



UNICAMP

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

BARTIRA TAKIUTI GINDE

**UM ESTUDO SOBRE A (RE)INSERÇÃO
LINGUÍSTICO-CULTURAL E OS CONFLITOS
IDENTITÁRIOS VIVENCIADOS POR FILHOS DE
*DEKASSEGUIS***

CAMPINAS

2009

BARTIRA TAKIUTI GINDE

**UM ESTUDO SOBRE A (RE)INSERÇÃO
LINGUÍSTICO-CULTURAL E OS CONFLITOS
IDENTITÁRIOS VIVENCIADOS POR FILHOS DE
*DEKASSEGUIS***

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

Orientadora: Prof^a Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher

CAMPINAS

2009

*Aos meus pais, que foram dekasseguis e trabalharam com muita
garra em um país totalmente desconhecido.
Aos filhos de dekasseguis, especialmente meus colegas com que
ainda hoje mantenho contato: Rosana, Hideo, Ricardo e Michelli.
A todos os trabalhadores brasileiros que lutam por um sonho.*

AGRADECIMENTOS

À professora Terezinha Maher, minha orientadora, que teve toda paciência do mundo comigo, me influenciou a pesquisar o campo da identidade e me ajudou a compreender um pouco mais sobre a minha identidade.

Às professoras Elza Doi, Emiko Suzuki e Ayako Akamine, pelo incentivo e apoio para que essa monografia fosse concretizada.

À todos os membros da minha família, pois sem o apoio deles não teria conseguido estudar na Unicamp.

Às minhas avós que não estão mais entre nós, mas que me ensinaram tudo de mais valioso. E que sei, de alguma forma estiveram comigo por toda a graduação.

Aos meus amigos de todos os momentos, especialmente Alexandre e Milene, pelo apoio nos momentos mais difíceis da minha vida pessoal e acadêmica.

Aos meus conterrâneos, que colaboraram com as entrevistas, abrindo as portas de suas casas e de suas vidas.

À minha tia Maria Teresa, pela atenção dedicada a mim, pelas observações e contribuições importantes para a concretização deste trabalho.

Ao meu companheiro, Tanaka, que me deu força, amor e respeito nos momentos que mais precisei.

Tema Sem Volta

*Estrada de terra
comprida
marcada passo a passo
na poeira que ficou pra trás.*

*Estrada batida
sofrida
sulcada
palmo a palmo
no chão duro que ficou pra trás.*

*Estrada de pedra
escaldante
sufocante
dia a dia
na secura que ficou pra trás.*

*Vida,
estrada sem volta
como um rio:
- você não tem desvio?*

Lydia Guimarães Ginde

RESUMO

Muitos filhos de *dekasseguis* já enfrentaram ou enfrentam o problema de não se sentirem “japoneses”, quando, junto com seus pais, emigraram para o Japão. Na volta ao seu país de origem, eles enfrentam novos problemas identitários por não se sentirem mais “brasileiros”, o que ocasiona sofrimento e tem consequências negativas para o desenvolvimento emocional e escolar desses jovens. Na maioria dos casos, os pais dessas crianças e as escolas que elas frequentam, após a sua chegada ao Brasil, não recebem orientações de como ajudá-las. Mesmo ocorrendo em grande número em vários lugares do país, essa situação é pouco conhecida.

São justamente esses conflitos identitários vivenciados por filhos de imigrantes brasileiros que voltam do Japão o foco do trabalho aqui proposto. Para tanto, foram feitas entrevistas semiestruturadas com 5 jovens, todos com experiências semelhantes: foram para o Japão ainda crianças e, na volta para o Brasil, afirmaram ter sofrido choque cultural.

A expectativa é a de que os resultados dessa pesquisa possam servir de subsídio para a formulação de uma política de acolhimento desses jovens nas escolas brasileiras. Espera-se que esses resultados também contribuam para que as famílias possam ter uma melhor compreensão da problemática enfrentada por seus filhos.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade Linguística; Identidade Cultural; Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação.

ABSTRACT

It is known that many dekasseguis' children are presently facing or have faced the problem of not feeling "Japanese" when they, following their parents, migrated to Japan. After having returned to their home country, these young people face new identity problems: they no longer feel they are "Brazilian" either which causes them suffering and has negative consequences upon their emotional and educational development. In most cases, neither their parents, nor the schools these children attended after having arrived back in Brazil received any information on how to help them readjust here. Although this situation occurs quite frequently in different parts of the country, we know very little about it.

The aim of this paper is to focus on the identity conflicts of Brazilian immigrants' children as they return from Japan. In order to do so, 5 young people who have gone through similar experiences were interviewed: they all had gone to Japan when they were little and claim to have suffered cultural shock upon their return.

It is expected that the results of the study here describe will contribute to the planning of a reinsertion policy of students like these in Brazilian schools as well as to make their families have a better understanding of the problems their children have to face.

KEY WORDS: Linguistic Identity; Cultural Identity; Multiculturalism, Plurilingualism and Education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
	1.1 POR QUE PESQUISAR OS <i>DEKASSEGUIS</i> ?.....	11
	1.2 O PROBLEMA E A JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	14
	1.3 O OBJETIVO DA PESQUISA.....	16
2	REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE.....	18
	2.1 IDENTIDADE CULTURAL.....	18
	2.2 IDENTIDADE LINGUÍSTICA.....	21
3	PROCEDIMENTOS DE GERAÇÕES DE REGISTRO.....	23
	3.1 CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES.....	24
	3.2 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	24
4	ANÁLISE DOS REGISTROS.....	28
	4.1 A RELAÇÃO COM A LÍNGUA PORTUGUESA.....	28
	4.2 O QUE PODE EXPLICAR, JUSTIFICAR AS DIFICULDADES?....	32
	4.3 COMO A ESCOLA LIDOU COM AS DIFICULDADES?.....	39
	4.4 COMO A FAMÍLIA LIDOU COM AS DIFICULDADES?.....	41
	4.5 A RELAÇÃO COM A LÍNGUA JAPONESA PÓS - ADAPTAÇÃO..	43
	4.6 AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA.....	45
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
	ANEXO – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA.....	52

1 INTRODUÇÃO

Apesar de o Ocidente falar muito pouco sobre o Oriente nas escolas, nos noticiários, no nosso cotidiano, a ligação entre o Brasil e o Japão é muito mais estreita do que se imagina. De acordo com o pesquisador Ennes (2001, p. 50) a história dessa ligação ficou mais visível e intensa com a chegada do navio *Kasato-Marú* ao Brasil no dia 18 de junho de 1908. O navio atracou no porto de Santos com 167 famílias, que totalizavam 761 pessoas.¹ Eram, em sua maioria, lavradores humildes contratados para trabalhar nas fazendas de café do Estado de São Paulo. O Japão passava por uma época de desemprego, e o próprio governo incentivava a emigração.

