008; MORALES, 2008). Given the ethnographic approach taken, the data were gathered from field notes and journals kept by the researcher, transcribed interviews and audio-recorded lessons at the school. As part of the analysis, two assertions were designed after an intensive and detailed reading of the *corpus*, namely: a) The young students construct their identities in a fluid and dynamic way; b) In the classes of Japanese language, the two teachers, perhaps evoking the mission of the association, work with ideas of culture and identity as fixed essences to keep an inherited tradition. This second assertion may be explained as a response to the demand for essentialization of a stereotype that comes from the Brazilian society and from the students' parents. In summary, the data analysis led to the conclusion that students from this Japanese-Brazilian Association produce their identities with elements from the different nationalities and social groups with which they interact. These young students seem to move away from an essentialised idea of Japanese culture when it is related to the inherited tradition, however, they, mainly the non-descendants, seem to move towards this same idea when it is related to an image of Japan through the lens of Japanese *pop* universe.

Key words: cultures, identities, *nikkeijin*

Lista de figuras

Quadro 1 – Registros da pesquisa.....	19
Quadro 2 – Idade dos sujeitos	22
Quadro 3 – Motivações dos pais com relação à língua japonesa.....	27

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1- INTRODUÇÃO	1
1.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	1
1.2 ESCOLHA DA LÍNGUA JAPONESA	2
1.3 ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO	3
CAPÍTULO 2- A IMIGRAÇÃO JAPONESA E O SURGIMENTO DAS ASSOCIAÇÕES	4
2.1 O CONTEXTO DA IMIGRAÇÃO JAPONESA NO BRASIL.....	4
2.2 AS ASSOCIAÇÕES E AS ESCOLAS JAPONESAS	5
2.3 O NACIONALISMO E SUA INFLUÊNCIA SOBRE AS ASSOCIAÇÕES.....	8
2.4 O PÓS-GUERRA E A DECISÃO DE PERMANECER NO BRASIL	11
2.5 ASSOCIAÇÃO CULTURAL ESPORTIVA NIPO-BRASILEIRA DE INDAIATUBA.....	13
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	17
3.1 A PESQUISA DE CUNHO ETNOGRÁFICO	17
3.2 CONTEXTO DA PESQUISA	20
3.3 PARTICIPANTES	21
CAPÍTULO 4 – APORTE TEÓRICO	23
4.1 A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES E DAS CULTURAS	23
4.2 O BILINGUISMO E O DESLOCAMENTO DO ENSINO DE JAPONÊS DE LÍNGUA MATERNA PARA LÍNGUA ESTRANGEIRA	26
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DE DADOS	30
5.1 Asserção 1: Os jovens alunos da associação fazem construções identitárias fluidas e dinâmicas no tempo presente	30
5.2 Asserção 2: Os professores, que ecoam a missão da associação, através do ensino do japonês trabalham com os alunos em direção a uma identidade étnica essencializada que mantenha viva a tradição de herança - tal construção identitária é cobrada pela sociedade brasileira e apoiada pelos pais dos alunos.	37
CAPÍTULO 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	55
GLOSSÁRIO	60

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

1.1 A CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Sabe-se que no Brasil vive a maior comunidade *nikkei*¹ fora do Japão (YOSHIDA, 1980, p.7) e que o estado que mais recebeu imigrantes foi São Paulo². Segundo o site do Projeto Internacional de Pesquisa sobre *nikkeis*, estes são “pessoas de origem japonesa e seus descendentes, que tenham imigrado para outros países e criado comunidades e estilos de vida com características únicas dentro do contexto das sociedades em que vivem”. Ressalta-se que a comunidade *nikkei* é constituída, somente no estado de São Paulo, por 693.495 pessoas, o que mostra como essa população cresceu em pouco mais de 100 anos³. Além disso, nestes anos tanto a língua⁴ quanto as tradições japonesas no Brasil se modificaram, isto é, de uma língua que era mantida dentro das famílias, o japonês passou a ser ensinado como língua estrangeira aos nipo-descendentes⁵, assim como certos valores foram deixados quase que inteiramente para trás, como, por exemplo, o casamento somente entre japoneses.

Tendo em vista que as associações têm um papel muito importante para os *nikkeis* desde sua chegada ao Brasil, situação que será explicitada posteriormente, o contexto desta pesquisa está inserido em um desses locais, mais especificamente na Escola de Língua Japonesa da Associação Cultural Esportiva Nipo-Brasileira de Indaiatuba, onde estive acompanhando as atividades da referida comunidade escolar por um ano e sete meses. Em decorrência de uma experiência anterior que também será explicitada no subitem abaixo, surgiu uma curiosidade a respeito do que pensavam e quem eram as crianças e adolescentes

¹ As palavras em japonês constam do Glossário no final da monografia.

² De acordo com o censo feito pelo IBGE em 2000, que originou o livro *Resistência e Integração: 100 anos de Imigração Japonesa no Brasil*, ambos citados pela reportagem da revista *Made In Japan*, o número de imigrantes japoneses hoje em São Paulo é de 51.372. Cf. <http://madeinjapan.uol.com.br/2008/06/21/ibge-traca-perfil-dos-imigrantes>.

³ De acordo com o mesmo censo.

⁴ A língua japonesa falada no Brasil hoje é muito diferente da que é falada no Japão. Em uma reportagem do portal *Nippo Brasil*, discute-se que muitas palavras foram incorporadas à língua que é falada no Japão, enquanto que no Brasil seriam usadas palavras “antigas”, sendo o caso do verbo “kiru”, cortar, usado no Brasil também para se referir a cortar o cabelo, enquanto que no Japão diríamos “cato”, do inglês “cut”. Cf. <http://www.nippobrasil.com.br/especial/517.shtml>. Por outro lado, dentro das famílias é muito comum que ocorra a mistura do português e do japonês durante as interações, caracterizando o que chamamos de *koronia-go*, sobre o qual falaremos mais adiante.

⁵ Conforme aponta o estudo feito por Moriwaki (2008).

que frequentavam esta instituição, a considerar que participam das aulas não só nipo-descendentes, como também não-descendentes. Deve-se apontar, no entanto, que a situação dos nipo-descendentes é um pouco diferente da dos não-descendentes, pois os primeiros começam a frequentar a escola por volta dos cinco anos, “incentivados⁶” pelos pais.

Considerando ainda que a problematização de questões identitárias tem interessado muitos pesquisadores da área de Linguística Aplicada, pois se tem percebido a “importância de pensar outras sociabilidades para a vida social” (MOITA LOPES, 2008, p.104) e diante da situação encontrada na escola, realizou-se um trabalho de campo de sete meses com o objetivo de entender como estas crianças e jovens construiriam suas identidades dentro de tal ambiente, partindo de concepções dinâmicas de identidade (HALL, 2006/2009), de modo que a pergunta desta pesquisa é se haveria uma busca, por parte dos jovens, por algum elemento relacionado à ideia de tradição japonesa e como eles veriam isto em suas identidades.

1.2 ESCOLHA DA LÍNGUA JAPONESA

O meu interesse, enquanto não-descendente, pela língua japonesa aconteceu desde muito cedo, quando a extinta TV Manchete passou a exibir uma maior quantidade de *animês*, desenhos japoneses, em sua programação, por volta de 1995. Desde então, a chegada de produtos de tais desenhos e a própria exibição em outras emissoras de tevê começaram a se intensificar no Brasil.

Já adolescente, levava sempre comigo um caderno de desenhos em que esboçava algumas personagens japonesas das quais gostava. Por volta dos 16 anos tive contato com um material de aprendizado de língua japonesa por trabalhar como monitora em um instituto de língua portuguesa e japonesa e comecei a utilizar tal material para aprender um pouco sobre a língua, ainda que sozinha. Em paralelo a isso, tive alguns amigos que eram descendentes e, em companhia deles passei a frequentar alguns eventos organizados pela associação de nipo-descendentes da cidade, assim como participei de eventos voltados para o encontro de fãs de desenhos e quadrinhos japoneses, ocorridos em São Paulo. Mais tarde, frequentei por um ano o curso de japonês da associação mencionada e, em seguida, continuei a estudar a língua no Centro de Estudos de Línguas da Universidade Estadual de Campinas.

⁶ Para a professora Elza Doi (Comunicação pessoal), as crianças seriam, na verdade, coagidas pelos pais a participarem das atividades da associação.

Ao término do curso de japonês na universidade, em 2010, a professora da disciplina me encaminhou para um estágio na associação de Indaiatuba a fim de que o contato com a língua pudesse ser mantido e para que eu pudesse ter uma experiência com a educação japonesa – na época, considerava a possibilidade de tentar uma bolsa de estudos para o Japão. Assim, passei todo o ano de 2011 acompanhando as atividades da escola, aulas de língua e/ou de cultura, cerca de duas vezes por semana.

Por fim, no início de 2012 era necessário que o estágio obrigatório de curso de Letras fosse cumprido por dois semestres, de modo que preferi prosseguir com minhas atividades nesta escola justamente porque algumas questões começavam a me inquietar e, assim, foi iniciado também um estudo de campo para a pesquisa do trabalho de conclusão de curso.

1.3 ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

Pretende-se, no capítulo 2, trilhar o caminho do surgimento das associações japonesas no Brasil, um elemento de importância primordial aos imigrantes japoneses e seus descendentes na primeira metade do século XX. É também nesta direção que se situa o caminho seguido por uma associação em particular, localizada na cidade de Indaiatuba, no interior do estado de São Paulo.

No capítulo 3, focalizo os pressupostos metodológicos que guiam a pesquisa etnográfica realizada por sete meses durante o ano de 2012.

No capítulo seguinte, apresento o aporte teórico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa, entre eles as concepções de identidade essencialista, assim como a de identidades dinâmicas, além de adentrarmos nas acepções de cultura e bilinguismo que embasam o trabalho.

O capítulo 5 contém a análise dos dados da pesquisa provenientes de entrevistas, vídeos e anotações de campo a fim de que seja possível responder a pergunta da pesquisa de modo teoricamente embasado.

No capítulo 6, encontram-se as considerações finais a respeito desta pesquisa.

CAPÍTULO 2

A IMIGRAÇÃO JAPONESA E O SURGIMENTO DAS ASSOCIAÇÕES

2.1 O CONTEXTO DA IMIGRAÇÃO JAPONESA NO BRASIL

O primeiro navio japonês chegou ao Brasil em 1908, trazendo 793 japoneses (CARDOSO, 1998[1972], p.31). Durante esse período, a atividade com amplo crescimento econômico era o café e, assim, os japoneses vinham ao Brasil para trabalharem como mão de obra nas fazendas. Por isso, parte da passagem marítima era “subsidiada pelo governo estadual [de São Paulo] e parte pelo fazendeiro empregador, que podia descontá-la dos salários dos novos colonos, repetindo o esquema desenvolvido para promover a imigração italiana” (Ibidem, p.32). O principal motivo que levou à vinda dos japoneses ao Brasil foi a proibição de que emigrassem para o Havaí e para os Estados Unidos, locais que recebiam a maior parte deste contingente de imigrantes. Enquanto isto, a Itália proibiu a vinda de sua população para o Brasil e, conforme Sasaki Pinheiro (2009, p.81), deve-se dar importância ao fato de que os italianos eram os estrangeiros que chegavam em maior quantidade ao Brasil. Foi diante da união de tais circunstâncias, entre outras⁷, e da retomada de um acordo que havia sido deixado de lado desde 1906 que chegaram os primeiros imigrantes japoneses, dois anos mais tarde.

Cardoso (op. cit.) afirma que em 1921 o governo brasileiro deixou de auxiliar financeiramente a vinda dos imigrantes, mas o Japão continuou a promover a saída dos japoneses, o que iniciou o ápice da chegada dos imigrantes (SAITO, 1980; MURASSE, 1993 *apud* TAKASU, 1999):

Neste segundo período (1925-1941), o governo japonês demonstra grande interesse pelo Brasil, tanto por ser praticamente o único país aberto aos nipônicos, quanto por constituir um mercado para investimento. O número de entradas desta época chega a quase 150 000, o que corresponde a mais de 75% do total de emigrados antes da II Guerra Mundial (CARDOSO, op. cit., p.34).

⁷ “Para o Japão, a importância do Brasil como país receptor de braços foi crescendo na medida em que outras nações tradicionalmente imigrantistas foram fechando suas portas aos japoneses. Conhecia o país do sol nascente o problema de uma densidade populacional crescente, em um solo apenas em parte cultivável, ao mesmo tempo em que atravessava uma situação socioeconômica toda particular” (NOGUEIRA, 1973, p. 57).

Trabalhando como agricultores, os japoneses tiveram dificuldade para se adaptar, não só por estarem em um país muito diferente do seu, com outros hábitos alimentares e uma língua diferente, mas também pela falta de costume da maioria a esse tipo de trabalho⁸, já que Nogueira (1973) pontua que provavelmente eles foram orientados pela companhia de emigração japonesa a se identificarem como agricultores, embora não o fossem.

Os imigrantes que chegam entre 1908 até o fim do auge da imigração, em 1941, são caracterizados pela unidade familiar. Isto significa que um dos pré-requisitos para deixar o Japão era que a família toda viajasse: “Para migrar ao Brasil era preciso compor uma família para atender à exigência de ‘três enxadas’ por parte do governo paulista” (SAITO, 1980, p. 82), ou seja, “uma família imigrante deve ser composta por três pessoas produtivamente ativas, a partir de 13 ou 14 anos” (SASAKI PINHEIRO, 2009, p.82). Por isso, como viajavam com a perspectiva de voltarem ao país de origem, os *isseis*⁹ passaram a se preocupar, por exemplo, com a educação dos seus filhos, pois não queriam que os filhos regressassem analfabetos (TAKASU, 1999). Além disso, surgiram as associações japonesas, que recuperavam um modo de organização japonês, assim como a ideia de cooperação, marcante na sociedade japonesa, auxiliando a integração dos recém-chegados, como veremos a seguir.

2.2 AS ASSOCIAÇÕES E AS ESCOLAS JAPONESAS

Embree (1945), em seu livro *The Japanese Nation*, discorre sobre toda a organização econômica e política do Japão do final de século XIX. Cardoso, ao utilizar a teoria deste autor em sua tese de doutorado, diz que Embree traz o que seria a protoversão das associações criadas pelos imigrantes no Brasil, chamadas *ko*: “Apesar de não se repetirem aqui, exatamente sob sua forma original, estas associações ensaiam, de maneira menos formal, mecanismos de cooperação já conhecidos destes imigrantes” (CARDOSO, 1998[1972], p.124).

Entretanto, Moriwaki (2008) afirma que as associações são, na verdade, formadas com base em *muras*, outro tipo de organização japonesa típica: uma vila rural com administração central, que era responsável pelos assuntos importantes da comunidade e por

⁸ Cf. HANDA (1987).

⁹ *Issei* seria o imigrante japonês que daria origem às próximas gerações, agora somente nipo-descendentes por estarem no Brasil. O filho do *issei* seria o *nissei* e o filho deste o *sansei*.

apoiar as escolas locais¹⁰. Assim, no Brasil, “o presidente da Associação era considerado o “prefeito” da comunidade” (História dos 80 anos da imigração japonesa *apud* MORIWAKI, 2008, p.36), o último autor ainda afirma que havia um sentimento comunitário de pertencer a um *mura*, algo que pode estar ligado à ideia de subordinação do indivíduo à coletividade, sustentada pelo povo japonês, que é mencionada por Sasaki Pinheiro (*op. cit.*).

Cardoso (1972), sobre o mesmo assunto, comenta que é devido ao isolamento cultural que as associações aparecem, já que elas seriam um modo de barrar a participação de pessoas de outras etnias, isto é, as associações manteriam os japoneses juntos, com seus valores. A proposta das associações era a de propiciar “confraternização, progresso e desenvolvimento” (HANDA, 1987, p.288), além de enfatizarem outro ponto relevante, a cultura: “Como todo ser humano, o imigrante, incapaz de sobreviver sem a sua cultura, teve que recriar aqui uma sociedade, uma comunidade rural aos moldes do Japão (um mini-Japão), para poder viver em espaço estrangeiro” (MORIWAKI, 2008, p.38). Pode-se acrescentar que as associações tiveram também um papel essencial para a “exploração agrícola das regiões interioranas, não importando que se chamassem associações de japoneses ou clube tal ou qual” (HANDA, *op.cit.*, p. 287), de modo que eles se reuniam para conseguir aquilo que fosse necessário para suas vidas no Brasil, como é o caso da criação das escolas, também uma das principais atividades das associações: “Reunidos em colônias, uma das primeiras providências tomadas era a fundação de uma Associação da Comunidade para, sob a sua administração, criar escolas para seus filhos” (HANDA, 1970 *apud* DOI, 2006, p. 69).

Assim, pode-se dizer que os imigrantes tinham um interesse especial pelas escolas japonesas, já que a educação era extremamente bem vista por eles e o modo considerado mais eficaz de trazer elementos da pátria às crianças:

A sua função principal era ensinar japonês, informar o aluno sobre o Japão, desenvolvendo o sentimento de patriotismo e civismo, e complementar o papel da família na imposição de uma disciplina rígida e de uma consciência de superioridade racial e cultural (CARDOSO, 1973, p. 321).

Seguindo a mesma direção, Moriwaki (*op.cit.*, p.17) diz que o ensino da língua seria um modo de manutenção do “espírito japonês” e que “o ensino da língua japonesa no Brasil não significava em si nem objetivo nem meio, mas a expressão de um ‘princípio

¹⁰ Cf. EMBREE (1945).

filosófico”’. Doi (op.cit., p.69) ainda acrescenta que através da associação e da escola de línguas os *nisseis* não se misturariam com “os brasileiros ‘caboclos’”, que nem sabiam ler, e manteriam suas origens.

Em estudo sobre as escolas das comunidades imigrantes de diversas etnias, Kreutz (2000, p.169-174) afirma que, em 1915, já havia uma organização de escolas japonesas e que uma das características das escolas das comunidades imigrantes é a etnicidade, isto é, muito se diferenciavam as escolas a depender da etnia a qual estavam vinculadas, afinal, os imigrantes organizavam a vida coletiva de modos diversos. Por outro lado, uma característica que o autor pontua como singular para as escolas japonesas é a laicização, diferentemente das escolas das comunidades alemãs, polonesas e italianas. O motivo pelo qual as escolas japonesas não tinham nenhuma relação com a religião se deu pelo fato de que tanto o xintoísmo quanto o budismo eram religiões desconhecidas no Brasil, o que proibia a vinda de qualquer sacerdote ligado a tais crenças¹¹ e fazia dos japoneses, aos olhos dos que já viviam no país, pessoas sem religião.

Os japoneses eram ainda um dos grupos de imigrantes que tinham o maior grau de escolarização, só sendo superados pelos alemães. A preocupação dos japoneses com a educação vem já das transformações ocorridas no seu país de origem no início do século XX (ASO e AMANO, 1972, p. 16 *apud* SETOGUTI, 2008, p.1162), quando os japoneses deveriam seguir o que era ditado pelo “Decreto Imperial sobre Educação”, isto é, “a formação do japonês”.

De acordo com Handa, os próprios japoneses construíaam as escolas e contribuíaam também com uma quantia de dinheiro, uma

despesa pesada, mas... que fazer? Uma escola construída desta maneira dava a impressão de que ficava lotada com 20 ou 30 alunos

¹¹ Segundo Handa (1987, p. 726), “o sentimento pela pátria ou pela raça, que, não se podia negar, constituía o seu pilar de sustentação espiritual” mais do que qualquer religião. O mesmo autor comenta que somente em 1932 realizaram-se as primeiras cerimônias xintoístas e budistas. Um dos motivos que poderiam ter levado a essa postergação poderia ser o de que “os japoneses passaram a avaliar suas vidas até então e a questionar sobre os seus destinos futuros” (Ibidem, p 730). Isto aconteceu principalmente após a guerra, quando o culto ao imperador teria decaído um pouco (MAEYAMA, 1973). Mas é importante levar em conta que, seja porque os sacerdotes não eram autorizados a vir ao Brasil ou porque os japoneses estavam mais preocupados com o espírito nacionalista, várias atividades cotidianas eram marcadas pela religião – e ainda hoje o são, como acontece com a festa do *Bon-Odori*. Por outro lado, muitos japoneses pregaram o protestantismo, criando escolas em que pudessem trazer o evangelho. Já o catolicismo foi pregado por padres que não eram japoneses e era mais forte na área urbana do que rural, conforme dados de 1964 (MAEYAMA, 1973). A mesma autora diz que a “conversão” dos japoneses ao catolicismo foi algo bastante rápido, mas que não acompanhava sempre a “interiorização da fé”, mas sim teria mais a ver com “acomodação, identificação e estratégia” (MAEYAMA, 1973, p.251).

em seu interior. Se por acaso se optasse por uma construção de 5 ou 10 metros, para permitir a realização de assembleias de associações de japoneses ou festejos do núcleo, o que aumentava eram as despesas com telhas (HANDA, 1987, p. 291)

Vê-se que as escolas acabavam funcionando como um local de encontro para os membros da associação. Além disso, o autor ainda acrescenta que a depender do espaço disponível para a escola, construía-se também um campo de esporte, onde era possível realizar o *undoukai*, uma espécie de gincana de atletismo (HANDA, 1987). Percebe-se ainda que nas primeiras escolas só havia aula de língua japonesa, porque a ideia de “educação” que habitava a mente dos pais era algo impossível de se realizar em outra língua que não a japonesa. Só depois de 1925 é que o ensino do português foi introduzido, pois a visão dos imigrantes, segundo vários autores (CARDOSO,1998[1972]; ONO, 1973), também começou a mudar, pois eles passaram a ver a escola como o único modo de libertação do trabalho de campo, o que mostrava uma preocupação com a ascensão social, além de ser, de acordo com Handa (1987), também uma marca de que novos imigrantes chegavam ao Brasil, traziam novidades e davam vida a uma nova atmosfera cultural.

Com o tempo, as associações vão desempenhando diferentes papéis, fazendo até as vezes de correio, se fosse necessário (Ibidem, p.505). Paralelamente, criaram-se diversos tipos de associações, como o *Seinenkai*, o departamento dos jovens. Além disso, o livro de Handa, que é um relato valiosíssimo da vida dos imigrantes, traz à tona que os *nisseis* não tinham muitas formas de entretenimento disponíveis, a não ser concursos de oratória, o beisebol e os bailes – malvistas por muitos *isseis*. Sabe-se que a comunicação em português não era tão utilizada, já que as conversas, na zona rural, entre *issei* e *nissei*, eram em japonês e estes não tinham muitas oportunidades de utilizar o português. Handa (Ibidem, p.516) afirma que eles começavam a trabalhar desde muito cedo e viviam “isolados de um contexto social mais amplo”, além de serem vistos como resultado de uma educação que não deu certo, mantida por um tipo de professor que era “uma máquina de ensinar a falar e escrever japonês”.

2.3 O NACIONALISMO E SUA INFLUÊNCIA SOBRE AS ASSOCIAÇÕES

Vários autores consultados (CAPELO, 2008; SETOGUTI, 2008) afirmam que a história dos imigrantes e das escolas japonesas muda após a guerra. Entretanto, acredito que a

mudança vai sendo encaminhada já no início da década de 30, época em que não só a situação das escolas, como também das associações e dos próprios imigrantes se alterou devido ao pensamento nacionalista do governo Getúlio Vargas que assolava o país: era uma conjuntura que já abrigava a guerra, iniciada em 1939.

Em 1933 houve a implantação de várias leis (MORIWAKI, 2008, p.45) que prejudicavam os imigrantes, como a proibição do ensino de língua estrangeira para menores de 10 anos, a análise dos livros didáticos de ensino de línguas estrangeiras, além de não ser permitido que professores que não falassem português exercessem a função como professores de japonês (HANDA, op.cit.). Segundo o governo, a nacionalização era necessária: “Os imigrantes obcecados por hábitos, costumes e tradições característicos de seus povos podem com o decorrer do tempo, transformar suas colônias em núcleos que porão em risco a integridade do Brasil” (SAITO, 1996 *apud* MORIWAKI, op.cit.). Tais decisões começaram a ficar ainda mais fortes em 1938, com a proibição do ensino de língua estrangeira e, é possível notar não só o nacionalismo do governo brasileiro, mas também seu fortalecimento nos imigrantes japoneses, pois é nesta época em que houve a maior abertura de escolas japonesas, ao contrário do que se esperaria. Segundo Moriwaki (2008, p.52), os japoneses temiam o “abrasileiramento” dos seus filhos se não pudessem ensinar a língua de sua pátria, por isso tentavam seguir o Decreto Imperial sobre Educação do Japão e tinham também a ideia de que se houvesse somente professores brasileiros para ensinar seus filhos não seria possível “transmitir o sentimento de fidelidade e lealdade que constitui a base do pensamento japonês” (HANDA, 1987, p. 620). Este medo traduz em parte o “espírito japonês”, que deveria ser mantido através do ensino da língua, e também a questão do sistema familiar: em sua pátria, tudo era muito diferente daquilo com que conviviam no Brasil.

Antes de 1938, as associações conseguiram achar soluções para os problemas trazidos pelo governo nacionalista e muitas delas não fecharam suas portas. Conforme aponta Moriwaki (op.cit.) há dados das mais variadas atitudes tomadas pelos *isseis*, como marcar aulas de violão na casa do professor, e ao invés das aulas de música, ensinarem japonês, além das aulas itinerantes e até a mudança do nome da associação. Mesmo após 1938, quando a vigilância passou a ser maior, algumas associações continuaram a disponibilizar seus serviços, ainda que se o ato fosse descoberto pudesse levar à cadeia.

Já segundo Demartini, algumas escolas das associações paulistas e paulistanas passaram a oferecer aulas de português e se tornaram públicas, a fim de que o governo brasileiro não tivesse motivos para fechá-las:

Essa forma de funcionamento foi citada por alguns entrevistados, como veremos mais adiante, configurando-se como uma das estratégias de inserção da educação japonesa no sistema educacional paulista e paulistano. Muitas dessas escolas construídas pelos pais japoneses passavam depois para a rede oficial. (DEMARTINI, 2000, p.49).

Entretanto em muitos lugares do interior de São Paulo a situação era como a que já foi apontada:

a frequência às aulas era feita às escondidas e à noite, caracterizando uma estratégia de resistência dos japoneses necessária para poder continuar com um ensino “seu”, em São Paulo, tanto na região central como na periferia, parece que as estratégias foram outras – os japoneses conseguiram estabelecer vínculos com as autoridades escolares nacionais que lhes permitiram manter o funcionamento das escolas por eles criadas, mantidas e controladas (Ibidem, p.69)

e o que se toma nota, segundo Handa (1987), é que 219 escolas japonesas foram fechadas.

O período de 1930 até o pós-guerra é marcado por várias mudanças, como foi relatado até aqui. O nacionalismo foi ficando mais forte conforme a Segunda Guerra Mundial se formava e passou a acontecer de fato: medidas mais extremas são tomadas, como a proibição da circulação de jornais em línguas estrangeiras¹², em 1941; a proibição da utilização de outra língua que não fosse o português nas ruas e mesmo a proibição da realização de quaisquer comemorações, ainda que no próprio domicílio (MORIWAKI, 2008). Handa (op.cit.) menciona que em 9 de dezembro de 1941, a notícia atrasada de que a guerra entre Estados Unidos e Japão havia sido declarada fez com que não houvesse mais nenhuma comunicação entre os imigrantes japoneses e sua pátria. Mais tarde, em 1942, suspenderam-se as relações do Brasil com a Itália, a Alemanha e o Japão. Além de não haver muitas informações a respeito do que aconteceu durante a guerra, Moriwaki (op.cit.) classifica o período posterior, de 1946 a 1950, como o período Vazio, pois foi marcado pelas atividades da Shindô Ren-meí, grupo fanático que pregava que o Japão não teria sido derrotado na

¹² “Em fins de agosto o jornal noticioso de São Paulo teve suas atividades encerradas; no final de outubro, deu-se o mesmo com o jornal *Japão* e o *Notícias do Brasil*; e por último, o *Brasil-Asahi*, que passara a ser publicado em português, também teve suas atividades interrompidas. Os imigrantes começaram a sentir-se numa solitária, sem receber nenhum tipo de informação” (HANDA, 1987, p. 631).

guerra e que causou muitos problemas para os próprios imigrantes, agora divididos entre aqueles que acreditavam na vitória – e muitos eram coagidos para tal – e aqueles que sabiam da derrota¹³, de modo que algumas escolas foram reabertas, enquanto outras tiveram que ser fechadas devido aos confrontos.

2. 4 O PÓS-GUERRA E A DECISÃO DE PERMANECER NO BRASIL

Após a guerra, os imigrantes tiveram que rever suas vidas, pois deveriam se decidir por regressar à pátria ou ficar no Brasil. Como dito acima, o período que sucedeu o final da guerra foi bastante conturbado para eles, já que aqueles que acreditavam na derrota do Japão chegaram até mesmo a ser perseguidos pelo grupo Shindô Ren-mei. Conforme consta no livro de Moriwaki (2008, p.71), os seguintes motivos foram importantes para que os imigrantes se decidissem por permanecer no Brasil:

a conscientização gradativa da derrota do Japão, o conhecimento da situação reinante na sociedade japonesa e, ainda, o reconhecimento de que os jovens estavam adaptando-se à sociedade brasileira, antes que a formação do “espírito japonês” chegasse a termo.

Tomada a decisão de ficar, os japoneses continuaram convencidos de que era preciso investir na educação dos filhos, pois estes precisavam obter ascensão social e ser “bons brasileiros”.

Nota-se, assim, como grande parte dos imigrantes e nipo-descendentes que moravam em zonas rurais passaram a se deslocar para áreas urbanas. Cabe aqui abordar de modo breve a mobilidade social alcançada pelos imigrantes. Segundo Cardoso (1998 [1972]), por volta de 1930 começa a haver um grande aumento das pequenas propriedades em São Paulo, o que se justifica pelo fato de os japoneses modificarem suas atividades, isto é, eles continuavam no ramo da agricultura, mas com diferentes produções e sem que trabalhassem como empregados, tanto é que em 1931-1932 os japoneses já dominavam quase 30% da produção agrícola do estado. Diante da perspectiva de educar os filhos, os japoneses que não se mudaram para a cidade permaneceram na zona rural, mantendo o filho mais velho para ajudar no trabalho e possibilitando a ida dos filhos mais novos para a cidade, a fim de que estudassem. Assim, estes filhos carregavam a esperança de toda a família: “Estas esperanças

¹³ Cf. Handa (1987); Moriwaki (2008).

depositadas nos estudantes, candidatos a profissionais liberais, se justificam na medida em que, uma vez estabelecidos nas cidades, eles serão a "ponte" para que toda a família goze das vantagens da vida urbana e do prestígio social” (Ibidem, p.73).

Entretanto, pode-se dizer que os japoneses acompanharam o fenômeno da urbanização, pois enquanto em 1958, 44,9% da população *nikkei* estava na zona urbana, em 1980 isto já havia subido para 67,59% e, em 1987, para 89,89%¹⁴. Vale ainda ressaltar que a mudança de profissão era uma necessidade: já em 1958, somente 56,9% dos *nikkeis* se ocupavam ainda da agricultura, número baixo se for considerado que esta era a atividade que trouxe a primeira leva de imigrantes ao Brasil.

Outro fator que contribuiu para que houvesse maior mobilidade à cidade foi que os imigrantes recém-chegados ao Brasil após a guerra tinham características diversas das dos primeiros: vinham sem a família. Assim, não demorou muito para que houvesse a ideia de que eles possuíam grandes habilidades em tecnologia, afinal, o Japão avançava bastante nesse campo.

No que diz respeito às associações, vê-se também uma mudança, pois agora alguns *nisseis* também faziam parte delas. Por outro lado, quando se dizia que o objetivo era a educação dos filhos como bons brasileiros, o que os *isseis* queriam dizer era que o bom brasileiro “não passava, na verdade, do *nissei* que se comportasse como um japonês, mas que manejassem bem o português, que em síntese, não era muito diferente do *issei*, que por sua vez, também soubesse falar bem o português” (HANDA, 1987, p.722).

Outro ponto interessante a ser discutido é que as associações não deixaram de existir porque a urbanização se tornou frequente. Ao contrário, foram criadas associações de diferentes tipos, tanto econômica quanto socialmente, há pessoas associadas de diversas profissões e religiões e as atividades realizadas dentro das associações são diversas (HANDA, 1987). Embora Handa tenha escrito sobre a situação das associações até a década de 70, é possível notar que suas características continuam bem vivas, ao menos no caso da associação em que o trabalho de campo foi desenvolvido:

(...) também existem os *kaikans*¹⁵ das chamadas associações culturais e esportivas. Esta palavra já é conhecida dos próprios brasileiros. Ali convivem as associações japonesas dos velhos *isseis* e os clubes sócio-

¹⁴ Os dados aqui apresentados são do Centro de Estudos Nipo-Brasileiros (1990), inclusos no livro de Moriwaki (2008).

¹⁵ Sede social da associação.

esportivos dos jovens. Os salões são utilizados para as manifestações artísticas e teatrais, em como para *nodojiman*¹⁶, bailes ou recepções de casamento. As receitas e aluguéis dali provenientes, juntamente com as contribuições dos sócios das associações, servem para a manutenção daquelas entidades (Ibidem, p.797).

Segundo Ischida (2010, p.181), “‘Colônia japonesa’ e ‘comunidade japonesa/*Nikkei*’ são categorias que continuamente surgem nos discursos que envolvem os japoneses e seus descendentes no Brasil”, assim como a participação nas associações, que “exercem um importante papel na configuração de teias de sociabilidade que (...) dizem muito sobre a negociação de identidades de seus membros” (ISCHIDA, 2010, p.189) mesmo nos dias de hoje.

Por fim, como tentativa de promover a integração entre o Brasil e o Japão, entre outros motivos, foram criadas ainda entidades de maior porte, como a Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa e de Assistência Social¹⁷, em 1955; a Aliança Cultural Brasil-Japão¹⁸, em 1956 e a Fundação Japão¹⁹, em 1972, que têm grande papel na língua e na cultura relativa aos *nikkeis* hoje em dia.