Depois do *Kasato-Marú*, outros navios aportaram em Santos, trazendo imigrantes japoneses: em 1910, *Ryojun-Marú*, com 960 imigrantes; em 1912, *Itsukushima-Marú*, com 1.432 imigrantes; em 1913, *Kanagawa-Marú*, com 1.412 imigrantes, *Daí no unkai-Marú*, com 1.506 imigrantes, *Wakasa-Marú*, com 1.588 imigrantes, *Teikoku-Marú*, com 1.946 imigrantes e *Wakasa-Marú*, com 1.808 imigrantes. Nesse ano, o governo do Estado de São Paulo interrompeu a corrente migratória, mas, só nesse Estado, já havia cerca de 10 mil imigrantes; sete anos depois, o total de japoneses que viviam no Brasil era um pouco mais de 24 mil.²

Com o passar dos anos, os imigrantes japoneses e seus descendentes formaram *colônias* nas cidades brasileiras em que viviam. Para Kawamura (2003), tais *colônias* representavam o lugar onde os imigrantes podiam

reproduzir os aspectos culturais trazidos do Japão tradicional (Era Meiji) e acompanhar os principais acontecimentos que ocorriam no país de origem, na época, por intermédio de revistas, jornais e livros importados. Dessa forma, foram preservados costumes, religiões, festas tradicionais, esportes e valores da tradicional cultura japonesa, os quais caracterizavam a vida comunitária predominante até o início dos anos 60. (2003, p. 79-80)

¹ Não se sabe ao certo o número de pessoas que estavam a bordo do *Kasato-Marú* em 1908. Cada pesquisador apresenta um número diferente de acordo com a fonte, o qual varia de 760 a 780 imigrantes.

² Dados retirados do livro **Resistência & integração: 100 anos de imigração japonesa no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008, organizado pelas pesquisadoras Célia Sakurai e Magda Prates Coelho.

Muitos dos imigrantes japoneses casaram-se no Brasil, tiveram filhos e constituíram famílias. No início, o casamento entre japoneses e não japoneses não era aceito pela grande maioria dos imigrantes japoneses, devido às diferenças culturais. Com o passar das décadas, mesmo sendo de uma cultura que tende a preservar as tradições, algumas famílias que eram mais flexíveis, começaram a permitir o casamento de seus filhos com brasileiros. Kawamura (2003, p. 82) afirma que “a heterogeneidade das últimas gerações de imigrantes japoneses inclui, além da maior integração à cultura brasileira, um maior grau de miscigenação”, graças à qual a colônia se expandiu e, ao mesmo tempo, se dissipou.

Na década de 80, com as consequências do Plano Collor, essas famílias de imigrantes se viram enfrentando novas dificuldades no Brasil. Por sua vez, o Japão estava precisando, urgentemente, de mão-de-obra porque, conforme explica Kawamura:

Os trabalhadores japoneses, tendo atingido um elevado nível de escolarização e capacitação profissional, passaram a escolher as funções qualificadas nas grandes e prestigiadas empresas, durante o boom econômico, rechaçando os trabalhos considerados pesados, perigosos e sujos. O fracasso com trabalhadores do oriente redirecionou a busca de mão-de-obra dentre japoneses emigrantes e seus descendentes, o que, de acordo com o imaginário japonês, seria o “retorno dos semelhantes”, física e culturalmente condizente com a valorização da consanguinidade na definição do parentesco e nacionalidade. (KAWAMURA, op. cit., p. 42)

Foi então que teve início o fenômeno dos *dekasseguis*: levas de descendentes de japoneses passaram a deixar o Brasil e a se deslocar para o Japão, com o objetivo de trabalhar temporariamente e voltar em melhores condições econômicas. Nessa época, cerca de 80.000 japoneses e descendentes residentes no Brasil foram para o Japão.³ Esses trabalhadores passaram a ser chamados de *dekasseguis*, termo que, atualmente já inserido no vocabulário da língua portuguesa como decasségui (HOUAISS, 2009, p.600), denominava, originalmente, “trabalhadores

temporários sazonais que se dirigiam para as grandes cidades, vindos das regiões ‘atrasadas’ do sul e do norte do Japão.” (KAWAMURA, 2003, p. 18)

A maioria dos que iam para o Japão na condição de *dekassegui* não sabia o que iria encontrar por lá, pois o Japão havia mudado muito desde a época da vinda dos primeiros japoneses ao Brasil. E os trabalhos atribuídos a eles eram, normalmente, trabalhos braçais que exigiam sempre muita disciplina e esforço. Muitos demoravam a se acostumar com o modo de produção das fábricas japonesas. No cotidiano, além da exaustão física, ainda tinham que enfrentar as dificuldades com a língua, a alimentação, e a saudade do Brasil. Hoje, com as altas tecnologias e globalização, pode-se dizer que a condição do trabalhador estrangeiro no Japão melhorou bastante. Porém alguns aspectos, como o próprio trabalho braçal e a xenofobia de alguns cidadãos japoneses, não mudaram muito da década de 80 para cá. Mesmo assim, estima-se que haja por volta de 300 mil brasileiros morando no Japão atualmente.⁴

Passados alguns anos da ida dos primeiros *dekasseguis*, iniciou-se outro processo: o do retorno ao país de origem. Esse retorno, que vem ocorrendo desde então, nem sempre se dá pelo mesmo motivo: alguns voltam por não conseguirem se adaptar ao Japão; outros por não suportarem mais o trabalho pesado; por saudade dos familiares que ficaram do outro lado do mundo; ou porque juntaram o dinheiro planejado. Há também famílias que retornam por acreditarem que a educação dos filhos deve ser brasileira. Voltam com a esperança de que seus filhos se adaptem o quanto antes para seguirem os estudos no formato brasileiro de educação.