2. 5 ASSOCIAÇÃO CULTURAL ESPORTIVA NIPO-BRASILEIRA DE INDAIATUBA

O estudo etnográfico a ser desenvolvido pela presente pesquisa acontece em Indaiatuba, mais especificamente na escola de línguas fundada em conjunto com a associação japonesa da mesma comunidade. A chegada dos imigrantes japoneses nesta cidade ocorreu em 1935, no auge da crise do café e da imigração japonesa. Nesta época, os japoneses já começavam a ser conhecidos em São Paulo pela produção de tomate e tal produção se

¹⁶ Campeonatos de canto.

¹⁷ O *Bunkyo*, abreviatura do nome japonês da associação, teve sua idealização em 1954, nos preparativos para as comemorações do 4º centenário da cidade de São Paulo e, posteriormente, em 1958, com as festas para comemorar o 50º ano dos imigrantes japoneses no Brasil. A Associação organiza vários eventos, além de administrar o Museu Histórico de Imigração Japonesa, o Pavilhão Japonês, a Biblioteca e o Centro Esportivo Kokushikan Daigaku. Cf.

http://www.bunkyo.bunkyonet.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=72&lang=br.

¹⁸ A Aliança Cultural Brasil-Japão é “uma associação sem fins lucrativos, que tem por finalidade o desenvolvimento do intercâmbio cultural entre o Brasil e o Japão”, oferecendo cursos de língua japonesa, arte japonesa e cursos de literatura japonesa e brasileira. Cf. <http://www.acbj.com.br/quemsomos.aspx>.

¹⁹ De acordo com o site da Fundação Japão, ela é uma “organização vinculada ao Ministério das Relações Exteriores do Japão, estabelecida em 1972, cujo objetivo é promover o intercâmbio cultural e a compreensão mútua entre o Japão e outros países”. Cf. <http://fjisp.org.br/institucional/>

estendeu à região de Campinas e, principalmente, à Indaiatuba, cuja linha de ferro facilitava o transporte da mercadoria. Outra característica marcante era o solo da cidade, “que propiciava e possibilitava a plantação simultânea de algodão e tomate”, de acordo com a revista²⁰ publicada pela comunidade japonesa indaiatubana em 2007.

Como exposto acima, os imigrantes que já estavam no Brasil pensavam constantemente na volta ao Japão. Entretanto, com o país derrotado e a guerra encerrada, muitos japoneses deixaram o Japão e vieram ao Brasil, enquanto os que aqui já estavam encararam o fato de terem que se adaptar à vida brasileira e não voltar a sua pátria. Por um lado, a fundação da associação japonesa da cidade foi muito influenciada por isso, já que ocorreu em 1947 e um grande número de japoneses chegava a Indaiatuba e se voltava para a produção agrícola²¹. Além disso, devido à conjuntura política, a existência legal de uma associação estrangeira só pôde voltar a acontecer após 1946, quando o decreto de 1938²², que proibia a existência de escolas de língua estrangeira em nome do nacionalismo e a reunião entre pessoas estrangeiras, entre outras resoluções, foi revisto. Segundo a revista da associação, foi então que “os japoneses de cada região se organizaram para a formação de associações japonesas e abertura das escolas de língua japonesa nos locais em que estavam estabelecidos”.

Então, em 7 de setembro de 1947 foi fundado o *Nihonjinkai*²³, chamado de Associação de Japoneses da Região Ituana²⁴. A sede foi estabelecida na fazenda em que a maior parte dos japoneses já morava. Dados esses primeiros passos para o que seria a associação, mais japoneses se mudaram para o centro da cidade – preferindo o comércio, em lugar da agricultura, como meio de sobrevivência – e, por volta da década de 50, a associação passou a se chamar “Associação de Japoneses de Indaiatuba”, foi realocada no centro da cidade e passou a ter mais atividades esportivas e também a escola de língua japonesa para os *nisseis*. Outro departamento muito importante criado na mesma época foi o *Seinenkai*, a

²⁰ PUBLICAÇÃO em comemoração aos 60 anos da ACENBI. **Revista Diamante**. Associação Cultural, Esportiva Nipo-Brasileira. 2007.

²¹ Somente um imigrante, Miyoji Takahara, foi morar no centro da cidade, enquanto os outros se estabeleceram em fazendas. Informação divulgada na revista comemorativa da Associação Cultural, Esportiva Nipo-Brasileira de Indaiatuba, publicada em 2007, quando a associação completou 60 anos. Notam-se nessas informações que a urbanização era algo bem menos marcado na cidade, cujas atividades principais eram realizadas no campo. Além disso, na década de 40 a cidade tinha cerca de somente 10 mil habitantes – hoje está perto dos 200 mil.

²² Cf. BRASIL. Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938.

²³ Associação dos Japoneses.

²⁴ Tal denominação se deu por causa da estrada de ferro do mesmo nome e também pelo fato de as cidades de Indaiatuba e Itu ainda não terem divisas, o que aconteceu em 1963. Cf. <http://www.camaraindaiatuba.sp.gov.br/institucional/historiaindaia.asp>.

“Associação de Jovens em Indaiatuba”, cujo papel político na vida dos japoneses foi essencial, principalmente no que diz respeito à adequação dos *nisseis* a certos padrões que não eram comuns ao Japão.

O *Seinenkai* é a prova de que os japoneses começavam a mudar a visão que tinham e estabeleceriam suas vidas no Brasil, dando o suporte para que seus filhos, principalmente aqueles que viviam na zona rural e passavam a ter vínculos com a zona urbana, adaptassem-se aos costumes do nosso país. Cardoso (1973, p.336) aponta que

As associações se caracterizam pela preocupação contínua em criar condições para a ascensão social do *nissei*, i. e., fornecendo-lhe comportamentos e atitudes que lhe permitam conseguir o êxito esperado pela família”, além de permitirem o uso do português, estabelecerem bailes e proporem o casamento não-arranjado.

O que se vê é que a partir da vinda de mais japoneses para a cidade, a comunidade imigrante só cresce, originando outros departamentos, como, por exemplo, um ligado ao beisebol e outro do qual fazem parte somente mulheres - chamado de *Fujinkai*.

Nota-se que a importância da associação para os próprios *isseis* é a garantia de que possam se reunir e trazer parte do que ficou no Japão para seus filhos. Além disso, o terreno em que foi construída a sede social da Associação foi cedido pela prefeitura como sinal de reconhecimento do trabalho dos japoneses em benefício da cidade, o que provocou o registro oficial da associação como “Esporte Clube Nipo Brasileiro de Indaiatuba”. Nota-se até hoje a relação amistosa entre a prefeitura e a associação, sendo uma das marcas disso a inclusão de três eventos culturais promovidos pela comunidade no calendário anual da cidade.

Outra marca da associação, hoje em dia chamada Associação Cultural Esportiva Nipo-Brasileira de Indaiatuba é a intensa atividade promovida todos os anos e que conta com a participação de todos os associados. Além disso, também as crianças e os jovens atuam, como fica claro em uma publicação feita pela associação em 2007:

Todo ano os alunos participavam de diversos concursos em São Paulo, e como atividades extracurriculares, desenvolviam práticas esportivas como beisebol infantil, e práticas recreativas ao ar livre, objetivando a formação humana através de práticas coletivas e convivência mútua. Esta filosofia permanece até hoje.

Como visto anteriormente através das palavras de Handa (1987), muito ainda é mantido pelas associações, embora a transformação na vida econômico-social dos nipodescendentes seja nítida, além dos próprios valores, bastante diversos daqueles que os primeiros imigrantes trouxeram em 1908. Da mesma maneira que outras cidades que foram polos de colônias japonesas, Indaiatuba também passou pela industrialização e os *nikkeis* viram suas atividades agrícolas perdendo o peso que costumavam ter.

Em recenseamento feito em 2007, a colônia japonesa contava com 791 famílias, num total de 1950 pessoas. A agricultura, antes mote da vinda dos japoneses para Indaiatuba, deixou de ser a atividade principal e só 0,72% dos *nikkeis* apontam que tem tal ocupação, sendo que uma quantia notável atua como *dekasegui* (21,78%) e outros atuam em diversos ramos ou são aposentados (13,84%). Além disso, constata-se que dessas 1950 pessoas, cerca de 542 pessoas são associadas²⁵.

²⁵ Considera-se que nem todos os associados são *nikkeis*, já que hoje em dia a escola é frequentada não só pelos descendentes, mas também por famílias que não têm nenhuma relação com o Japão.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

3.1 A PESQUISA DE CUNHO ETNOGRÁFICO

Ao pensar a importância de “focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso” (FABRÍCIO, 2008, p. 48), conforme têm feito muitos pesquisadores em busca da “construção de uma LA²⁶ como área de pesquisa mestiça e ideológica” (MOITA LOPES, 2008, p.25), optou-se por uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico²⁷.

De acordo com Erickson (1985) quando o trabalho de campo é realizado não se tem interesse em fazer uma generalização, mas sim em notar atributos gerais do contexto a fim de caracterizar o que é particular do grupo escolhido. Além disso, este tipo de pesquisa etnográfica envolve a participação intensiva e a longo prazo no campo, exigindo também registros cuidadosos, feitos, neste estudo, em forma de notas de campo²⁸, de diário de campo²⁹ - utilizei ainda o diário retrospectivo³⁰ -, de entrevistas estruturadas e semiestruturadas e de vídeos³¹. Ainda é importante ressaltar que tal estudo no contexto da Linguística Aplicada examina o

contexto social da sala de aula – vista como um microcosmo da sociedade envolvente mais próxima (família e comunidade do bairro da escola) e mais distante (comunidades vizinhas e a cidade onde a escola está localizada), em toda a sua complexidade (CAVALCANTI, 2000, p.31)

²⁶ Linguística Aplicada.

²⁷ Fazemos aqui a mesma opção que fez Kumada (2012, p.30) em sua dissertação de mestrado a respeito da denominação “cunho etnográfico”: “Na comunidade científica onde me situo, muitos estudos têm utilizado o termo ‘cunho etnográfico’ para justificar a ausência de longa e sistemática permanência dentro de campo que preconiza o estudo caracterizado como etnográfico”.

²⁸ “Escrever notas de campo envolve o desenvolvimento de estratégias para registrar de modo rápido pontos para serem depois elaborados, por exemplo, no diário” (CAVALCANTI, 2000, p.34).

²⁹ “O diário, geralmente, é elaborado, em seguida ao trabalho de coleta, a partir das notas mentais e de campo” (CAVALCANTI, 2000, p.34).

³⁰ Segundo Cavalcanti (2000, p.34), este recurso é utilizado “para fazer referência a diários que são escritos ou algum tempo após o trabalho de campo, ou após um trabalho de docência onde não se intencionava realizar um trabalho de pesquisa”. Neste caso, eu havia estado no ano anterior na mesma escola atuando em um estágio voluntário, então escrevi um diário retrospectivo no início deste ano, antes de voltar à escola, com informações sobre o que havia ocorrido em 2011.

³¹ Por ocasião do estágio realizado por mim nesta escola, desenvolvi durante um mês diversas atividades sobre trajetórias pessoais e familiares.

Por esse motivo, vê-se como o contexto em que a escola está inserida é bastante complexo, remetendo a traços histórico-sociais ligados a trajetória dessa minoria linguística, que muitas vezes são recorrentes no falar de professores e alunos, o que reforça a importância “ao menos em parte, [dos] acontecimentos sob o olhar dos participantes envolvidos” (KUMADA, 2012), o que segundo a autora já seria visto pela etimologia da palavra “etnografia”.

Outra característica muito particular das pesquisas qualitativas é que um olhar de estranhamento seja tombado para aquilo que, menciona Erickson (1985, p. 121), parece invisível no dia-a-dia, isto é, ao não considerar os atos da vida cotidiana dentro da sala de aula como triviais, “o lugar-comum se torna problemático. O que está acontecendo pode se tornar visível e ser documentado sistematicamente³²” (Ibidem, p.121). Devido à experiência anterior de um ano na escola, conforme foi mencionado no capítulo 1, foi gerada a escrita do diário retrospectivo, no qual já era possível notar questões relacionadas ao tema tratado aqui.

Kumada (2012, p.40), ao discorrer sobre como Erickson apresenta a pesquisa qualitativa, afirma que este autor propõe a utilização de uma “busca por padrões de generalizações”, feita através de induções. A autora ainda menciona que: “Desse modo, em uma pesquisa etnográfica, a partir de uma ou mais perguntas de pesquisa, é realizada uma intensa análise do corpus a fim de, através da indução, elaborar asserções que possam ser empiricamente comprovadas” (Ibidem, p.39).

Antes de introduzir os participantes e o contexto da pesquisa, apresento abaixo um quadro sobre a geração de registro da pesquisa³³:

Quadro 1 – Registros da pesquisa

³² Tradução minha: “the commonplace becomes problematic. What is happening can become visible, and it can be documented systematically” (ERICKSON, 1985, p. 121).

³³ A respeito da discussão sobre os termos “geração de registros” e “coleta de dados”, cf. KUMADA (2012, p.35).

Registros da pesquisa			
REGISTRO	COMO FOI GERADO	COMO FOI REGISTRADO	PERÍODO/HORAS/QUANTIDADE
Diário retrospectivo	Elaborado após a experiência de um ano de estágio voluntário na escola em 2011.	Por escrito	Um diário retrospectivo
Diários de campo (gerado a partir das notas de campo)	Elaborado a partir das notas de campo escritas durante as aulas de atividades extracurriculares de duas turmas diferentes (cerca de 15 alunos em cada turma) e da participação em um evento para professores de japonês da região	Por escrito	19/03/2012 a 25/06/2012 Encontros de uma hora e quarenta para cada turma 14 encontros 30/07/2012 a 08/10/12 11 encontros Evento para professores: 15/04 Encontro com duração de oito horas
Entrevistas com corpo docente	Após discussão iniciada em disciplina de estágio a respeito das atividades realizadas pela escola	Gravação em áudio	Entrevista com duas professoras ³⁴ (duração: 15 – 40 minutos)
Entrevistas com corpo discente	Após o questionamento sobre como os alunos se sentiriam estudando na escola da associação	Gravação em áudio	Duas entrevistas com dois alunos nipo-descendentes ³⁵ (duração: 10 – 20 minutos)
Aulas	Atividade desenvolvida pela pesquisadora em virtude do estágio supervisionado	Gravação em áudio	27 /08 a 10/09 Três encontros em cada turma, com duração de 45 minutos

³⁴ A escola conta com quatro professoras e uma coordenadora. Duas dessas professoras têm a maior quantidade de aulas e são responsáveis também pelas turmas que acompanhei. Assim, resolvi entrevistá-las porque são as professoras que conheciam meu trabalho e com as quais convivi durante a pesquisa.

³⁵ Os alunos foram escolhidos por sugestão das professoras. Elas consideraram aqueles que já frequentavam a escola há pelo menos quatro anos. Escolhi, então, entrevistar um menino e uma menina.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Como já mencionado, a escola foi criada por membros da Associação da cidade, localizando-se atualmente na sede de campo. Inicialmente, estava voltada para o ensino da língua japonesa aos descendentes, mas hoje conta com alunos descendentes e não-descendentes, sendo o principal público-alvo as crianças e adolescentes. Há também o ensino de japonês para turmas de jovens adultos e de terceira idade³⁶.

O esquema de aulas para as crianças e adolescentes funciona com duas aulas de japonês por semana e uma aula de atividades extracurriculares, *kagai*, em japonês. O acompanhamento das atividades na escola ocorreu por cerca de sete meses e foi feito sempre uma vez por semana, no dia das aulas de atividades extracurriculares, momento em que haveria mais espaço para que os alunos interagissem livremente – as professoras falavam menos nesses dias e os deixavam fazendo atividades. Outro motivo para a escolha específica deste tipo de aula é que as atividades extracurriculares são comumente referidas como “atividades culturais”, de modo que poderia ser observado o que os alunos aprenderiam sobre a cultura dos seus pais, avôs ou bisavôs e sobre o Japão.

A escola tem uma agenda intensa de atividades, característica comum nas associações japonesas - conforme mencionado no capítulo 2 - o que torna a agenda dos alunos plena: são incentivados a participar de concursos, de apresentações de dança e de teatro e ajudar no que for necessário para a preparação de eventos da associação, além do incentivo também ser estendido a diversos outros departamentos que a própria associação possui e dos quais os associados são convidados a participar – é o caso, por exemplo, dos departamentos de jovens e de beisebol.

No que diz respeito à dinâmica do *kagai*, as aulas são de uma hora e quarenta minutos e são ministradas a duas turmas, concentrando alunos entre 6 e 20 anos, sem que sejam separadas por idade ou nível de japonês. Em geral, durante as aulas os alunos acabam praticando para concursos regionais de caligrafia feita a lápis e *shodô*³⁷, entre outros, além de se prepararem para apresentações de dança japonesa e teatro, que ocorrem em festas ou eventos da comunidade.

³⁶ No total, a escola possuía, ao término do primeiro semestre, 74 alunos.

³⁷ “*Shodô* é a caligrafia japonesa, arte de composição de traços e pontos, geralmente escrita por pincel no papel *washi*, utilizando a tinta *sumi* (à base de carvão). São duas as regras básicas: a utilização dos caracteres japoneses (ideograma ou *kana*) e a escrita se efetivar numa pincelada, sem retoques posteriores”. Cf. http://www.fjsp.org.br/guia/cap05_c.htm.