Porém esse novo encontro entre os *dekasseguis* e o Brasil nem sempre ocorre de forma tranquila e harmoniosa. Os que trabalharam muitos anos no Japão, ao voltarem, encontram um Brasil diferente. E se são grandes as dificuldades de readaptação dos adultos, maior ainda são as dificuldades encontradas por seus filhos, que, muitas vezes sem a orientação dos pais ou de um professor, sentem-se perdidos numa sociedade completamente nova para os seus olhares.

³ Dados retirados do site da Associação Brasileira de Dekasseguis, Curitiba. Disponível em: <<http://www.abdnet.org.br/conteudo.asp?Cod=175>>. Acesso em 01 nov. 2009.

⁴ Dado retirado do site do SEBRAE. Disponível em: <www.pa.sebrae.com.br/sexoes/servicos/noticias/noti_det.asp?codnoticia=436> Acesso em 01 dez. 2008.

1.1 POR QUE PESQUISAR OS *DEKASSEGUI*S?

O motivo pelo qual me interessei pelos *dekasseguis* está na minha história de vida. Minha família é composta por 3 membros: meu pai, descendente de europeus, minha mãe, descendente de japoneses, e eu, filha única do casal. Em 1993, eu tinha apenas 7 anos, e meus pais enfrentavam as consequências do Plano Collor como qualquer outra família brasileira. Como forma de fugir da crise e tentar melhorar de vida, meus pais tomaram a decisão de, aproveitando o fato de minha mãe ser *nikkei*,⁵ viajarmos para o Japão. Já tínhamos ouvido falar de várias famílias, também de *nikkeis*, que estavam trabalhando no Japão como *dekasseguis* e esperávamos que a experiência desse certo.

É importante registrar que o plano de irmos para o Japão já estava sendo elaborado havia alguns anos. Meus pais esperaram que eu terminasse o primeiro ano do ensino fundamental e fosse alfabetizada na língua portuguesa para que pudéssemos viajar. Foi em abril de 1993 que realizamos a viagem para a cidade de *Fukuyama*, no estado de *Hiroshima*, no Japão.

Meus pais trabalharam em uma madeireira, na qual tinham como função cortar, separar, carregar e empilhar a madeira que seria utilizada em construção de casas. Como a maioria dos brasileiros que foram para o Japão naquela época, trabalharam com atividades “conhecidas por três Ks (*kitsui* – pesado, *kitanai* – sujo e *kiken* – perigoso), com acréscimo de mais dois Ks pelos brasileiros (*kirai* – detestável e *kibishii* – exigente)” (KAWAMURA, 2003, p. 12).

Já eu, entrei no primeiro ano da *Escola Primária Municipal de Imazu*,⁶ onde tinha aula como qualquer estudante japonês. Não fui separada da turma nem tratada como uma estudante especial. A primeira providência que a escola tomou quando soube que uma aluna estrangeira passaria a frequentá-la foi a de contratar uma professora para me auxiliar nos estudos. Independentemente da matéria, essa

⁵ “A expressão *nikkey* é uma palavra da língua japonesa que não tem equivalente em português. Refere-se à população descendente de japoneses que emigraram do Japão”. (Kawamura, op. cit., p. 17)

⁶ A escola primária do Japão é equivalente ao 1º até o 6º ano do Ensino Fundamental no Brasil.

professora me orientava nas tarefas e atividades escolares. Ela não falava uma palavra sequer em português, mas, munida de inúmeros dicionários japonês-português / português-japonês, conseguia se comunicar comigo. A presença dessa professora logo nos primeiros anos da escola foi de extrema importância para a minha adaptação, pois minha mãe, devido ao cansaço do trabalho e por não saber escrever/falar em japonês, não conseguia me ajudar nas atividades e tarefas da escola.⁷ Posso dizer que, depois de 6 meses imersa na cultura japonesa, eu já estava falando em japonês e fazendo qualquer outra atividade sem ajuda. Além disso, já havia me acostumado com os hábitos cotidianos locais.

Com meus pais foi um pouco diferente. Minha mãe, que tinha viajado sem saber falar uma palavra em japonês, no início frequentou algumas aulas organizadas por associações comunitárias, voltadas para a ajuda a estrangeiros. Assim ela passou a entender os recados que eu trazia da escola e também a se comunicar, no trabalho, com colegas e superiores. Meu pai, porém, não aprendeu a língua japonesa, e como ele trabalhava na mesma empresa que minha mãe, era ela quem traduzia as conversas. Por meu pai não ter se adaptado à língua e cultura japonesa, em casa eu sempre conversava em português e mantínhamos costumes brasileiros. Esse fato deve ser considerado um ponto importante, pois facilitou, indiretamente o meu estudo da língua portuguesa e a minha readaptação à cultura brasileira.

Entretanto, é necessário esclarecer que o ato de conversar em português em casa e japonês nos outros ambientes não foi suficiente para facilitar a nossa volta. Sabendo do desejo da minha família de um dia voltar para o Brasil, a escola tomou novas providências quando eu estava no 3º ano do ensino fundamental. Ela buscou, nas comunidades brasileiras, alguém que trabalhasse com o ensino de língua portuguesa para filhos de brasileiros no Japão. A escola não teve dificuldade em encontrar uma professora que satisfizesse esses requisitos. Meus pais pagavam seus honorários, as aulas ocorriam em um lugar cedido pela prefeitura e a escola arcava com o transporte.

⁷ “(...) as mulheres brasileiras, em vista do curto tempo disponível, das dificuldades para comunicar-se e entender o sistema escolar japonês, não conseguem participar ativamente na educação dos filhos, nem das atividades de manutenção da vivência cotidiana, com exceção dos feriados e fins de semana, com graves consequências para a educação das crianças e adolescentes”. (KAWAMURA, 2003, p. 163)

As aulas extras que eu tinha fora da escola, que ocorriam sempre no meu horário de aula, foram muito importantes para que eu mantivesse contato com minha cultura e língua materna. Durante as aulas semanais de interpretação e gramática, além de conversar o tempo todo em português, encontrava-me com outros alunos brasileiros que estavam passando pela mesma situação que eu. Isso, de certa forma, servia como consolo e confortava a saudade que cada um sentia de sua cidade, dos amigos e, principalmente, do jeito brasileiro de ser.