As aulas são faladas ora em japonês, ora em português, embora as professoras utilizem com mais frequência aquela língua na turma cujos alunos já estudam japonês há mais tempo. Outra característica marcante das aulas é o constante uso de regras, que segundo Morales (2008, p.57) seriam “protocolos”:

As ECs³⁸ seguiam um protocolo singular de aulas – algumas delas começavam com uma ginástica matinal, conhecida como *rajo taisô*, mas antes de começar uma aula, invariavelmente, *kiritsu-rei-chakuseki* (levante-se, cumprimente-se, sente-se), cujas palavras eram, passo a passo acompanhadas pelos gestos, inclusive pela reverência antes de sentarem-se. Às vezes, intercalava-se o *ki-o-tsuke* (atenção!) numa sucessão de movimentos.

A escola em que o trabalho de campo foi realizado mantinha alguns desses protocolos, como os cumprimentos com reverência antes de iniciar as aulas e o *ki-o-tsuke*, assim como um modo de cumprimentar ao chegar à escola, além de exigir determinada postura para segurar um pincel na hora de traçar os ideogramas do shodô, entre outros protocolos.

3.3 PARTICIPANTES

Como já dito, há alunos descendentes de japoneses e não-descendentes, das mais variadas idades. Os primeiros tendem a iniciar seus estudos na escola por volta dos cinco anos, no que chamaríamos “jardim de infância” (em japonês, *youchien*) e percorrem um caminho de, mais ou menos, onze anos, já que costumam ficar na associação até que os estudos na escola brasileira se intensifiquem – e eles abandonem o curso de japonês – ou que seja época de vestibular ou de ingresso em universidades que ficam em cidades vizinhas. O início dos estudos destes alunos na escola de língua costuma acontecer porque os pais insistem no aprendizado do idioma.

Já os alunos sem ascendência japonesa costumam procurar a escola quando adolescentes, por vontade própria.

³⁸ Escolas japonesas comunitárias.

As aulas de *kagai* são lecionadas sempre por duas professoras na sala, sendo que uma delas é nipo-descendente e morou quase a vida toda no Japão e a outra não é descendente, mas possui licenciatura Letras-Japonês, obtida numa universidade estadual.

Os dados escolhidos para a análise serão retirados principalmente das entrevistas e de uma atividade-documentário que os alunos produziram como parte de uma proposta de intervenção do estágio supervisionado feita por mim.

Para que os participantes sejam preservados, os nomes aqui apresentados são fictícios.

Quadro 2 – Idade dos sujeitos

Alunos mencionados nos dados	
	Idade
João	12
Otávio	11
Mário	14
Fabiano	15
Mariana	11
Paulo	8
Alberto	20
Camila	15
Raquel	17

CAPÍTULO 4

APORTE TEÓRICO

4.1 A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES E DAS CULTURAS

“É responsável, estudioso, inteligente e tímido”. Estas poderiam ser dadas como características estereotípicas de um descendente de japonês e eram, na verdade, constantemente mencionadas, conforme aponta Saito (1986 *apud* ISCHIDA, 2010, p.92), em uma pesquisa quantitativa que delinearía o que os não-descendentes pensam dos descendentes de japoneses. Através de dados como esses é possível iniciar uma discussão a respeito da definição de identidade construída para os *nikkeis*, feita com base nos imigrantes que vieram ao Brasil. Traços como os que abriam este capítulo são ainda hoje atribuídos aos descendentes e pouco parecem se alterar através do tempo, mesmo após cem anos terem se passado desde a chegada do primeiro navio japonês ao Brasil. A identidade referida acima, de um japonês “ideal”, que seria remetida a todos os japoneses e seus descendentes que vivem no Brasil, é aquilo que se chamaria de uma perspectiva de identidade essencialista, geralmente legitimada ao apelar à “‘verdade’ fixa de um passado partilhado” ou a “verdades biológicas” (WOODWARD, 2000, p. 15).

A ideia de uma identidade única e fixa é muito recorrente e é utilizada, na maioria dos casos, para incutir uma ideia de homogeneidade ilusória dentro de grupos, numa tentativa de reforçar, por exemplo, identidades nacionais que não poderiam ser modificadas – é o que acontece atualmente com a grande quantidade de imigrações por todo o mundo e com a tentativa de alguns países de frear tal fenômeno. Sabe-se ainda que mesmo dentro da comunidade japonesa que viveu no Brasil houve uma resistência forte em aceitar que o “espírito japonês” que eles tanto incentivavam parecia “se perder” conforme as novas gerações iam se formando³⁹.

Ao analisar os dados deste trabalho no capítulo 5, tomarei como aporte teórico pesquisadores que apresentem as identidades como dinâmicas, fluidas, mutáveis (BAUMAN, 2005; HALL, 2005; MAHER, 2007a; WOODWARD, 2000) “adquir[indo] sentido por meio

³⁹ Ischida (2010) estuda pormenorizadamente a questão dos imaginários dos *nikkeis* a respeito de si mesmos.

da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (WOODWARD, op.cit., p. 8), perspectiva que vai de encontro à concepção apresentada acima.

Tanto Hall (2005, 2009) quanto Woodward (2000) defendem que a identidade é construída com base na diferença, isto é,

A diferença pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como “outros” ou forasteiros. Por outro lado, ela pode ser celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, sendo vista como enriquecedora (...) (WOODWARD, 2000, p.50),

o que levantaria também a questão de que há sempre uma relação de poder e uma diferença de valorização nestas diferenças: a homogeneidade, forçada de modo mais brusco pela globalização levaria tanto a uma tentativa de formar uma identidade única, quanto exacerbaria os traços daqueles que não se adequam, gerando uma “con-formação da diferença” (HALL, 2009, p.57). Aqui, começa-se a relacionar a ideia de identidade com a cultura. As comunidades e o que elas representam são muitas vezes acoplados a traços étnicos, nacionais, entre outros, como se todo o grupo fosse homogêneo, conforme vim confrontando até aqui, como se a tradição “fosse fixada em pedra” (Ibidem, p.70).

Nesse ponto, é importante ressaltar o que diz Maher sobre as culturas e o multiculturalismo na nova ordem mundial:

o multiculturalismo que caracteriza a nova ordem mundial, a crescente heterogeneidade das sociedades devido à intensificação das migrações e das interações interétnicas e interculturais não nos permitem mais fechar os olhos para o fato de que as culturas não são monolíticas e estáticas e que, por isso, não há como trabalharmos com noções de identidades culturais mumificadas” (MAHER, 2007a, p.88).

Portanto, ao focalizar o multiculturalismo é trazida a questão de múltiplas culturas convivendo entre si, como mencionado pela autora, e percebe-se que tampouco a concepção de cultura é estática. Apoiada em Cucho (2002), Maher afirma que “todas as culturas são sincréticas, híbridas; todas elas são, desde o seu início, amálgamas de várias outras” (MAHER, 2007b, p.263). Expõe ainda a autora que há diversas concepções de

multiculturalismo⁴⁰ e que mesmo quando se fala nisso, algumas delas veem a cultura “como ‘coisa’, como um conjunto de atributos essencializados, imutáveis e unívocos” (Ibidem, p.261).

Por fim, outro ponto que exploro é o surgimento de uma cultura *j-pop*, isto é, a cultura *pop* japonesa, e como isto atingiu o ocidente, trazendo consigo determinados elementos representativos do Japão, como o *mangá*⁴¹, o *animê* ou *anime*⁴², o *j-rock*, a comida típica, entre outros. Oliveira e Moreno (2009) dizem que após o *boom* do *animê* na década de 90 e das consequências da globalização, como o acesso à internet e a popularização de recursos tecnológicos que tornaram as fronteiras mais próximas, passou a ser cada vez mais presente no Brasil uma certa “cultura” que é vinculada ao Japão, veiculada principalmente àqueles que não são *nikkeis*. Segundo Ischida (2010, p.215):

Para muitos fãs brasileiros, os *animes* trazem mensagens sobre o modo de vida, costumes e valores japoneses. Sob a lente de seus referenciais culturais, um Japão vai sendo inventado e imaginado. Como uma porta, esse mundo animado pode despertar o interesse pela "cultura japonesa"⁴³.

Assim, coletivamente constroem-se ideias a respeito daquilo que seria o Japão e de quem seriam os japoneses quando este fenômeno se transforma em uma “febre”. Um dos elementos que evidencia essa cultura *j-pop* são os eventos que reúnem os fãs de *animes* e *mangás*, como o *Anime Friends*, uma das maiores convenções do país, realizada em São Paulo, e que em sua última edição, em 2012, recebeu mais de 115 mil pessoas em oito dias de evento – enquanto em 2003, quando o evento foi realizado pela primeira vez, recebeu 6 mil pessoas⁴⁴.

Vale ressaltar que esta popularização acontece no mundo todo, de modo que esses eventos são comuns em outros continentes (LAMAS, 2006, p.7), sendo criado um termo para designar os aficionados pela cultura *j-pop*, os *otakus*. Construiu-se uma ideia negativa desta palavra no Japão, pois primeiramente era usada “para descrever aquele que era obcecado por algum tema, um entusiasta ao extremo, descrevendo principalmente os jovens pouco sociáveis

⁴⁰ Multiculturalismo Conservador, Multiculturalismo Liberal e Multiculturalismo Crítico. Cf. MAHER (2007b).

⁴¹ Histórias em quadrinho de estilo japonês.

⁴² Desenhos animados japoneses.

⁴³ O trabalho de Ischida traz sempre o termo “cultura japonesa” em aspas porque a autora percebe a recorrência do termo no discurso dos *nikkeis* e investiga o que representaria essa cultura do Japão.

⁴⁴ Cf. <http://jovem.ig.com.br/cultura/mix/2012-07-06/anime-friends-chega-a-10-edicao-trazendo-um-pedaco-do-japao-para-sp.html>.

que encontravam refúgio em um mundo de fantasia⁴⁵” (COBOS, 2010, não-paginado), além de o termo ter sido relacionado a um crime brutal cometido por um homem que tinha tais características e colecionava gibis japoneses (COBOS, 2010, não-paginado). Entretanto, *otaku* no Brasil – e na América Latina, de acordo com Cobos (2010) - passou a denominar aqueles que são fãs da cultura oriental, o que, para Ischida (2010, p.213), seria um exemplo de como termos japoneses são ressignificados em outro contexto.

Considero que o consumo da cultura *j-pop* apresenta um viés do Japão atual, ainda que possa resultar em uma visão essencialista, embora desvinculada da tradição, e que contribua para a construção e identidades dos *nikkeis* e não-descendentes, sendo os últimos mais ativos do que os primeiros. Lamas, citando Sato, comenta:

Personagens como Mitsuo, Saori, Tetsuo, Kaoru e Yukito passaram a ser tão comuns aos ouvidos dos ocidentais como nomes em inglês. A imagem dos olhos grandes e cabelos espetados se tornou familiar e passou a ser sinônimo de estética japonesa, embora esse visual não corresponda à realidade física dos orientais. Hábitos como comer bolinhos de arroz com *hashis*, usar uniformes escolares semelhantes a roupas de marinheiro, ver placas e letreiros escritos em japonês e degustar pratos como ‘*okonomiyaki* à moda sulista’ aparecem todos os dias na televisão, diante de crianças e adultos que desconhecem esses hábitos e que a partir desse inusitado meio passam a conhecer um povo com tradições e hábitos diferentes (SATO, 2005 *apud* LAMAS, 2006).

4.2 O BILINGUISMO E O DESLOCAMENTO DO ENSINO DE JAPONÊS DE LÍNGUA MATERNA PARA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Enquanto na década de 70 os imigrantes japoneses pensavam que os filhos deviam aprender a língua materna para incorporar o “espírito japonês”, nota-se hoje que a situação mudou bastante: grande parte das crianças e dos jovens já pertence à quarta ou quinta geração e não convive tanto com a língua japonesa em suas casas.

Moriwaki (2008, p.128) conta que essa ideia de formar o espírito japonês demorou a ser desvinculada do ensino de língua japonesa e da própria concepção dos professores de japonês, que continuavam a ensinar o japonês como língua materna, e não estrangeira, embora os aprendizes já fossem *sanseis*. Ainda na década de 60 os pais desses

⁴⁵ Tradução minha: “para describir al obsesionado por algún tema, un entusiasta en extremo y sobre todo para aquellos jóvenes poco sociables que encontraban refugio en un mundo de fantasía”.

nikkeis mostram outros motivos para incentivarem o aprendizado dos filhos, sendo o primeiro deles, com 33%, a compreensão entre pais e filhos, seguido de fins profissionais, 20%:

Quadro 3

MOTIVAÇÕES DOS PAIS COM RELAÇÃO À LÍNGUA JAPONESA

a)	Compreensão entre pais e filhos	33,0%
b)	Fins profissionais	20,0%
c)	Aquisição do espírito japonês	19,2%
d)	Compreensão da cultura japonesa	16,11%
e)	Outros	11,7%

Fonte: Sociedade de Difusão de Língua Japonesa, 1963, p.10 *apud* Moriwaki, 2008, p. 116.

Segundo o autor, a alternativa *b* pode estar relacionada à vinda de empresas japonesas ao Brasil, que naquela época, tinham como requisito de contratação que os empregados falassem japonês.

Por outro lado, Morales (2008) não divide o ensino da língua japonesa somente entre língua materna e língua estrangeira, mas sim faz uma distinção cronológica, acrescentando mais um termo. Segundo a autora, até 1941 a língua japonesa era passada às crianças como língua materna e, após a guerra até, mais ou menos, a década de 1980, como língua de herança e, por fim, como língua estrangeira. Não discutirei profundamente esta questão, principalmente pelo fato de que em cada região em que os imigrantes se situaram a situação tende a ser diferente, mas é interessante apontar o que a autora toma como língua de herança, língua em que os descendentes possuem bom desempenho oral - por terem contato com o japonês em casa e usarem a língua para interagirem com a família -, embora não apresentem boa qualidade na língua escrita.

Embora haja esta distinção terminológica, os dados de Moriwaki (2008, p.117) vão na mesma direção que os de Morales ao apontar que no final da década de 70 os pais que desejavam que os filhos aprendessem japonês eram motivados por fatores pragmáticos, como motivos acadêmicos ou profissionais. O autor considera ainda como fatores pragmáticos para o estudo da língua japonesa as questões de “identidade”, o gosto pelo Japão e interesse pela cultura e a possibilidade de viagem ao país de origem.

Ao mesmo tempo, começou-se a indagar em congressos se a língua era ensinada como materna ou estrangeira, questionamento que os *isseis* achavam um absurdo pelo fato de que qualquer nativo poderia ser professor de japonês quando bem entendesse, afinal, era um japonês ensinando sua língua materna: “No passado, aquele que estivesse preparado para aceitar a responsabilidade de ‘educar um japonês’ já preenchia o pré-requisito de professor e era recebido com satisfação pela colônia *nikkei*” (Ibidem, p.130). O autor reitera que a mudança só será possível quando houver a troca de conhecimento entre *issei* e *nissei*.

Pode-se ainda constatar que cada vez mais, entre os *nisseis* e as gerações posteriores, o japonês era menos utilizado, como afirma Doi: “O português passa a ser a língua utilizada nos seus contatos de um modo geral e nas famílias formadas por esses descendentes, e o japonês acaba sendo restringido à comunicação com os pais e as pessoas dessa geração (*isseis*)” (DOI, 2006, p.70), além de acontecer frequentemente a mistura, em uma mesma frase, por exemplo, de palavras em português e em japonês⁴⁶ e da escola de língua japonesa ser tomada como educação complementar ao invés de ser a única escola para a qual as crianças vão.

Como fica claro, no contexto focalizado neste estudo o ensino de língua japonesa se dá como língua estrangeira. Entretanto, os alunos descendentes quando lá chegam possuem um *background* linguístico adquirido no âmbito familiar, isto é, embora alguns alunos afirmem conversarem em japonês em raras ocasiões e somente com os avôs, percebe-se que seus enunciados são marcados por palavras em português em conjunto com japonês⁴⁷, muitas vezes ilustrados por palavras informais, utilizadas sempre em contextos de fala, o que lembra aquilo que afirma Cavalcanti (1999, p.386), “cenários onde mais de uma língua é falada e não necessariamente é escrita”, o que nos remete a um contexto bilíngue em uma comunidade de minoria linguística.

O conceito de bilinguismo a que me refiro não diz respeito a uma concepção idealizada em que os alunos dominariam tanto o português como o japonês de formas idênticas, algo bastante improvável, mas sim “à capacidade de fazer uso de mais de uma

⁴⁶ *Koronia-go*, língua da colônia, é definida por Doi (2007, p.243) como “a língua predominantemente oral usada entre os membros da comunidade japonesa (...)” e também por Morales (2008, p.148), que diz: “Assim, essas misturas acabaram resultando em um japonês com ausência de expressões de tratamento e aparecimento de palavras híbridas, como por exemplo, verbos com radical português e sufixo japonês de alta produtividade, *casasuru*, *compurasuru* etc que dispensam traduções, sendo essa variedade a língua de comunicação entre os membros da comunidade até hoje”.