Morei durante 5 anos e alguns meses no Japão; depois disso, voltamos para o Brasil. Para a minha surpresa e a de meus pais, estávamos de volta a um país desconhecido. Lembro-me de ter estranhado tudo, a comida, o trânsito, as casas, os costumes. Na escola, tinha dificuldade em compreender as inúmeras gírias dos meus colegas e também as palavras mais formais e acadêmicas que os professores usavam durante a aula. A minha salvação foram os plantões que os professores da escola ofereciam especialmente para mim, as aulas particulares de quase todas as matérias que passei a ter e o estudo solitário, sempre com o incentivo da família e da escola.

O que mais me intrigou ao longo desse percurso, foi que, nessas idas e vindas, conheci muitos filhos de *dekasseguis* como eu. Conversando com eles, pude notar que muitos não tiveram a oportunidade de continuar conversando com os pais em português, ou não conheceram outros colegas brasileiros no Japão, ou não tiveram aulas de gramática no momento em que estavam começando a sentir dificuldades para elaborar uma frase em português. Isso fez com que eles tivessem muito mais dificuldade na adaptação à língua e à cultura do Brasil. Hoje sei que a ajuda que recebi de minha família, da escola no Japão e da escola no Brasil foi essencial. Mas também sei que muitos pais e escolas não sabem como ajudar seus filhos ou alunos na condição de filhos de *dekasseguis*.

1.2 O PROBLEMA E A JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Entre várias pesquisas que falam sobre imigrações, existem aquelas que abordam um fenômeno relativamente recente: o da imigração de brasileiros para o Japão. São trabalhos de alunos de graduação e de pós-graduação, de sociólogos e

intelectuais da área. Entre eles, destacam-se os estudos de Sakurai (1993), Kawamura (1996) e Ninomiya (2004) que tratam das relações entre o Brasil e o Japão sem, contudo, analisarem as dificuldades encontradas pelos *dekasseguis* e seus filhos na volta para o Brasil.

Entretanto, como o número de *dekasseguis* no Japão continua grande (como já foi dito na introdução, a estimativa é de 300mil), é necessário considerar que o retorno desses brasileiros para o Brasil pode acontecer a qualquer momento. É claro que tal movimento não deve ser visto como um fator negativo; porém, as famílias que voltam encontram diversas dificuldades, entre elas as de adaptação.

Dentre os vários motivos que dificultam a readaptação está o “choque cultural”. Com efeito, um brasileiro que morou no Japão não retorna exatamente como foi. Esse indivíduo, além de ter sofrido influências do cotidiano da sociedade japonesa, às quais ficou exposto muitos anos, esteve ausente do contato com a cultura brasileira que continuou em constante mudança. Como diz Laraia, “qualquer sistema cultural está num contínuo processo de modificação” (1997, p. 100).

O momento da volta ao seu país de origem pode ser de saudosismo, mas também pode ser um momento de “choque” e estranhamento com aquilo que nem sempre lhe foi diferente, como a língua e a cultura. É exatamente o impacto linguístico-cultural que ocorre no regresso dos filhos de *dekasseguis* a problemática aqui focalizada.

A maioria das famílias que emigram para o Japão tem como objetivo trabalhar e juntar o capital desejado. Para que isso aconteça, é preciso que esses trabalhadores se fixem por um longo tempo no país. E justamente por esse motivo muitas famílias vão completas; pais, mães e filhos. Enquanto os pais trabalham, os filhos frequentam a escola e têm uma vida sociocultural diferente da dos pais. De acordo com Kawamura, os pais,

ao mesmo tempo em que valorizam o estudo em escolas japonesas, expressam o temor do abismo cultural que, paulatinamente, cria-se entre eles e seus filhos. As crianças, especialmente as menores, que rapidamente se integram à cultura local, passam a assumir a língua, os comportamentos e valores ensinados pela escola, comunicando-se mais facilmente com os

colegas nipônicos do que com os pais, que permanecem falando a língua portuguesa e agindo segundo os padrões brasileiros de conduta, principalmente nas moradias. Alguns filhos passam até a se envergonhar dos pais, devido a sua linguagem e conduta divergentes, tal a sua integração na cultura escolar. (KAWAMURA, 2003, p. 198-199)

O “abismo cultural”, que ocorre entre pais *dekasseguis* e seus filhos ao qual a autora se refere, acontece pela integração da criança ou adolescente à cultura local. E essa integração decorre do esforço do sistema escolar japonês para que o aluno se adapte o quanto antes à escola e cultura do país.

De modo geral, a escola japonesa tem tido uma grande influência na educação das crianças brasileiras, pelo fato de estas permanecerem a maior parte do tempo na escola. (...) Essa forte influência tem se expressado no comportamento dos alunos brasileiros, especialmente os das séries iniciais, que preferem comunicar-se em língua japonesa, esquecendo, inclusive, parte da língua portuguesa, além de fazer brincadeiras e ter comportamentos semelhantes aos dos colegas japoneses. O processo de identificação com valores, comportamentos e atitudes da cultura japonesa leva ao crescente distanciamento dessas crianças em relação a “cultura brasileira” e, inclusive, a seus próprios pais. (KAWAMURA, 2003, p. 214)

Não se pode negar que o “abismo cultural” ou o distanciamento dessas crianças em relação à cultura brasileira é um problema real, pois não é possível descartar a possibilidade delas crianças, um dia, voltarem para o Brasil e se depararem com um abismo ainda maior.

1.3 O OBJETIVO DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre a experiência de (re)inserção linguístico-cultural de um grupo de filhos de *dekasseguis* em seu retorno ao Brasil considerando o ponto de vista desses mesmos atores sociais.

Devido a experiência que tive durante a minha infância e ao conhecimento das dificuldades no momento de readaptação quando os filhos de *dekasseguis* voltam

ao Brasil, é possível enxergar a existência de uma situação problemática que pode atrapalhar o desenvolvimento escolar desses jovens. Atualmente, esta problemática em que os filhos de *dekasseguis* se encontram é pouco discutida, por isso a relevância deste trabalho.

A pesquisa se baseia em entrevistas realizadas com adolescentes que passaram por experiências semelhantes a estas já citadas: sofreram um suposto “choque cultural” ao retornar ao seu país de origem.

A base teórica de sustentação desta pesquisa é norteada pelos textos de estudiosos que explicam a noção da representação das identidades culturais e linguísticas, para compreensão da problemática sugerida.

Os objetivos específicos são:

1) Analisar as representações acerca das identidades linguísticas dos sujeitos de pesquisa, isto é, as suas representações sobre a relação que estabelecem com a língua portuguesa após a volta ao Brasil.

2) Analisar as representações dos sujeitos de pesquisa sobre o modo como esses conflitos linguístico-culturais afetaram a sua escolarização após essa volta.

A expectativa é a de que os resultados dessa pesquisa possam servir de subsídio para a formulação de uma política de acolhimento desses jovens nas escolas brasileiras. Espera-se que esses resultados também contribuam para que as famílias possam ter uma melhor compreensão da problemática enfrentada por seus filhos.

2 REPRESENTAÇÃO E IDENTIDADE

Apoiados em teóricos ligados aos Estudos Culturais, os autores Hall (1997), Coelho (2009), Cucho (2002) e Silva (2000) definem a representação como um sistema de significação, indeterminado, ambíguo. Afirmam também que é por meio da representação que a identidade adquire sentido e passa a existir. Dessa forma, a representação é a produção de significados por meio do uso da linguagem, e é justamente no uso da linguagem que as pessoas constroem e projetam suas identidades – como defende Maher (1998, p. 117).

Nessa perspectiva, Silva descreve o que entende por identidade:

A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identificação é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (2000, p. 97)

O autor deixa claro que, quando se trata de identidade, a discussão deve ser ampliada ao máximo, já que é algo inacabado e que a sua própria definição é multifacetada.

2.1 IDENTIDADE CULTURAL

Segundo Cucho (2002), é preciso tomar cuidado e não confundir as noções de cultura e de identidade cultural, mesmo que esses dois conceitos estejam interligados. Para ele, a cultura depende dos processos inconscientes enquanto que a identidade é consciente e baseada em oposições simbólicas.

A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo

orientam suas representações e suas escolhas. Além disso, a construção da identidade não é uma ilusão, pois é dotada de eficácia social, produzindo efeitos sociais reais. (2002, p. 182)

Como a identidade depende do contexto relacional, ela “se constrói e se reconstrói constantemente no interior das trocas sociais” (CUCHE, op. cit., p. 183), por isso, a identidade existe sempre em relação a uma outra. Em face disso, Silva (2000) discute o fato de que, “assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”. (SILVA, op. cit., p. 75)

Para explicar melhor a relação entre identidade e diferença, apoiada nesta idéia de Silva, Coelho afirma que,

a identidade não existe em si; ela supõe a alteridade, a presença de um outro: é, portanto, sempre contrastiva. Dessa forma, a identidade se constrói em um processo de concessão, negociação entre a identidade autodefinida e a identidade definida pelo outro, no qual a auto-identidade será legitimizada em maior ou menor grau, a depender da relação de poder entre as partes. (2009, p. 25)

Simplificando, a identidade é aquilo que “sou” enquanto a diferença é tudo aquilo que “não sou”, pois, ao afirmar o que “sou”, estou demarcando também o que “não sou”.

A identidade e a diferença, então, são relações sociais, motivo pelo qual estão sujeitas a relações de poder e hierarquias disputadas. Dessa forma, a identidade vem causando rivalidade entre os que possuem mais poder, pois são eles que têm capacidade para impor a sua própria definição e a do outro.

É necessário ainda, entender que a identidade não é exclusiva, única ou homogênea. Apesar de a globalização tender à “mono-identificação” – termo utilizado por Cucho (2002, p. 189) –, é impossível se referir a qualquer grupo social como homogêneo ou fechado. As identidades estão em constante transformação “em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 1992/2004, p. 12-13). Para Hall (1997), as identidades se

transformam de acordo com o contexto sócio-histórico e o outro ator social. Dessa forma, não é possível afirmar a existência de identidades únicas, mas, sim, de múltiplas, as quais variam, originando novas identidades.

O oposto da “mono-identificação” ou identificação unidimensional seria a identidade multidimensional, termo que ajuda a compreender a identidade de um imigrante, por exemplo. Esta nomenclatura, sim, é compatível com a realidade globalizada.

Querer considerar a identidade como monolítica impede a compreensão dos fenômenos de identidade mista que são frequentes em toda sociedade. A pretensa ‘dupla identidade’ dos jovens de origem imigrante está ligada, na realidade, a uma identidade mista. Ao contrário do que afirmam certas análises, estes jovens não têm duas identidades opostas entre as quais eles se sentiriam divididos, o que explicaria a sua perturbação de identidade e sua instabilidade psicológica e/ ou social. Esta representação nitidamente desqualificante vem da incapacidade de pensar o misto cultural. (...) o indivíduo que faz parte de várias culturas fabrica sua própria identidade fazendo uma síntese original a partir destes diferentes materiais. O resultado é, então, uma identidade sincrética e não dupla, se entendermos por isso uma adição de duas identidades para uma só pessoa. (Cucho, 2002, p. 193) (grifos meus)

Assim, pode-se concluir que um indivíduo que ficou exposto a duas culturas faz uma síntese daquilo com que se relacionou, formando uma identidade dele, a qual, por sua vez, é híbrida.

Ainda discutindo os aspectos da identidade, é importante ressaltar que devido ao fato da identidade não estar fechada num cerco, ela é dinâmica e flexível, possibilitando ao indivíduo manejá-la ou condicioná-la de acordo com a sua “estratégia de identidade”. Cucho utiliza esse termo para explicar que apesar de a identidade ser consequência da identificação do outro e de si mesmo, é possível o indivíduo manipular a sua autoidentificação de acordo com a situação em que se encontra. Um exemplo de estratégia que o autor apresenta “consiste em ocultar a identidade pretendida para escapar à discriminação” (CUCHE, 2002, p. 196). Ou seja, ainda que híbrida, a

identidade pode variar, reformulando-se incessantemente de acordo com a situação em que o ator social se encontra.

2.2 IDENTIDADE LINGUÍSTICA

Ainda refletindo sobre os imigrantes, é preciso considerar a noção de identidade linguística, ou seja, o modo como os atores sociais interpretam culturalmente sua relação com as línguas que os rodeiam. Para Coelho,

assim como a identidade cultural, a identidade linguística não contém em si mesma qualquer essência: também ela deve ser considerada ideológica e fluida no tempo e no espaço social porque é co-construída na interação com múltiplos outros fatores. (2009, p. 29)

Ponderando que “as atitudes linguísticas têm uma relação estreita com atitudes culturais” (Coelho, op.cit., p. 26), a identidade linguística do imigrante tem sempre ligações com as representações culturais que ele estabelece com as línguas que compõem o seu repertório verbal, pois se deve levar em conta, o modo como as identidades culturais são percebidas nesse processo. Baseada em Calvet (2002), Coelho (op.cit., p. 19) afirma que, “quanto mais positiva for a relação do falante com a cultura do país onde uma dada língua é falada, mais favorável será a aquisição e o uso dessa língua: atitudes culturais negativas tendem a provocar rejeições lingüísticas”.