⁴⁷ A questão do *background* trazido pelos descendentes é notada também pela autora em sua trajetória pessoal no estudo de japonês.

língua” (MAHER, 2007a, p.79). Incluí-se a utilização, por exemplo, do *code switching*, que, segundo a autora, atribuiria “sentidos vários aos seus enunciados: para expressar afetividade, relação de poder, mudança de tópico, identidade social/étnica etc” (Ibidem, p. 75), ao invés de ser sinônimo de falta de competência nas línguas.

Fritzen, ao estudar o multilinguismo em uma comunidade alemã do sul do país, afirma com base em Erickson(1982) que:

professores e alunos mobilizam dois conjuntos de conhecimentos que são determinantes na constituição do evento: os conhecimentos da estrutura acadêmica da aula (*academic task structure*) e os conhecimentos da estrutura de participação social (*social participation structure*) (FRITZEN,2007, p.105)

Segundo a autora, enquanto a estrutura acadêmica está ligada às tarefas realizadas e orientadas em sala de aula, a participação social contempla a interação:

Nesse ambiente de sala de aula, há uma série de restrições sobre o que se diz, ou o que pode ser dizível, sobre a tomada e manutenção dos turnos, sobre os papéis dos participantes, sobre o tipo de informação que circula nesse espaço, que compõem a estrutura de participação social. (Ibidem, p.105)

Percebe-se, desse modo, o valor das línguas e da linguagem para marcar as relações dentro desta comunidade bilíngue. Na maioria das vezes, a comunicação entre alunos e professores dentro da sala de aula se dá em japonês, embora, às vezes, aconteça através de uma mistura entre japonês e português – e, como já foi ressaltado acima, a escolha das palavras em uma língua ou outra não é ao acaso. Também é possível observar a interação somente em português, dependendo sempre de quem fala e com quem fala – entre alunos, é comum o uso do português, já entre professor e aluno isso acontece também, embora menos comum, dependendo de quem é o aluno. Como a língua japonesa não tem mais tanto espaço no âmbito familiar pode-se dizer que a interação dos alunos – quase sempre em português – está ligada ao fato de se sentirem mais à vontade: “Obviamente o ambiente institucional impõe restrições à ação dos alunos e ao discurso que se constrói na escola, mas, fora da sala de aula, há mais espaço para a informalidade e a espontaneidade” (Ibidem, p.106).

Interessa ainda ressaltar que dentro de todas estas variantes, não me deterei na análise de como se dá a interação em japonês, língua em que a posição social dos falantes e a relação de hierarquia são muito fortes.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo tentarei responder a questão da presente pesquisa, a saber, como os alunos da escola de língua japonesa de uma associação nipo-brasileira constroem suas identidades. É possível observar que, mesmo passados mais de 100 anos desde os primeiros imigrantes japoneses terem chegado ao Brasil, ainda hoje persiste certo “*ethos* japonês” (ISCHIDA, 2010), como se a identidade e a cultura japonesa tivessem se mantido estáticas. Como afirma Oliveira:

Tais descendentes, por portarem características físicas semelhantes às dos cidadãos japoneses, uma vez que o isolamento da colônia produziu um grande número de casamentos entre “os seus iguais”, são identificados até hoje como “japoneses”. No interior da sociedade brasileira, é fato bastante corriqueiro e passa como que despercebida a denominação constante destas pessoas que, nasceram no Brasil, falam português e se comportam culturalmente (OLIVEIRA, 1997, p.801).

Por outro lado, os estudantes não são somente *nikkeis* e interessa-nos entender também quem seriam esses sujeitos e o que procuram nas aulas de japonês.

Ao analisar os registros de pesquisa, delineei duas asserções que se tocam constantemente e com as quais serão relacionados alguns pontos de vista dos alunos ou das professoras ou algumas entradas do diário de campo:

Asserções

1) Os jovens alunos da associação fazem construções identitárias fluidas e dinâmicas no tempo presente.

2) Os professores, que ecoam a missão da associação, através do ensino do japonês trabalham com os alunos em direção a uma identidade étnica essencializada que mantenha viva a tradição de herança - tal construção identitária é cobrada pela sociedade brasileira e apoiada pelos pais dos alunos.

5.1 Asserção 1: Os jovens alunos da associação fazem construções identitárias fluidas e dinâmicas no tempo presente

Notei, através desta asserção, não só como se dava a construção das identidades no tempo presente, mas também que os alunos não pensavam em identidades no tempo passado, isto é, não estabeleciam conexões entre identidades e família ou origem. Isso pôde ser observado principalmente na ocasião de três aulas que desenvolvi com as duas turmas, cujo objetivo era a produção de um documentário sobre histórias das crianças e de suas famílias. Para isso, em uma das aulas trabalhei com o significado dos nomes, relacionando-os com um longa-metragem japonês, e com várias personagens de *animes*, já que é bastante comum nestes desenhos que a escolha do nome não seja por acaso. Na segunda aula, tentei retomar a questão do nome e de como ele estaria relacionado às experiências pessoais e do cotidiano, pois eles haviam me dito que ter um nome tornava possível que fossem identificados. Ainda pensando nas experiências pessoais, pedi que cada um trouxesse um objeto considerado importante pela família para que pudessem contar a sua história. Assim, ao final destas duas aulas eles se sentaram em pequenos grupos e, com um equipamento de vídeo, puderam contar a história de seus nomes e a do objeto. Entretanto, eles pouco relacionavam a identidade ao passado e à família, como se vê pelo excerto do diário:

Excerto 1 (diário de campo da pesquisadora - 03/09/12)

Quando pergunto se eles sabem alguma coisa da história da família e de onde os familiares vieram, João responde que o avô e a bisavó vieram de outro país, mas não sabe precisar bem os locais, citando Itália, Hungria e Espanha.

Já Otávio fica confuso: “Na minha tem [alguém que veio de outro país]... Meu tataravô... ou meu tataratataravô...sei lá”.

Ao perguntar se eles conhecem alguma história legal de família, Otávio, pensando no passado, diz “Ué, mas eles morreram!”, deixando claro que, para ele, alguém que morre não deixa história alguma (...)

Quando falam de um momento importante, Mário diz "Ninguém morreu até agora", como se só houvesse lembrança daquilo que está morto.

Da mesma maneira, na hora de realizar a atividade, quase nenhuma das crianças e adolescentes trouxe um objeto, por isso pedi que contassem sobre algum momento importante em família ou sobre algum objeto que soubessem ser importante, o que no início pareceu

malsucedido, já que eles afirmavam, constantemente, não ter nada para contar. No excerto acima, os três meninos têm, respectivamente, 12, 11 e 14 anos, sendo somente o segundo nipo-descendente. No momento de contarem sobre suas famílias, tanto os nipo-descendentes quanto os não-descendentes mostraram não saber muito sobre as histórias, algo que eu havia imaginado de modo diferente – possivelmente por uma essencialização presente em nossa própria sociedade a respeito dos nipo-descendentes, relacionada a fatos mostrados no capítulo 2, como a tentativa de manter o “espírito japonês”. Assim, é como lembra Kumada (2012, p.43): “Todo narrador está situado em um contexto ideológico e sócio-histórico-cultural que o influencia no seu processo de interpretação e representação”, de modo que embora eu defenda uma perspectiva teórica, também meu imaginário é perpassado por estereótipos. Além disso, esta impressão sobre o conhecimento das origens e raízes é recorrente na própria comunidade nipo-brasileira, que transmite isto como uma verdade, como será visto na asserção 2.

Então, percebeu-se que essas conversas nunca eram entre os alunos, mas entre os mais velhos, como professores e associados. Ainda com a surpresa baseada na essencialização acima mencionada, deparei-me com uma situação em que, diante da pergunta: “Seus pais já foram ao Japão?”, Fabiano, um *nikkei* de 15 anos, respondeu: “Meus...pais...acho que sim, né? Não sei”.

Da mesma maneira, vários participantes das aulas nasceram no Japão⁴⁸, contudo pouco se lembram das experiências ou sabem detalhes, justificando que vieram ao Brasil quando eram muito pequenos.

Ao contrário dos seus pais e avós, embora convivam em uma comunidade nipo-brasileira e participem frequentemente de atividades, os jovens não mostram curiosidade a respeito do que já foi vivido no Brasil pelos *nikkeis*, estando mais ligados ao contexto atual, às vidas individuais no Brasil, o que, de algum modo, contribui para que construam suas muitas identidades, como mostraremos a seguir. Deve ser notado, no entanto, que não aprofundarei a discussão a respeito dessa falta de interesse, que poderia se dar, tanto para os descendentes quanto para os não-descendentes, por motivos diferentes – no caso dos descendentes, em especial, sabe-se que são obrigados a participar das atividades desde pequenos, o que poderia vir a contribuir para que não desejem estudar a língua japonesa. O que se percebe aqui – sendo este um assunto acerca do qual mais pesquisas poderiam se deter no futuro– é que, de

⁴⁸ Esta questão apareceu na ocasião em que dividi uma das turmas em dois grupos para que montassem documentários. Um dos grupos, com cinco alunos, possuía três alunos que haviam nascido no Japão. As idades dos alunos variavam entre 6 e 14 anos.

fato, a relação entre os descendentes e o passado, ou seja, a tradição de herança, tem mudado⁴⁹.

Percebi, em primeiro lugar, que os sujeitos *nikkeis* nem sempre se reconhecem naquilo que faria parte do cotidiano do Japão, como na ocasião em que uma das professoras, recém-chegada do Japão, mostrou fotos da viagem em uma das aulas:

Excerto 2 (diário de campo da pesquisadora - 19/03/12)

Quando a *sensei*⁵⁰ mostra as fotos da Disney, vemos algo que é bastante comum para os japoneses, o sinal de “paz e amor”, que gera um estranhamento mesmo naqueles que são descendentes. Um dos meninos *nikkei*, de 13 anos, exclama: “Por que a *sensei* está assim em todas as fotos?” e junto aos outros alunos ele repara em uma única foto em que a *sensei* não está assim.

Com este excerto, pode-se começar a discutir a frequente exposição a que os nipodescendentes são submetidos⁵¹, que remete à imagem do “ser” japonês, sempre se mostrando nos seus traços fenotípicos. Nesta situação observei o estranhamento diante de algo cotidiano do Japão, isto é, o sinal em “V” com os dedos para tirar foto, que pode significar “paz e amor”, entre outros sentidos, e que é muito utilizado pelos japoneses atualmente. Sabendo que essas crianças e adolescentes que frequentam a escola são, em sua maioria, *sanseis* e *yonseis*⁵², nota-se que eles se distanciaram muito do ideal trazido por seus avôs/bisavôs que emigraram do Japão ao Brasil e não se reconhecem na situação vivida pela professora. Eles vivem inseridos em outro país e em contato com muitos elementos que são de diversas nacionalidades, grupos etc. Além disso, seus pais, muito provavelmente, já não devem falar japonês.

⁵⁰ “Professora”, em japonês.

⁵¹ A professora Maria Emiko Suzuki (comunicação pessoal) relata um fato marcante sobre a época em que viveu no Japão. Ela diz que numa ocasião em que necessitava tirar uma foto em grupo para fins oficiais, espantou-se ao visualizar a foto revelada: somente ela, em meio a todo o grupo, estava sorrindo. Seu estranhamento veio do fato de não saber, naquele momento, que em fotos utilizadas como documentos os japoneses não costumam sorrir. A foto-documento mostra uma imagem formal, ao contrário das fotos tiradas no dia-a-dia, denominadas *sunappushotto* (do inglês *snapshots*), como as que a professora mostrou para seu grupo de alunos na escola focalizada neste estudo, que estavam todas “marcadas” com sinal de V feito com os dedos da mão.

⁵² Netos e bisnetos de japoneses.

Erroneamente, tais alunos são vistos muitas vezes como parte de uma caracterização homogênea ainda vinculada aos imigrantes japoneses ou mesmo aos japoneses⁵³, tendo suas representações distorcidas e construídas por imaginários outros, como se devessem sempre corresponder a expectativas de ser um “japonês”.

Pensando no estranhamento do excerto acima e da relação estabelecida entre adolescentes *nikkeis* e o Japão, notei que embora eles sigam as regras da escola, cumprindo os protocolos de cumprimentos japoneses entre as professoras e dentro da sala de aula, cumprimentam-se como grande parte dos adolescentes brasileiros:

Excerto 3 (diário de campo da pesquisadora - 21/05/12)

Notei que as crianças, apesar de se curvarem e cumprimentarem as *sensei* em japonês, quando encontram seus iguais [ou mesmo, me encontram] muitas delas cumprimentam com um beijo.

Este modo de cumprimentar, com um beijo na bochecha, à maneira “brasileira”, só reforça como os nipo-descendentes se distanciam de um modelo japonês: estão inseridos em práticas sociais brasileiras e têm comportamentos comuns aos brasileiros.

Outro ponto importante é que, conforme mencionado durante o trabalho, a agenda dos associados desta comunidade costuma ser regada de atividades, mesmo aos finais de semana. Tem-se como exemplo os dois alunos entrevistados, Mariana, de 11 anos, e Fabiano, de 15 – anteriormente já mencionado por não saber se os pais teriam ido ao Japão -, ambos nipo-descendentes que participam de atividades esportivas – softbol e beisebol, respectivamente – cujos treinos são quatro vezes por semana, dois deles aos sábados e domingos; os alunos participam também das aulas de língua, três vezes por semana e, no caso do garoto, há ainda o grupo de jovens da associação. Estas são somente as atividades em que eles participam na comunidade nipo-brasileira, considerando que há ainda a escola regular e outros compromissos extracurriculares.

⁵³ Pode-se citar o caso comum que é o de chamar um descendente de chineses, japoneses ou coreanos de “japonês”, “japa”. As crianças descendentes costumam crescer convivendo com esse tipo de referência. Tal assunto é discutido extensivamente na dissertação de mestrado de Ischida (2010), “A experiência *nikkei* no Brasil: uma etnografia sobre imaginários e identidades”.

Mariana ainda diz treinar para o softbol e desenhar durante seu tempo livre, além de assistir a desenhos animados, filmes e seriados, não necessariamente de procedência japonesa – diz acompanhar os desenhos japoneses principalmente por causa de seu irmão, que coleciona *DVDs* - e de conversar com uma amiga, atualmente nos Estados Unidos, por *Skype*. Já Fabiano, durante seu tempo livre, diz ajudar o irmão em seu trabalho e navegar na internet, sendo usuário das redes sociais, como *Twitter* e *Facebook*. Diante de tais afirmações, ambos os jovens se identificam com atividades tecnológicas e interativas próprias da era globalizada, tendo contato com diferentes culturas traduzidas por meios simbólicos, tais como filmes; vê-se que ocorre “uma convergência de culturas e estilos de vida nas sociedades que, ao redor do mundo, são expostas ao seu impacto” (ROBINS, 1991 *apud* WOODWARD, 2000, p. 20).

Entretanto, notei que os dois entrevistados se referem a um círculo de amigos, no qual todos os membros são nipo-descendentes. A menina diz ter bastantes amigos nipo-descendentes nos treinos, mas explica que não há somente *nikkeis* jogando:

Excerto 4 (entrevista – 21/05/12)

“Não, tem algumas que, tem bastante que não tem olho puxado, mas olho puxado só tem algumas pessoas, poucas. Mas é que tem algumas que elas/ que elas são, é que o soft é gratuito, não paga nada, então elas aproveitam e vêm, por causa que tem material, tem tudo, não paga nada. Porque algumas não têm condições de pagar”.

Neste momento, Mariana se refere a si mesma como pertencente ao grupo dos que “têm olho puxado”, a um ambiente em que ela diz ter mais amigas nipo-descendentes e, como lembra Woodward (2000, p.14): “É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais”. A aluna faz uma separação entre outras meninas que frequentam os treinos e não são descendentes de japoneses e que o fazem porque é gratuito, já que elas não têm condição de pagar. Percebe-se, aqui, a consciência de Mariana no que diz respeito à diferença, construindo sua identidade étnica.

Por um lado, a permanência nas atividades da associação e na escola de japonês reflete uma sensação de pertencimento, um lugar em que as crianças *nikkeis* são a maioria e não seriam diferentes das outras, como acontece na escola brasileira, ainda que isto não tenha se manifestado como reclamação em nenhum dos enunciados.

Por outro lado, eles não parecem ter preocupações deste tipo, ainda que a entrevistada marque sua identidade enfatizando a diferença. No excerto 2 foi visto que os jovens *nikkeis* nem sempre entendem certos hábitos do Japão e, no excerto abaixo, por exemplo, percebe-se que um deles chega a não reconhecer a língua como uma herança dos antepassados:

Excerto 5 (diário de campo da pesquisadora - 11/06/12)

Paulo, *nikkei*, pergunta à *sensei*, referindo-se à apresentação de teatro: “Mas vai ser tudo em japonês?”. Ela responde: “Hai⁵⁴” e ele replica: “Credo”.

Esse é um excerto de difícil análise, já que muitos poderiam ser os fatores para o “Credo” expressado pelo sujeito. O contexto desta manifestação acontece durante a aula, quando as professoras separam a turma em dois grupos, um deles, o dos menores, responsável pela preparação do cenário do teatro que irão apresentar. A peça de teatro é encenada pela escola todo semestre, sempre em japonês, algo sobre o qual os alunos estão cientes.

Paulo, o sujeito em questão, tem 8 anos e várias razões poderiam ser consideradas para que ele tivesse reagido com “Credo”. Em primeiro lugar, algumas vezes é possível notar uma resistência por parte dos alunos diante das atividades propostas, como o teatro, que é apresentado para a comunidade e exige muitos ensaios até que as falas em japonês sejam decoradas. Além disso, Paulo é um exemplo de aluno que passa a frequentar a escola já quando pequeno, pois é assim que os pais desejam – sabe-se ainda que ele já faz parte do time de beisebol da associação. Seguindo ainda o protocolo da escola, embora pequeno, poderia ser dito que Paulo frequenta a escola há alguns anos – considerando que a maioria das crianças começa aos cinco ou seis anos. Por isso, o “credo” – interjeição que indica aversão (ou espanto) - pode significar não só uma recusa em participar da atividade, mas uma recusa relacionada à língua, afinal não é possível saber se o menino quer realmente estudar a língua japonesa para agradar a família, assim como já faz sua irmã, cerca de quatro anos mais velha, faz.

Em suma, seja a exclamação do menino relacionada à insatisfação com a atividade ou com o estudo da língua, parece que os jovens *nikkeis*, ao contrário do que é manifestado

⁵⁴ “Sim”.

pelo senso comum, convivem hoje com uma cultura muito diversa daquela trazida pelos imigrantes e expressam, de modo nítido, diferentes construções identitárias em suas vidas. Conforme Ischida (2010, p.32): “se a história é ordenada culturalmente, os esquemas culturais são ordenados historicamente, pois os agentes sociais criativamente reavaliam, repensam os significados destes esquemas quando realizados na prática”, de modo que mesmo que participem das atividades promovidas pela associação – também em constante mudança, ainda que haja uma reserva em se afirmar isso – os jovens participam e (re)constróem suas vivências continuamente.

Uma manifestação como essa poderia evidenciar o caráter diversificado das identidades construídas dentro da escola e traz em seu encaço, como foi pontuado, a decisão dos pais de que as crianças frequentem as aulas.

Indo nesta direção, é como diz Bauman:

A ideia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. Só começarão a ter essa ideia na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada (BAUMAN, 2004, p.17-18).

Ao mesmo tempo em que alguns alunos participam das atividades da associação, não fazem somente isto, tendo uma agenda plena, como referido anteriormente. Embora acredite que os alunos apresentem uma noção de pertencimento dentro da comunidade nipo-brasileira, ela se manifesta muitas vezes de modo indagador, evidenciando uma construção de identidade, marcada, como diz Bauman, por uma tarefa contínua. Ora poderia ser dito que um sujeito demonstra dúvida diante da língua que estuda e que faz parte do passado de sua família, como no caso do excerto 5, ora se torna recorrente a falta de conhecimento sobre o tempo passado e as experiências familiares – excerto 1- , embora o questionamento sobre aquilo que é japonês e a identidade pela diferença – excertos 2 e 4 - sejam trazidos pelos próprios jovens.

5.2 Asserção 2: Os professores, que ecoam a missão da associação, através do ensino do japonês trabalham com os alunos em direção a uma identidade étnica essencializada que mantenha viva a tradição de herança - tal construção identitária é cobrada pela sociedade brasileira e apoiada pelos pais dos alunos.

Como explicado no capítulo 4, tanto identidade(s) quanto cultura(s) muitas vezes são vistas através de perspectivas essencialistas, como se não pudessem se transformar com o tempo e se mantivessem estáticas. Ao pensar na asserção 2, baseei-me nos discursos reproduzidos dentro da comunidade, o de que a língua seria capaz de manter a cultura japonesa, a fim de que seja possível desconstruí-lo:

Excerto 6 (entrevista – 17/09/12)

Professora 1: Olha eu acho que principalmente assim aqui na escola de língua japonesa é bem pela tradição, pelos pais, por toda essa parte da história da família, tem alunos que já não tem descendência e aí então eles vêm porque gostam de *anime*, de *mangá*, adoram, tem muitos alunos que gostam de novela. Então tem esses dois lados, tem o aluno que gosta e que quer continuar a história da família, tem aluno que não gosta muito, mas o pai e a mãe de repente insiste que é bom pra ele, e também pra seguir a trajetória da família

Excerto 7 (entrevista – 07/05/12)

Professora 2: Os alunos também né, os pais colocam as crianças aqui, né, não é que as crianças querem, os pais que forçam um pouco. Ah aprende, depois você vai conhecer, que bom que teve aula de língua japonesa, que eu sei falar, tudo assim, sabe. Mas descendente é assim mesmo, mas fora descendente, gosta de *nihongo*, gosta de *mangá*, gosta de *anime*. Depende do aluno.

Nos dois enunciados, nota-se a menção à vontade e à atitude dos pais para que os filhos aprendam a língua japonesa, mesmo que os filhos não desejem tal aprendizado (“tem aluno que não gosta muito, mas o pai e a mãe de repente insiste que é bom pra ele”, “não é que as crianças querem, os pais que forçam um pouco”), com o objetivo, segundo uma das professoras, de manter a história da família e, conforme a outra, de que as crianças percebam, quando adultas, que há um resultado positivo em aprender, como se os alunos só passassem a ter consciência deste resultado mais tarde – o que retoma o que foi apresentado acima, sobre eles não perceberem uma relação entre identidade e família. Especificamente, poderia ser dito

que o ensino da língua é visto como um modo de “conferir significado às nossas vidas e dar sentido à nossa história”, isto é, nada mais que um mito da tradição, um “cordão umbilical”, “cujo teste é o de sua fidelidade às origens” (HALL, 2009, p. 29) e que está, na verdade, fora da alçada da história.

Da mesma maneira, em um dos vídeos produzidos pelos alunos eles discutem a razão pela qual aprendem japonês e Fabiano diz:

Excerto 8 (aula – 10/09/12)

Eu sei que meus irmãos faziam e minha mãe queria que eu fizesse também (...) porque...pra manter a cultura.

É possível notar, novamente, que uma ideia similar à expressada pelas professoras, isto é, o ensino da língua seria uma espécie de mantenedor da tradição, apoiado pelos pais e executado pela escola. Cavalcanti (2008), em suas pesquisas sobre contexto das minorias lingüísticas, embora não focalize o contexto de imigração japonesa, critica a utilização de denominações como “manutenção” ou “resgate” para se referir tanto à língua quanto à cultura, pois suscitariam a atribuição de visões estáticas destas, sendo termos “lugares-comuns, cristalizados e naturalizados, tanto na academia quanto no discurso de técnicos de educação, de formadores de professores e de professores” (Ibidem, p.249). Percebe-se, como tem sido mostrada, a recorrência da língua vista como imutável não só nestes ambientes acadêmicos, mas na própria associação, enfatizando, como afirma Maher (2007b, p.261) sobre um dos tipos de multiculturalismo, uma cultura que é uma “coisa”, “que prevalece no senso comum”. Curioso é que esta concepção possa ser contradita ao ser observado o exemplo de língua japonesa que se fala hoje nas próprias comunidades, sendo este, muitas vezes, o *koronia-go*.

Por outro lado, resta-me explicar o contexto do excerto acima. Durante uma das atividades desenvolvidas em aula, os estudantes se dividiram em dois grupos para falar sobre algo importante para a família ou sobre um momento importante na vida deles. Fabiano, de 15 anos, foi o responsável por gravar os colegas, mas quando chegou sua vez de falar, passou a câmera para Alberto, de 20 anos, não-descendente. Em todas as falas de Fabiano, enquanto ele está sentado, está jogando bolinhas de papel nos outros meninos. Outra ação interessante notada não só na situação de gravação, mas no decorrer do estudo de campo, é que estes dois

meninos e mais um, de 16 anos, sempre estavam fazendo piadas sobre eles mesmos e sobre as aulas.

Assim, em certo momento da atividade que estava sendo desenvolvida, a professora resolveu perguntar ao grupo de cinco alunos por que estudavam japonês e pede a Fabiano que ele responda primeiro. Então, após a resposta acima, Alberto, retruca: “*Th, num deu certo, mas tudo bem*”, querendo se referir, muito provavelmente, ao fato de Fabiano não conseguir “manter uma cultura”, o que poderia ir de encontro à ideia de identidade fluida apresentada até então e reforçar que só há um tipo de descendente de japonês. Indagamo-nos, então, o que Alberto queria dizer ao se manifestar assim: o que é que não teria dado certo para manter a ideia de cultura e identidade japonesas que permanecem no imaginário desse sujeito e em um imaginário popular? Seria o fato de que enquanto era filmado, o menino nipo-descendente atirava bolinhas de papel em outro colega, o que o caracterizaria como alguém indisciplinado e bagunceiro, o inverso daquilo que se esperaria dele, simplesmente pelo fato de ele ser descendente de japonês? Seguindo pelo mesmo caminho, já foi enfatizado o fato de que este menino e os outros descendentes são assolados a todo momento por uma representação essencialista de suas origens, marcada já nos seus traços, que os mostrariam como “eternos japoneses” (OLIVEIRA, 1998, p.804), embora eles não entendam diversos hábitos japoneses e a maioria deles nunca tenha ido ao Japão. Fica claro que mesmo que ajam como as outras crianças, as “brasileiras”, o formato de seus rostos e de seus olhos continuam a ser diferentes, o que torna mais difícil a quebra dos imaginários a respeito destes descendentes.

Esta “tradição” da qual falam ambos os participantes da pesquisa é recorrente nas atividades organizadas pela associação, que é considerada por Ischida (2010) como uma peça fundamental para se entender a “cultura” japonesa. No calendário letivo de atividades, encontram-se os *matsuri*, os festivais, além do *undokai*⁵⁵ e do festival de karaokê, entre outros⁵⁶, todos organizados pela Associação e seus membros - de crianças a adultos, todos têm algum papel, seja ajudar na cozinha ou distribuir panfletos. O que se destaca aqui é que os

⁵⁵ *Undokai* é o dia em que há uma espécie de gincana de atletismo dentro da comunidade e prêmios são distribuídos àqueles que participam.

⁵⁶ Pode-se destacar também a intensa rotina de atividades cumpridas pelas crianças e adolescentes. Grande parte dos nipo-descendentes participa de alguma atividade esportiva, em geral o beisebol, no caso dos meninos, e o softbol, no caso das meninas, com treinos de duas a quatro vezes por semana. Além disso, há um departamento da associação que os jovens é que administram, numa forma de estreitar as relações entre eles, e às vezes promovendo eventos para a comunidade japonesa. Recentemente, vários alunos passaram a integrar o novo grupo de *taiko*.

festivais já não são como os que acontecem ou aconteciam no Japão e, recuperando Hall (2009, p.70) novamente, percebe-se que a tradição é, na verdade, um repertório de significados. Um dos *matsuri* que reforça isto é a Festa do Chope, que faz parte do calendário de eventos da cidade, mas que é um tipo de festa que não se esperaria ao ser buscada uma imagem imutável e um estereótipo da cultura japonesa – não seria uma festa do Chope organizada por descendentes de alemães? Nesta festa, é possível comprar tanto pratos da culinária japonesa, como o *yakisoba* e o *sushi*, quanto pratos brasileiros, pastel e churrasco. Entretanto, a trilha sonora é cantada em japonês e há até mesmo o *bon odori*, dança que no Japão costuma ser realizada no verão e que celebraria os antepassados, reunindo pessoas de todas as idades – nem sempre nipo-descendentes; há ainda o *taiko* e o karaokê, que não mais possui somente canções japonesas, mas sim em inglês e em português.

Começa a se tornar difícil a sustentação de que existe somente uma tradição e uma cultura japonesas quando se considera o quão heterogêneas são as manifestações artísticas, a culinária e o público de festas como essas, que acabam por lembrar que as culturas são “absolutamente permeáveis umas às outras” (MAHER, 2007b, p.263).

Ao mesmo tempo, embora haja uma visão essencialista da própria academia, como proposto acima, e dentro da comunidade, pode-se perceber que ambas vêm sofrendo mudanças. No caso da associação nipo-brasileira, isto é visto através dos festivais e do tipo de recepção que eventos e concursos têm, tanto pelos descendentes quanto pelas transformações vistas nas festas. Já no caso da academia, isso fica evidente, por exemplo, com o fato de que a língua japonesa foi objeto de discussão em congressos e, afinal, teve que passar a ser ensinada como língua estrangeira aos descendentes de japoneses, ainda que houvesse resistência por parte dos professores.

Assim como foi mostrado acima, a tradição da qual tanto se fala nada mais é do que mito, pois “as nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 2006, p.62). Ao dizer isto, Hall se refere à crise da identidade, uma das possíveis consequências refletidas nas nações via mundo pós-moderno, já que o contato de diferentes culturas levaria não a uma assimilação, mas a uma hibridização, uma “tradução”:

O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecibilidade (HALL, 2009, p.71).

Exponho ainda o que diz outro aluno, Gabriel, de 13 anos:

Excerto 9 (aula – 10/09/12)

“A minha mãe e o meu *ojitchan*⁵⁷, que é a mãe do/ que é o pai da minha mãe, eles gostam muito do Japão e têm muita afini/ afini/num sei como é que fala, mas o meu *ojitchan* fica indo lá várias vezes porque, é... porque ele gosta de lá, porque ele veio de lá. Aí...né *sensei*, a minha mãe ela queria que pra manter a cultura, também que nem esse cara aí, é saber como que... saber um pouco de...*nihongo*⁵⁸ né.. porque se algum dia eu for pro/ se eu for pro Japão algum dia, num ficar perdi/ num ficar totalmente perdido, porque eu vou ir com o meu *ojitchan* e tudo, mas aí ela quis que eu aprendesse mais pra cultura porque ela... eh:::::...legal um japonês que tá no Brasil saber falar japonês mesmo e se algum dia talvez eu for estudar lá...”

Aqui, parece que a língua japonesa novamente representa um modo de preservar a cultura, tanto é que o menino se ancora no discurso de seu colega que está filmando o vídeo (“a minha mãe queria que pra manter a cultura, também que nem esse cara aí”), o que nos faz pensar que esta tradição da qual os sujeitos falam parece mais uma reprodução de um discurso, não sendo tanto algo sobre o qual eles teriam refletido. Como consta na asserção, as atividades dentro da associação têm como objetivo manter a tradição de herança, entretanto observa-se que os *nikkeis* não manifestam uma ideia fixa de cultura tal como acontece na associação e, como vemos pelo discurso de Gabriel, em sua própria casa. Somos levados a pensar que, em suas casas, esses dois meninos *sanseis* convivem com a ideia de um resgate, de um ideal de valor japonês.

Moriwaki considera, em seu estudo sobre a história do ensino de língua japonesa no Brasil, que:

Hiroshi Saito fala sobre a personalidade dos descendentes fazendo um paralelo com o doce *mandju*. A formação básica do *nissei* corresponde ao *anko*, isto é, à parte fundamental moldada pelos pais durante a infância segundo a escala de valores japoneses; a “formação posterior” corresponde à massa, que se forma depois, durante o

⁵⁷ “Avô”, em português.

⁵⁸ “Língua japonesa”, em português.

processo de crescimento até se tornar adulto, isto é, à parte moldada pela educação e cultura brasileira (MORIWAKI, 2008, p.137).

Moriwaki defende, no mesmo texto, que não haveria um conflito de identidade para os *nisseis* de hoje, ao contrário do que teria acontecido nos anos iniciais da imigração no Brasil. É claro que a situação vivida pelos descendentes hoje muito difere da vivida pelos *nisseis*, que eram criados como japoneses, mas viviam em um ambiente quase plenamente brasileiro, salvo pelas suas próprias casas. Os *nisseis* eram deslocados de um degrau para outro, como se tivessem que escolher entre serem japoneses ou brasileiros. Hoje em dia, não há esse tipo de conflito, mas ainda assim não concordo com o autor, afinal há, sim, identidades sendo construídas constantemente. As identidades dos *nikkeis* não estariam ligadas somente ao que é nacional – de forma muito menos incisiva do que no passado -, mas a diversos outros grupos. Enfatizo ainda que não haveria “formação” da identidade e da cultura, já que ambas são contínuas e nunca terminadas. De fato a presença de elementos japoneses vai diminuindo com o passar do tempo – ou, ainda, se modificando ou resignificando, como foi mostrado com relação às festas japonesas e, por isso, sustento que no caso dos dois sujeitos apresentados há uma reprodução do discurso ouvido em círculos sociais com os quais eles convivem, seja na associação, seja no ambiente familiar.