A forma de lidar com as identidades linguísticas e culturais, como já foi afirmado, tem influência no desenvolvimento escolar do jovem. No caso de um filho de *dekassegui*, a relação que ele tem com a cultura brasileira, ou mesmo com a língua portuguesa no Japão, é pouco significativa em relação à cultura Japonesa à qual está exposto. Assim, sua identidade tende a ser híbrida, mas conflituosa, pois ao mesmo tempo que um filho de *dekassegui* já possui a sua identidade brasileira, como imigrante em adaptação, ele também está buscando o conhecimento do que seria a identidade japonesa. E é nessa relação que os filhos de *dekasseguis* criam uma nova identidade totalmente multidimensional.

A adaptação à cultura japonesa, para jovens que frequentam a escola japonesa e estão em contato constante com a cultura oriental, ocorre quase que maquinalmente, em especial para aqueles que são pequenos, pois ainda não refletiram sobre a definição que possuem da própria identidade.

O momento do retorno ao Brasil do filho de *dekassegui* tende à criação de uma situação ainda mais conflitiva justamente porque, no contexto escolar, o jovem ainda está aprendendo a se relacionar socialmente, tendo aprendido a forma japonesa de convívio social. O fato de frequentar uma escola japonesa influencia muito mais o sujeito na construção de sua identidade do que o fato de estar imerso na cultura japonesa como um todo.

3 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÕES DE REGISTRO

De modo a poder atingir os objetivos da pesquisa aqui propostos, foram feitas entrevistas semiestruturadas com 5 jovens, todos com experiências semelhantes: foram para o Japão ainda crianças e, na volta para o Brasil, afirmaram ter sofrido um suposto “choque cultural”.

Para que a coleta de dados desses jovens tivesse um resultado confiável, foi elaborado primeiramente, um roteiro de perguntas para nortear o pesquisador durante as entrevistas.⁸ O roteiro foi escrito com cuidado a fim de, depois de “aplicado”, ser possível visualizar o perfil do entrevistado e, o mais importante, entender as suas representações acerca dos conflitos que afirmam terem vivenciado.

Com o roteiro pronto, foram escolhidos os jovens que seriam entrevistados. O trabalho de campo foi realizado na casa de cada um deles, onde poderiam se sentir mais à vontade para conversar. As entrevistas foram gravadas, mas se tentou criar um ambiente de conversa, em que o papel do pesquisador seria o de introduzir o tópico a ser conversado. Dessa forma, o participante teria mais liberdade de expressar seus pensamentos e sentimentos. Importa esclarecer que a entrevista, semiestruturada, possibilita uma maior aproximação entre participante e pesquisador, além de facilitar a compreensão deste quanto às reflexões dos entrevistados. Em sua dissertação, Coelho (2009, p. 60) afirma ser a entrevista semiestruturada

um instrumento que rejeita perguntas rigidamente pré-formuladas e que convida o sujeito entrevistado para um diálogo. Valoriza-se, deste modo, a reflexão, os questionamentos e os comentários surgidos ao longo do processo dialógico. Esse tipo de entrevista, volto a ressaltar, possibilita ao pesquisador construir uma relação com os participantes da pesquisa, que passam a ter papel ativo no trabalho de investigação, na medida em que são convidados não apenas a falar, mas também a refletir sobre suas experiências sociais e culturais.

As gravações foram cuidadosamente transcritas para possibilitar a análise e discussão dos depoimentos.

3.1 CONVENÇÕES UTILIZADAS NAS TRANSCRIÇÕES

As transcrições foram feitas observando-se as seguintes convenções:

QUADRO DE NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO	
Ocorrências	Sinais
Pausas	...
Ênfase	MAIÚSCULAS
Interrogação	?
Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis	(INC)
Comentário do transcritor	(())
Supressão de trecho da fala	(...)
Pesquisadora	P
Sujeitos da pesquisa	Inicial do respectivo nome

3.2 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa pretende focalizar os filhos de *dekasseguis* de uma cidade do interior do Estado de São Paulo – Garça – que possui uma população estimada de 43.380 habitantes.⁹ A cidade de Garça foi escolhida por três motivos: primeiro, por ser muito grande o número de famílias *nikkeis* que moram lá;¹⁰ segundo, pela alta frequência de famílias que vão e voltam do Japão; terceiro, por Garça ser a cidade natal da pesquisadora, que, além de ter fácil acesso aos participantes, está familiarizada com os mesmos.

⁸ Ver o Roteiro de Entrevista completo no Anexo.

⁹ Estimativa de 2009 do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2009/POP2009_DOU.pdf>. Acesso em 13 out. 2009.

¹⁰ Garça, durante muitos anos, teve a sua economia baseada na cultura do café, recebendo inúmeras famílias japonesas para trabalharem na colheita de café das grandes fazendas.

As entrevistas foram realizadas, então, com filhos de *dekasseguis* garcenses que voltaram à cidade de Garça e que passaram pela experiência de readaptação à língua e à cultura brasileira – e essa é a questão que interessa focalizar nesta pesquisa.

As gravações foram realizadas durante o mês de julho de 2006, período de férias escolar, na casa dos respectivos participantes. Foram escolhidos 5 jovens, que haviam passado pelo menos 4 anos da infância no Japão, para analisar como eles próprios representam o processo de sua readaptação no Brasil.

Abaixo seguem informações mais detalhadas sobre os participantes:¹¹

QUADRO GERAL DOS DADOS DOS ENTREVISTADOS				
Participante	Nascimento	Ano e idade da ida ao Japão	Ano e idade da volta ao Brasil	Tempo no Japão
BRUNO	1988	1992 (3 anos)	1996 (7 anos)	4 anos
CARLA	1985	1990 (6 anos)	1995 (10 anos)	4 anos e meio
DALILA	1987	1990 (4 anos)	1995 (8 anos)	4 anos e meio
LUCIA	1987	1991 (4 anos)	2001 (14 anos)	10 anos
MURILO	1986	1991 (5 anos)	1996 (10 anos)	5 anos

Pode-se considerar que os jovens, todos, foram para o Japão sem saber falar japonês, apesar de Carla, Dalila e Murilo afirmarem que tinham um pouco de contato com a língua japonesa antes de imigrar. Esse mínimo contato se deu porque eles conviviam mais com seus avós, que nasceram no Japão. Muitas vezes, esses *sanseis*¹² puderam assistir a seus avós conversando em japonês ou participaram de festas da colônia.

Segue uma pequena descrição de cada entrevistado:

¹¹ Os nomes dos participantes da pesquisa foram alterados para garantir o seu anonimato.

¹² Segundo o distanciamento geracional com o Japão, os *nikkeis* são desagregados no estrangeiro, em: *Isseis* que são cidadãos japoneses nascidos no Japão; *Nisseis* que são filhos de cidadãos japoneses, porém nascidos no estrangeiro e não registrados como japoneses; *Sanseis* que são netos de cidadãos japoneses; *Yonseis* que são bisnetos de cidadãos japoneses; etc. Estes termos são combinações dos cardinais japoneses (um, *ichi*; dois, *ni*; três, *san*; quatro, *yon*) com um termo, *sei*, que pode significar geração, época.

BRUNO

Bruno é *yonseï*, não tem irmãos e foi para o Japão com os pais com apenas 3 anos de idade. Bruno não sabia falar em japonês quando viajou. Quando chegou no Japão entrou no primeiro ano da Educação Infantil e frequentou os primeiros meses do primeiro ano da Educação Fundamental japonesa. Em seu depoimento, considerou tranquilas tanto a adaptação no Japão como a readaptação no Brasil. Na época da entrevista, fazia 10 anos que havia voltado ao Brasil e estava cursando o último ano do Ensino Médio, preparando-se para o vestibular.

CARLA

Carla é *sanseï*, tem uma irmã, que também foi entrevistada, a Dalila. Foi para o Japão com a família quando tinha 6 anos de idade. Carla já tinha um pouco de contato com a língua japonesa antes de imigrar. Morou em *Oosaka* e frequentou cinco anos incompletos da Educação Fundamental japonesa. Sua adaptação no Japão foi tranquila, enquanto que a readaptação no Brasil apresentou complicações. Na época da entrevista, fazia 11 anos que havia voltado ao Brasil, e estava cursando o terceiro ano do Ensino Superior.

DALILA

Dalila, a irmã mais nova de Carla é *sanseï*. Quando foi para o Japão com a família, tinha 4 anos de idade. Dalila não sabia falar em japonês quando viajou. Morou em *Oosaka* e frequentou os últimos anos da Educação Infantil até o segundo ano do Ensino Fundamental japonês. Como a irmã, sua adaptação no Japão foi tranquila, enquanto que a readaptação no Brasil teve complicações. Na época da entrevista, fazia 11 anos que havia voltado ao Brasil, e estava cursando o primeiro ano do Ensino Superior.

LUCIA

Lucia é *sansei*, não tem irmãos e foi para o Japão com os pais ainda bem pequena, com apenas 4 anos de idade. Lucia imigrou sem conhecer uma palavra em japonês. Morou em *Kanagawa* e frequentou desde a Educação Infantil até o penúltimo ano da Educação Fundamental japonesa. Sua adaptação no Japão foi tranquila, enquanto que a readaptação no Brasil foi complicada. Na época da entrevista, fazia 5 anos que havia voltado ao Brasil, e estava cursando o primeiro ano do Ensino Superior.

MURILO

Murilo é *sansei* e tem um irmão mais novo. Foi para o Japão com a família quando tinha 6 anos de idade. Murilo já tinha um pouco de contato com a língua japonesa antes de imigrar. Morou em *Gunma* e frequentou alguns meses o último ano da Educação Infantil até o quinto ano da Educação Fundamental japonesa. Sua adaptação no Japão foi tranquila, enquanto que a readaptação no Brasil teve complicações. Na época da entrevista, fazia 10 anos que havia voltado ao Brasil, e estava cursando o segundo ano do Ensino Superior.

4 ANÁLISE DOS REGISTROS

Antes de começar a análise dos dados registrados, é importante explicitar a forma como ela está organizada. Para entender a problemática vivida por filhos de *dekasseguis*, tentou-se, inicialmente, compreender as representações desses jovens acerca das dificuldades que tiveram em relação à língua portuguesa e o modo como eles justificam as dificuldades. Em seguida, procurou-se analisar a percepção que tinham da atuação da escola e de suas famílias com relação aos problemas levantados. Por fim, a análise focalizou excertos em que os sujeitos de pesquisa discorriam sobre a relação que passaram a estabelecer com a língua japonesa após o seu retorno ao Brasil, bem como a sua avaliação da experiência pela qual passaram.

4.1 A RELAÇÃO COM A LÍNGUA PORTUGUESA

Suponho que para um imigrante que ficou muito tempo fora do seu país de origem, a confirmação de que se está mesmo de volta acontece, pela primeira vez, ao ouvir as pessoas ao redor conversando em sua língua materna, no caso, em português. Mas e se não houver compreensão do que está sendo dito ao seu redor, o sentimento será mesmo o de um retorno? É significativo ressaltar este fato porque, de acordo com os dados coletados, quatro dos cinco entrevistados voltaram com muita dificuldade para falar, ler, ouvir e escrever em português.¹³ São eles: Carla, Dalila, Lucia e Murilo. Apesar de Carla e Dalila confirmarem que conseguiam entender um pouco da fala, Bruno foi o único que declarou não ter sentido dificuldade alguma na readaptação à língua portuguesa.

Dos quatro entrevistados, Lucia e Murilo afirmaram que, quando voltaram, não conseguiam compreender nada do que as pessoas à sua volta falavam, tampouco conseguiam se comunicar com elas. Vejamos como Lúcia descreve essa experiência:

¹³ É importante entender que um sujeito, quando aprende uma língua, seja ela qual for, adquire quatro habilidades linguísticas; a de ouvir, a de falar, a de ler e a de escrever, sendo que, na aquisição de uma língua estrangeira, é possível ter mais facilidade com uma habilidade do que outra.