Voltando ao excerto, nota-se que, para Gabriel, aprender a língua japonesa é algo que traz múltiplas motivações: a) aprender a língua porque os familiares a consideram importante (“A minha mãe e o meu *ojitchan*, que é a mãe do/ que é o pai da minha mãe, eles gostam muito do Japão”); b) é bom que um nipo-descendente saiba falar japonês (“ela quis que eu aprendesse mais pra cultura porque ela... é...legal um japonês que tá no Brasil saber falar japonês mesmo”) e c) conseguir se comunicar no Japão, quando lá estiver (“porque se algum dia eu for pro/ se eu for pro Japão algum dia, num ficar perdi/ num ficar totalmente perdido, porque eu vou ir com o meu *ojitchan* e tudo”). Aparentemente, todas as motivações estão relacionadas à família, seja pela satisfação de um terceiro, seja para poder viajar com algum membro da família. O que se mostra diferente no enunciado de Gabriel é uma noção de mudança no ensino da língua: a mãe dele sabe que já não é mais comum que os descendentes de japoneses que vivem no Brasil saibam falar japonês, situação provavelmente diferente da que ela vivenciou na idade de seu filho. Isto é enfatizado também pelo uso de “mesmo”, como se os *nikkeis* que moram no Brasil não fossem competentes no uso da língua – o que poderia sinalizar a mistura entre o português e o japonês.

Nota-se ainda o modo como o próprio descendente se refere a ele mesmo, um “japonês”, nomeação extremamente marcada quando se pensa na questão da essencialização que carrega este termo – e ao mesmo tempo, por ser um nipo-descendente quem diz isso, indaga-se a respeito da incompatibilidade de tal termo quando um nipo-descendente chega ao Japão⁵⁹. Por fim, destaco a última motivação do sujeito: embora ele esteja lá por vontade da mãe, não é só isso que o move, ele também considera a possibilidade de estudar no Japão, algo que ele mesmo deseja e que teria a ver com um objetivo prático para o aprendizado e não com características abstratas de uma cultura atemporal.

Apresento, a seguir, uma situação ocorrida em conversa com uma das alunas nipo-descendente, Camila, de 15 anos, mas que não tem nenhum traço característico japonês porque somente sua avó era japonesa:

Excerto 10 (diário de campo da pesquisadora – 16/04/12)

(...) perguntei a ela quem de sua família era japonês, pois já não me lembrava do acontecimento em que ela havia contado sobre isso. Ela me disse que era sua avó. Em seguida, olhou para mim e perguntou: “E na sua [família]?”. Foi quando eu disse que não havia nenhum japonês na minha família. Fiquei pensando sobre a relação estabelecida pela menina entre aprender a língua e ser japonês.

Ao voltar a pergunta para mim, a menina, que não apresentava nenhum traço japonês como a maioria dos alunos, pressupôs que, possivelmente, eu teria em minha família uma situação como a dela, algo que não acontece. Aprofundando um pouco esta questão, trago no diário um questionamento que fiz a respeito da relação entre língua e família, pois ao mesmo tempo em que essa jovem poderia ter buscado uma identificação de situação comigo, buscou também um motivo para que eu estivesse fazendo um trabalho de campo e um estágio na escola. A resposta mais óbvia seria a de que alguém de minha família fosse japonês e que minha presença lá tivesse a ver com aspectos familiares, algo que não é visto com frequência e de modo consciente nos enunciados dos alunos, que como foi explanado acima, não olham com tanta atenção para o passado. Entretanto, já no caso desta menina, vê-se uma relação um

⁵⁹ Para entender melhor a questão dos nipo-descendentes no Japão, cf. OLIVEIRA (1998). A autora comenta que quando chegam no Japão os nipo-descendentes são discriminados, pois têm hábitos e estilo de vida muito diferentes dos japoneses.

pouco mais distante com os antepassados quando se leva em consideração que o último membro com ascendência japonesa em sua família era sua avó. Desse modo, parece haver uma valorização diferente da que é feita por parte dos *nikkeis* cujos pais seriam *nisseis* ou *sanseis*.

Aos poucos, nota-se que, embora haja a afirmação de que a associação sustenta a ideia de herança da língua e da cultura, é possível perceber que os jovens *nikkeis* constroem tais fenômenos de maneiras diversas e não relacionados à cultura dos antepassados e à tradição - voltando sempre a tocar a questão das identidades, apresentada com a asserção 1:

Excerto 11 (entrevista – 11/05/12)

Fabiano: Ah eu acho.... bom [estudar japonês] né. Porque aí se eu for trabalhar em alguma empresa japonesa...dá pra pegar um cargo melhor assim

(...)

Eu tenho... vontade de ir pro Japão sim... mais pra conhecer o Japão assim, que eu nunca fui e falam bem do Japão, eu queria conhecer.

Excerto 12 (entrevista – 21/05/12)

Mariana: Ah, sabe aquela cápsula do tempo que tem lá em cima? Então, eu desejei ir pro Japão, só que eu era be:::m menorzinha. É que o Japão eu queria conhecer lá porque tem um monte de coisa legal e bonitinha. E os Estados Unidos eu também queria viajar pros Estados Unidos.

(...)

No Japão tem um monte de coisa bonitinha, adesivos, da Disney, sabe aquelas coisinhas, que é meio porcaria entre aspas que a minha mãe fala, tipo adesivo essas coisas bonitinhas. É que o meu tio, ele por parte de pai, ele já foi um monte de vezes sabe, e traz um monte de coisa pra mim, aí eu ficava muito feliz.

No excerto 11, parece ser observada mais uma vez a utilidade prática de se estudar japonês: poder trabalhar em uma empresa japonesa – há várias delas na cidade em que se situa

a associação. Outro ponto interessante é a motivação para ir ao Japão, isto é, embasada fundamentalmente pela curiosidade e pela propaganda que parece ser feita ao adolescente.

Já no excerto 12, Mariana afirma querer visitar o Japão porque lá haveria “um monte de coisa legal e bonitinha”. Entretanto, conta que desejou ir para o Japão quando era “bem menorzinha” – a cápsula do tempo da qual ela fala foi enterrada na ocasião de comemoração dos 100 anos da imigração japonesa, em 2008, quando ela tinha 7 anos – e que gostaria de visitar também os Estados Unidos. Embora não se saiba o motivo para tal, ela havia relatado que tinha uma amiga neste país, além de ver séries televisivas que, frequentemente, são americanas. Mais uma vez, parece ser possível considerar como as fronteiras entre países atualmente são tênues e como há uma espécie de homogeneização sendo imposta, ao mesmo tempo em que as identidades e culturas se tornam híbridas: aquilo que consumimos e que é comum em nossas rotinas faz parte também da rotina de muitas outras pessoas em diversas partes do globo.

Ainda sobre a vontade de ir ao Japão, pode-se apontar que ela estaria ligada principalmente a bens de consumo (“No Japão tem um monte de coisa bonitinha, adesivos, da Disney, sabe aquelas coisinhas, que é meio porcaria entre aspas que a minha mãe fala, tipo adesivo essas coisas bonitinhas”). Segundo Rampton (2008, p. 114), hoje em dia “é também necessário considerar os modos pelos quais as formas, os produtos e os símbolos étnicos são comercializados e disseminados como mercadorias desejáveis, opções de estilo de vida e objetos estéticos”. É recorrente no diálogo entre as crianças e adolescentes, principalmente no das garotas, que discutam sobre produtos japoneses, como artigos de papelaria. Mas também os garotos demonstram um contentamento com o Japão:

Excerto 13 (diário de campo – 19/03/12)

A professora facilita aos alunos deixando que escrevam em português, o que flui mais naturalmente. Ela os incentiva, dizendo que eles também têm chance de ir ao Japão. A maior parte dos alunos mostra um descontentamento com o Brasil, e um deles, nipo-descendente de 13 anos, diz: “Aqui no Brasil não tem nada”.

O contexto deste enunciado se dá logo após a professora mostrar suas fotos tiradas no Japão, que contêm desde alimentos típicos do país até tecnologias e bens de consumo

muito variados – como um restaurante em que é possível escolher o prato sem que o garçom seja chamado e lojas destinadas especificamente a um desenho japonês, elementos aos quais o garoto pode ter se referido quando diz que no Brasil não haveria nada, em oposição à tecnologia e aos jogos ou brinquedos que pode encontrar no Japão.

Com os dois últimos excertos, vê-se que os dois *nikkeis* demonstram uma vontade de ir ao Japão, relacionando-a a artigos de consumo ou, no último caso, a serviços disponíveis, embora eles nada digam sobre visitar algum local de importância para a família ou para entender melhor algo relacionado à origem ou à cultura que seus pais, a associação e a própria sociedade promovem.

Como mostrado acima, os bens de consumo, tanto brinquedos de personagens japoneses quanto artigos de papelaria, entre outros, são muito procurados pelas crianças e pelos adolescentes, mas acredito que isto ocorra com mais intensidade na vida dos adolescentes que participam de grupos interessados em uma “cultura japonesa” ou “cultura *j-pop*”, segundo Ischida (2010), grande parte das vezes não-descendentes, embora nosso estudo mostre que os *nikkeis* também estão interessados nesta manifestação, conforme os excertos 12 e 13.

Na maioria das vezes, de acordo com aos excertos 6 e 7, com a fala das professoras, os não-descendentes passam a estudar japonês quando adolescentes, por vontade própria, o que mostraria que eles têm constituída certa imagem do Japão. Entre os motivos para o estudo, as próprias professoras citam vários elementos japoneses que foram trazidos à vida dos jovens de modo frequente nos últimos anos, como os *animês*, o *mangá*, os concursos de *cosplayers* que ocorrem em eventos regionais, nacionais e mundiais a fim de que se premie a pessoa que se caracterizar melhor como determinado personagem de *animê*, *mangá* ou filme, elementos da cultura *j-pop*.

Trago abaixo um excerto do diário de campo para ilustrar a presença desta cultura na vida de uma das adolescentes, “mestiça”, de 17 anos. É importante atentar para o modo como o senso comum se refere àqueles em que somente uma das partes da família é descendente de japonês. Na bibliografia consultada, não houve referência aos mestiços estarem incluídos na categoria de *nisseis*, *sanseis* ou *yonseis*, e assim por diante, sendo somente “mestiços”. Vale ressaltar que, como afirma Ischida (2010, p.13), o termo *nikkei* inclui, sim, estes últimos: “Atualmente, os *nikkeis* no Brasil compreendem os *isseis* (primeira geração), *nisseis* (segunda), *sanseis* (terceira), *yonseis* (quarta), *gosseis* (quinta), *rokusseis*

(sexta) assim como os “mestiços” (filhos de pai ou mãe *nikkei*) e os *dekasseguis* (descendentes imigrantes residentes no Japão)”:

Excerto 14 (diário de campo – 06/08/12)

Logo chega Raquel, uma das alunas. Ela havia faltado na semana passada, então fui conversar com ela para saber se tinha passado bem as férias. Ela disse que havia passado rápido demais e que não tinha estudado nada, mas que tinha feito novos amigos porque tinha ido a um evento em São Paulo, pela primeira vez. Pela idade dela e pelo termo “evento”, perguntei se ela tinha ido ao *Anime Friends*, que é um evento sobre *animes* e personagens de filmes/desenhos/gibis, não necessariamente japoneses – evento ao qual eu mesma já havia ido quando tinha a idade dela. Completou dizendo que tinha ganhado o primeiro lugar em um concurso mundial de *cosplay* e que também havia ido ao evento em São Paulo como *cosplay*.

Através deste trecho, percebe-se como a adolescente está inserida em um contexto totalmente novo para aqueles que não conhecem este mundo *pop* japonês e como ela se posiciona na direção contrária de que os *nikkeis* não procurariam a escola por vontade pessoal⁶⁰. Através do termo “evento”, foi possível perceber – justamente porque já havia feito parte da minha experiência - que ela se referia a um encontro de fãs de diversos elementos de uma cultura japonesa. Nestas convenções, é possível encontrar artigos japoneses, desde bonecos miniaturas e bichos de pelúcia até roupas e objetos utilizados pelas próprias personagens. Além disso, há diversas apresentações de bandas que cantam, por exemplo, as músicas de abertura dos desenhos animados, além de outras atrações voltadas para este público⁶¹.

Saliento que embora estes eventos sejam voltados para a divulgação de produtos de origem japonesa, há uma hibridização nos artigos e manifestações: encontramos quadrinhos que não são mangá, de procedências variadas; ao vermos *cosplayers*, muitas vezes

⁶⁰ Não nos propomos a analisar tal tópico profundamente, mas fica nítida a questão de que os mestiços nem sempre são considerados *nikkeis*, já que o ambiente familiar seria ainda mais diferente daquele em que vivem os alunos com ambos os pais descendentes de japoneses, ambiente no qual poderia haver um incentivo maior para o estudo de japonês.

⁶¹ Na Wikipédia, a Enciclopédia Livre, no termo “Convenção de anime” propõe-se “a anatomia de uma típica convenção de anime”, composta por: Abertura do evento, Programação e Atividades, Painéis, Workshops, Exibições de Vídeo, Campeonatos e Concursos, Atividades com personalidades, Exposição, Shows de artistas e bandas. Cf http://pt.wikipedia.org/wiki/Conven%C3%A7%C3%A3o_de_anime.

eles podem estar caracterizados de personagens de filmes *blockbuster* ou mesmo de cantores/bandas. Torna-se impossível, assim como acontece com os *matsuris*, falar de cultura japonesa em sentido uno, pois lá estão manifestações e produtos que ultrapassam linhas de território.

No excerto abaixo, elenco ainda os pratos típicos japoneses como parte da cultura *j-pop*, já que eles se popularizaram muito nas últimas décadas⁶², principalmente para uma camada social de classe média no Brasil:

Excerto 15 (diário de campo – 19/03/12)

A *sensei* vai conversando com os alunos e perguntando se eles conhecem determinado prato e se sabem do que são feitos. Muitos pratos são reconhecidos pelos descendentes e, mesmo pelos não-descendentes, que estão bastante inseridos no contexto “japonês” – frequentam festas típicas, vão até São Paulo para conhecer o bairro japonês, conhecem desenhos japoneses.

Na situação acima, a professora mostra fotos que tirou de diversos pratos em sua viagem ao Japão e pede que os alunos adivinhem o nome de tais pratos. Nenhuma dificuldade foi notada e todos foram nomeados. Destaca-se que os não-descendentes participaram da mesma maneira da atividade, por vezes até mais inteirados do que os descendentes.

Como já apontado no referencial teórico, nota-se que os jovens constroem um imaginário a respeito do Japão, o que é percebido nos últimos excertos apresentados. Além disso, salientou-se que o universo *j-pop* não se resume somente ao Brasil, pois Raquel havia ganhado um concurso mundial *online* ao se caracterizar como a personagem de um *anime* – interessante ainda é perceber que para isso ela havia comprado o figurino em um site de origem chinesa, o que mostra como a cultura *j-pop* está divulgada na China e pelo mundo. Em outras situações, foi possível notar que Raquel e mais duas colegas - uma *nikkei* e outra, não - conversavam sobre uma banda *pop* de origem coreana. Ainda no mesmo dia em que fiquei sabendo de sua vitória no concurso de *cosplay*, ela e uma aluna não-descendente combinavam peças do traje que usariam para dar vida às próximas personagens.

⁶² Ischida (2010, p.216) comenta que, em 2003, havia mais de 600 restaurantes japoneses em São Paulo, número que superaria o de churrascarias.

No último excerto, apresentado abaixo, o caratê é trazido como elemento da cultura japonesa, ainda que as artes marciais evoquem de modo mais nítido todo um imaginário oriental – não necessariamente japonês. No documentário produzido, Alberto, não-descendente, comenta que seu interesse pela língua japonesa surgiu ao iniciar um treinamento de caratê:

Excerto 16 (aula – 10/09/12)

Eu comecei a fazer *nihongo* porque antes de *nihongo* eu fazia artes marciais, eu adorava artes marciais. E eu tive/ tinha dificuldade pra aprender o nome das técnicas e eu queria aprender... pra facilitar também a ganhar faixa aqueles negócios. Aí eu decidi que ia fazer o japonês pra aprender o idioma/ pegar mais fácil o nome das técnicas talvez até ir pro Japão aprender com alguém lá, mas no final eu parei de fazer artes marciais e fiquei no japonês mesmo porque eu gostei do japonês... num sei...eu gosto de rabiscar.

Neste excerto, o interesse pelo japonês não se dá por haver uma ideia de cultura, mas sim porque o adolescente acredita que poderá compreender e melhorar seu desempenho caso saiba o nome dos golpes em japonês. Ao final, diz que se interessou mais pela língua e acabou desistindo do caratê. Rindo, diz que gosta de rabiscar, o que poderia evidenciar o gosto dele pelo novo, pelos caracteres tão diferentes das letras em português.

Embora este sujeito não se mostre engajado em uma “cultura japonesa”, como no caso de Amanda, que lê revistas sobre bandas e novelas japonesas – ou orientais - e frequenta os eventos destinados à cultura *j-pop*, vê-se seu envolvimento com as artes marciais como uma das muitas motivações que podem direcionar um adolescente ao interesse pela língua japonesa – sabe-se, inclusive, que Alberto já viajou ao Japão-, além disso, o jovem participa ativamente de quase todas as atividades promovidas pela associação.

Durante as aulas, apresentei o significado do nome de algumas personagens de *anime* bastante famosas e que, na verdade, muitos dos alunos não conheciam. O que foi possível perceber é que os não-descendentes, juntamente com os *nikkeis* que estão na faixa dos dez aos treze anos estavam mais familiarizados com os *animés*, mostrando-se mais entusiasmados com a tarefa. Por um lado, isso nos fez pensar no quanto os *nikkeis* tomariam esta *cultura j-pop* para si ou poderiam ser levados a pensar em suas identidades através dela.

Segundo Ischida (2010, p.280), através da cultura *pop* haveria uma "positivação do exótico", algo que "pode gerar uma relação de (re)aproximação de *nikkeis*, sobretudo pertencentes às gerações mais novas". Entende-se que os jovens descendentes de japoneses, em suas interações dentro e fora da associação convivem com uma constante ideia de aproximação de um certo imaginário japonês – algo apresentado com os excertos. Todavia eles estão mais expostos a ideias de uma "tradição" japonesa dentro da associação, enquanto que através da cultura *j-pop* veem um recorte do que é o Japão hoje.

Em suma, pôde ser notada uma referência constante a uma "cultura japonesa", que em alguns momentos tem a ver com modos de ser e com a "manutenção" ilusória de certos valores, enquanto em outros seria uma cultura dinâmica. Foi visto ainda que é possível que os alunos desta associação não vejam o aprendizado da língua como uma forma de resgate, mas como possibilidades práticas caso desejem ir ao Japão ou trabalhar. Deparamo-nos também com a reprodução do discurso, que foge ao escopo desta monografia, embora tal tema suscite novos questionamentos a respeito do que significaria, realmente, aprender a língua para esses jovens e até que ponto existiria a vontade deles mesmos perante o estudo.

Por fim, pode-se dizer que atualmente há uma construção recorrente de algo que seria uma cultura *pop* japonesa, feita por descendentes e não-descendentes, algo que pode ser confirmado com nossos dados. Com as análises, percebi que a cultura *j-pop*, sustentada por *nikkeis* e não-*nikkeis*, não remete à tradição sustentada pela associação e pelos pais, trazendo uma visão real de uma faceta do que é o Japão hoje em dia, embora a faceta possa, através dos imaginários, vir a ser essencializada.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, foi apresentada a trajetória dos imigrantes japoneses no Brasil para que pudéssemos contextualizar a questão dos valores trazidos do Japão, tais quais a criação das associações, a importância da “preservação de um espírito japonês”, assim como do ensino da língua japonesa desde 1908, itens essenciais para responder a pergunta da pesquisa, a saber, como os alunos de uma escola de língua japonesa pertencente a uma associação nipo-brasileira constroem suas identidades na sala de aula, fosse respondida. Para isso, investiguei se haveria uma recorrência, na construção das identidades, de questões ligadas a uma cultura imutável.

Teci as duas asserções desta pesquisa após uma extensa análise dos registros gerados a fim de que conseguisse responder a pergunta acima. Através dos excertos tentei mostrar que as identidades dos *nikkeis* e dos não-descendentes são construídas de modo dinâmico e não estão nunca acabadas, não são como quebra-cabeças:

(...) há um monte de pecinhas na mesa que você espera poder juntar formando um todo significativo – mas a imagem que deverá aparecer ao fim do seu trabalho não é dada antecipadamente, de modo que você não pode ter certeza de ter todas as peças necessárias para montá-la, de haver selecionado as peças certas entre as que estão sobre a mesa, de as ter colocado no lugar adequado ou de que elas realmente se encaixam para formar a figura final (BAUMAN, 2005, p.54-55).

E ainda que tais identidades sejam híbridas, ora trazem elementos japoneses, ora brasileiros, percebe-se que os jovens convivem com realidades que não são só japonesas ou brasileiras, desempenhando diferentes identidades, não necessariamente ligadas a nacionalidades – assim o hibridismo não seria encontrado somente aí -, nas atividades em diversos grupos sociais. Fica claro, portanto, que embora os jovens não se questionem sobre o passado, suas identidades, conforme aponta Hall, são híbridas e construídas de forma dialógica e que

cada vez mais, os indivíduos recorrem a esses vínculos e estruturas nas quais se inscrevem para dar sentido ao mundo, sem serem rigorosamente atados a eles em cada detalhe de sua existência. Eles

fazem parte de uma relação dialógica mais ampla com ‘o outro’”. (HALL, 2009, p.70).

Conforme mencionei, o contexto analisado é bilíngue, pois as interações aconteciam, na maioria das vezes, com palavras em português e japonês, nunca escolhidas por acaso – isso pode ser visto algumas vezes nos excertos em que o português predomina, mas palavras em japonês aparecem constantemente. Este modo de lidar com a língua contribuiu para que as identidades fossem percebidas em construção pela linguagem.

Ao mesmo tempo, discutiu-se a presença constante de uma referência à cultura essencializada e ficou claro que um “resgate” da “tradição” e da “cultura” são mencionados nos discursos dos mais velhos e das gerações anteriores. Tal atitude aparece de um modo um tanto quanto disperso no discurso dos jovens, motivo pelo qual se pensou que eles geralmente reproduzem aquilo que ouvem em casa – o que, como já apontado, necessitaria ser focalizado em estudos futuros. Na maioria das vezes, os enunciados dos jovens contêm traços que mostram que o Japão e a língua japonesa não estariam relacionados a algo estático. Isso demonstra um afastamento dos antigos ideais que eram frequentes nos discursos dos *isseis*, pois os jovens mostram que tem razões práticas para aprender japonês, assim como para irem ao Japão – demonstrando principalmente curiosidade e disposição para conhecerem não necessariamente somente este país e para viajar. Importa-nos ressaltar ainda que também a visão da pesquisadora parte de certos imaginários sobre a comunidade, já que, por exemplo, havia uma expectativa de que os alunos *nikkeis*, em contraposição aos não-descendentes, soubessem mais sobre suas famílias e suas origens. Essa expectativa se mostrou equivocada, já que seria esta uma essencialização na própria sociedade não-*nikkei* em que a pesquisadora está inserida.

Destaco ainda a importância de estudos futuros que focalizem e problematizem os imaginários dos *nikkeis* que são mestiços, já que uma análise mais pormenorizada não caberia ao escopo desta pesquisa, embora haja aqui elementos que poderiam ser usados para iniciar uma discussão.

De maneira diferente, sustentei que haveria uma “cultura *j-pop*” presente nas referências dos jovens. Ela apareceria não só no discurso dos não-descendentes, mas também no dos *nikkeis*. No caso dos não-descendentes, existiria uma procura pela escola para estudar japonês de acordo com o imaginário que construíram para o Japão, havendo, como lembra Woodward, “uma associação entre a identidade da pessoa e as coisas que a pessoa usa”

(WOODWARD, 2000, p.10). Esta associação entre a identidade e as coisas consumidas está presente também para os jovens *nikkeis*, já que, de acordo com os nossos dados, também eles pensam em uma ideia do Japão atual com base em *animes*, *mangás*, músicas e novelas que já fazem parte do seu cotidiano. O que se diferencia aqui é que os descendentes têm um background em casa a respeito do Japão e, sabendo que a maioria deles começa a frequentar a escola desde pequenos, eles são submetidos à ideia de tradição da cultura japonesa de modo diverso aos não-descendentes, que pensam no Japão – e, muitas vezes, nos nipo-descendentes – a partir do que veem na cultura *j-pop*.

Ao analisar esses dois perfis de estudantes, foi possível perceber que ambos se modificam e são dinâmicos. Enquanto a associação de nipo-descendentes tenta manter costumes japoneses através da constância das atividades e eventos tradicionais, percebe-se que não há voluntariamente um reforço sobre um imaginário *pop*. Entretanto, diante das modificações pelas quais passam os próprios festivais e atividades, seja numa tentativa de conquistar um maior público ou despertar o interesse dos jovens *nikkeis*, percebe-se que tais eventos iriam ao encontro do mundo *pop*, que tem se tornado também uma ideia mais presente ao senso comum, de modo que tanto a cultura *pop* quanto a cultura propagada pelos eventos mostram uma cultura dinâmica e múltipla, não restrita ao nacional.

Por fim, observou-se que através do imaginário sobre a cultura *j-pop* são vinculadas duas imagens: a primeira é a de um imaginário não-descendente a respeito dos nipo-descendentes, como se eles fossem “japoneses” e não brasileiros; já a segunda seria a dos próprios jovens *nikkeis* sobre o Japão. Todavia, como apontado no início deste capítulo, percebe-se que os jovens em meio à cultura da tradição e da cultura *j-pop*, expostos à comunidade nipo-brasileira desde crianças ou não, seguem adotando posições que Hall (2009, p.72) chamaria de “deslocadas, múltiplas e hifenizadas”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no Brasil, o fechamento de escolas e o controle de materiais didáticos. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 4 maio de 1938. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 11/12/12.
- CAPELAS, B. Anime Friends chega à 10ª edição trazendo “um pedaço do Japão” para SP. **Portal IG – Jovem**. Disponível em: <<http://jovem.ig.com.br/cultura/mix/2012-07-06/anime-friends-chega-a-10-edicao-trazendo-um-pedaco-do-japao-para-sp.html>>. Acesso em 13/11/12.
- CAPELO, M. R. C. Educação e escolarização japonesa nas colônias rurais do norte do Paraná (1930 – 1960). In: 8ª Jornada do HISTEDBR, 2008, São Carlos. **Anais...** São Carlos: UFSCAR, 2008, sem paginação.
- CARDOSO, R. C. L. O papel das associações juvenis na aculturação dos japoneses. In: SAITO, H.; MAEYAMA, T.(Orgs.). **Assimilação e Integração dos japoneses no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973, p. 317–345.
- _____. (1972) **Estrutura familiar e mobilidade social** – Estudo dos japoneses no estado de São Paulo. Nomiya, M. (Org.). São Paulo: Kaleidos-Primus Consultoria e Comunicação, 1998.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (DELTA)**, São Paulo, v. 15, p. 385-418,1999.
- _____. A pesquisa na sala de aula: metodologia de investigação científica e a formação do professor – Coleção PREPES Virtual. **PUC Minas Virtual** – Educação sem Distância Belo Horizonte: PUC Minas, 2000, p.27-39.
- _____. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.233 – 252.
- COBOS, T. L. Animación japonesa y globalización: la latinización y la subcultura otaku en américa latina. **Razón y Palabra**, n. 72, sem paginação, maio-julho, 2010.
- CONVENÇÃO de anime. **Wikipédia**, a enciclopédia livre. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Conven%C3%A7%C3%A3o_de_anime>. Acesso em: 13/11/12.

- DEMARTINI, Z. de B. F. A educação entre famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 72, p. 43-72, 2000.
- DOI, E. T. O ensino de japonês no Brasil como língua de imigração. **Estudos Linguísticos**, v. 35, p. 66-75, 2006.
- _____. Atitude de imigrantes japoneses e descendentes em relação ao japonês falado nas comunidades *Nikkei*. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C.(Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.243-254.
- EMBREE, J. Government Structure. In: EMBREE, J. **The Japanese Nation – a social survey**. New York: Farrar & Rinehart, 1945.
- ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (org.) **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1985, p.119-161.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 45 -65.
- FUNDAÇÃO Japão. **Shodô**. Disponível em: <http://www.fjsp.org.br/guia/cap05_c.htm>. Acesso em 26/09/12.
- HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- _____. **Da diáspora – Identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- HANDA, T. **O imigrante japonês: Histórias de sua vida no Brasil**. São Paulo: T.A. Queiroz/Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1987.
- IBGE traça perfil dos imigrantes. **Made In Japan**. 21 de junho de 2008. Disponível em: <<http://madeinjapan.uol.com.br/2008/06/21/ibge-traca-perfil-dos-imigrantes>>. Acesso em 20/10/12.
- INSTITUCIONAL. **Fundação Japão**. Disponível em: <<http://fjsp.org.br/institucional/>>. Acesso em: 03/07/12.
- ISCHIDA, C. **A experiência nikkei no Brasil: uma etnografia sobre imaginários e identidades**. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2010.
- KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira da Educação**, n. 15, p.159-176, 2000.

- KOYAMA, T. Japoneses na Amazônia: alguns aspectos do processo de sua integração sócio-cultural. In: SAITO, H. (Org). **A presença japonesa no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980, p. 11- 28.
- KUMADA, K. M. O. “**No começo ele não tem língua nenhuma, ele não fala, ele não tem LIBRAS, né?**” - Representações sobre línguas de sinais caseiras. Dissertação (mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- LAMAS, C. T. P. **Novos sujeitos e vivências** – Os fãs das animações japonesas e as mediações. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade Casper Líbero. São Paulo, 2006.
- LAYTANO, D. Japoneses no Sul: Rio Grande do Sul e Santa Catarina. In: SAITO, H. (Org). **A presença japonesa no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980, p.39-66.
- MAHER, T. M. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007a, p. 67-96.
- _____. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007b, p. 255-270.
- MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.85-107.
- MORALES, L. M. **Cem anos de imigração japonesa no Brasil**: o japonês como língua estrangeira. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.
- MORIWAKI, R. **História do ensino da língua japonesa no Brasil**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.
- MURAKAMI, S. Você fala o japonês do Japão ou o do Brasil? **Portal Nippo Brasil**. Disponível em: <<http://www.nippobrasil.com.br/especial/517.shtml>>. Acesso em: 13/11/12.
- NOGUEIRA, A. R. Imigração japonesa para o Estado de São Paulo (1908-1922). In: SAITO, H.; MAEYAMA, T. (Orgs.). **Assimilação e Integração dos japoneses no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973, p.56-70.
- ONO, M. De colono a pequeno produtor. In: SAITO, H.; MAEYAMA, T. (Orgs.). **Assimilação e Integração dos japoneses no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1973, p.129-163.

ORIGEM do nome Indaiatuba. **Câmara Municipal de Indaiatuba**. Disponível em: < <http://www.camaraindaiatuba.sp.gov.br/institucional/historiaindaia.asp> >. Acesso em 20/04/2012.

PROJETO Internacional de Pesquisa sobre *nikkeis*. Disponível em: < http://www.janm.org/projects/inrp/portuguese/index_po.htm >. Acesso em 26/09/12.

PUBLICAÇÃO em comemoração aos 60 anos da ACENBI. **Revista Diamante**. Associação Cultural, Esportiva Nipo-Brasileira. 2007.

QUEM somos. **Aliança Cultural Brasil-Japão**. Disponível em: <<http://www.acbj.com.br/quemsomos.aspx>>. Acesso em 03/07/12.

QUEM somos. **Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa e Assistência Social**. Disponível em: <http://www.bunkyo.bunkyonet.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=105&Itemid=72&lang=br >. Acesso em 23/10/12.

RAMPTON, B. Continuidade e mudança nas visões de sociedade em Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p.109 – 128.

SAITO, H. Participação, mobilidade e identidade. In: SAITO, H. (Org). **A presença japonesa no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980, p.81 – 90.

SASAKI PINHEIRO, E. M. **Ser ou não ser japonês?** A construção da identidade dos Brasileiros descendentes de japoneses no contexto das imigrações internacionais do Japão Contemporâneo. Tese (doutorado) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

SETOGUTI, R. I. A tradição educacional entre os imigrantes japoneses e os nipo-brasileiros. In: VIII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas (CIAVE), São Paulo, 2008. **Anais...** São Paulo: PUC, 2008, p.1160 - 1174. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/191_337.pdf >. Acesso em: 02/06/12.

TAKASU, F. **O silêncio na interação entre descendentes e não-descendentes na sala de aula de língua japonesa**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1999.

VALENTE, W. Japoneses no Nordeste. In: SAITO, H. (Org). **A presença japonesa no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980, p. 29-38.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. (Orgs.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 07-72.

YOSHIDA, K. Introdução. In: SAITO, H. (Org). **A presença japonesa no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980, p. 5 – 7.

GLOSSÁRIO

Anime	Desenhos animados japoneses.
Anko	Doce de feijão em pasta
Bon odori	Dança que celebra os antepassados
Cosplay	Caracterização como determinado personagem
Dekassegui	Descendentes que imigram ao Japão para trabalhar
Fujinkai	Departamento das senhoras
Hai	Sim
Hashi	Varetas utilizadas no lugar de talheres para pegar os alimentos
Issei	Japonês que emigrou do Japão
J- rock	Rock japonês
Kagai	Atividades extracurriculares
Kaikan	Sede social da associação
Koronia-go	Língua japonesa falada pela comunidade imigrante e seus descendentes no Brasil. Passou por mudanças através dos anos e teve influência do contexto sociolinguístico local.
Mangá	Histórias em quadrinhos japonesas
Mandju	Doce japonês
Matsuri	Festival
Nihongo	Língua japonesa
Nihonjinkai	Associação japonesa
Nikkei	O emigrante japonês e seus descendentes
Nissei	Filho do issei, é aquele que nasce em outro país, constituindo a segunda geração
Nodojiman	Campeonato de canto
Okonomiyaki	Prato típico japonês
Ojitchan	Avô
Otaku	Nome utilizado no Brasil e em outros lugares do mundo para se referir aos fãs de anime, mangá e da cultura japonesa pop, em geral
Sansei	Filho do nissei, terceira geração

Seinenkai	Departamento de jovens
Sensei	Professora
Shodô	Caligrafia japonesa feita com pincel
Sushi	Prato típico japonês
Taiko	Tambor japonês
Undoukai	Gincana esportiva
Yakisoba	Prato típico japonês
Yonsei	Filho do sansei, quarta geração
Youchien	Jardim de infância