P.: Quando que você começou a “perder” assim o português?
L.: Ah... desde pequena mesmo... eu entendia mas eu não falava...
P.: Não conseguia falar?
L.: Vergonha de falar... talvez né...
(...)
P.: E os seus pais não tinham nenhum costume brasileiro dentro de casa?
L.: Costume de comida?
P.: É, pode ser...
L.: Tem, tem de vez em quando faz... comida brasileira, às vezes chama os amigos, coloca as músicas daqui né, do Brasil, fica lá conversando...
P.: Mas você não participava?
L.: Não participava... ((risos))
P.: Você num... você só ouvia a conversa mas não participava...
L.: Não participava... porque eu não falava...
P.: Você tinha vergonha?
L.: Vergonha de falar português... mas, se eles perguntarem alguma coisa eu ia responder tudo em japonês... ((risos)) Tudo em japonês...

A vergonha de falar em português acompanhou Lucia do Japão até o Brasil. É preciso notar que Lucia foi para o Japão com apenas quatro anos e que, por isso, nunca tinha frequentado a escola brasileira. Dessa forma, quando chegou o momento de iniciar os primeiros contatos com a escola brasileira, a vergonha – ou pode-se até supor que o medo, ou insegurança – da necessidade de se relacionar com pessoas que só falavam em português, era tão intensa que ela somatizava o seu mal-estar:

L.: Claro que eles ((os país)) né, queria que entrasse na escola o mais rápido possível, mas fiquei bom tempo parado.
P.: Você ficou um tempo parada?
L.: Só de falar de entrar na escola ficava... passava mal...

Essa é uma evidência de que lidar com aquilo que é desconfortante, que causa medo, insegurança, ou vergonha, pode ser traumático. É claro que cada um lida com este impacto de forma distinta, de acordo com os seus conhecimentos e limites, mas todos os entrevistados tiveram, de alguma forma, que passar por momentos de conflito.

Como jovens, não poderiam deixar de frequentar a escola. E, nesse ambiente, tiveram que enfrentar situações de desconforto, como a da incompreensão durante as aulas:

P.: E... em que matérias você tinha mais dificuldade? Aqui no Brasil, (...) Quais ((matérias)) que você tinha dificuldade, quais você tinha facilidade?

L.: Todas! ((risos)) (...)

P.: Era difícil?

L.: É... não entendia português.

P.: E matemática? (...)

L.: É, matemática era o que tinha mais facilidade... só fazer a conta, mas agora interpretar que não dá...

Pelo depoimento de Lucia, todas as disciplinas eram consideradas difíceis, pois todas eram ministradas em português, com o professor falando e escrevendo na lousa em português. A única disciplina que ela julgou compreender melhor foi Matemática, porque, mesmo no Japão, o trabalho com os símbolos numéricos é igual ao que é feito no Brasil. Foi possível obter impressões semelhantes de outros entrevistados, como, por exemplo, Murilo:

P.: (...) o impacto da língua portuguesa como que foi? Você chegou aqui não sabia falar nada em português?

M.: Não.

P.: E... como que foi?

M.: Nada, nada, nada, (...) nossa, não entendia nada, só via a pessoa fazendo as coisas, mas não entendia nada... entendeu?

P.: Hum...

M.: Nada... só... só a soma... parte de matemática... entendia o que eles tava fazendo mas... tirando isso... nada...

Não entender o que as pessoas ao seu redor estão falando e fazendo implica reações diversas. Nesses momentos de incompreensão, na tentativa de participar da aula e de se juntar aos colegas brasileiros, é comum perceber a iniciativa desses alunos no processo de imitação. Buscar pelo menos copiar o que está escrito na lousa é uma das primeiras estratégias para tentar se afirmar como sujeito-aluno. Porém, somente copiar, sem entender o conteúdo, definitivamente não é uma atividade que resulta em compreensão. Dessa forma, a dificuldade em compreender a língua portuguesa não está presente somente na fala do outro, mas também na escrita. Vejamos o que Carla tem a dizer sobre essa questão:

C.: (...) a dificuldade foi mais no, no aprendizado... porque... eu lembro que no começo eu só copiava as letras mesmo... as formas das letras porque eu não tava entendendo... aí na hora de estudar eu num... porque eu copiava sem entender o que tava escrito, o significado da palavra... então eu só desenhava mesmo... aí na hora de estudar com a minha mãe, as frases não tinham sentido quase nenhum. Assim, tinha que decifrar o que tava escrito... nesse sentido eu achei que foi... difícil...

Mesmo aqueles que já estavam se adaptando à fala, ainda deveriam se empenhar na compreensão da escrita. A relação com a língua portuguesa, então, para esses jovens filhos de *dekasseguis*, tem um efeito no desempenho escolar. Porque certamente constitui um obstáculo para o aprendizado das disciplinas.

É ainda relevante refletir sobre a identidade cultural desses jovens, pois o fato de não se identificarem como indivíduos que fazem parte da cultura brasileira coloca os filhos de *dekasseguis* na posição de “estrangeiros”, mesmo em seu país de origem. Assim também, o fato de ser “estrangeiro”, diferente, em relação aos colegas e professores, pode fazer com que esses jovens se sintam desconfortáveis, inseguros, com medo, ou com vergonha, sentimentos que também podem, de alguma forma, barrar o aprendizado:

L.: Acho que eles ((os professores)) também tinham aquele medo né... de assim... perguntar se eu to entendendo ou não... porque... não adiantava, eu sentava lá na frente mas não entendia nada ((risos))... tipo se senta lá na frente... é fácil de perguntar que que é isso, que que é aquilo... mas também tipo eu também tinha aquela vergonha de perguntar... porque... estrangeiro...

P.: Porque você não sabia falar português?

L.: Vou perguntar umas coisas assim que todo mundo sabe... né, então não perguntava...

Lucia, por se julgar “estrangeira” quando recém-chegada ao Brasil, sentia vergonha de perguntar o que acreditava que os outros colegas já sabiam. Neste caso, Lucia passou pela experiência de “não sentir-se em casa”, que, de acordo com Silva (2000, p. 88), acontece quando se pode experimentar as inseguranças da instabilidade e da precariedade da identidade. Vejamos outro depoimento de Lucia:

P.: (...) que... que você sentia assim... como que era essa sensação de você saber ((falar em português)) e você não conseguir responder?

L.: Nossa é ruim né porque... ((risos)) aí que vergonha... é da uma vergonha... num tinha esse costume assim de cumprimentar assim de dar beijinho né... nossa, estranhava muito... ((risos))

Lembrando que Coelho (2009, p. 19) afirma que “quanto mais positiva for a relação do falante com a cultura do país onde uma dada língua é falada, mais favorável será a aquisição e o uso dessa língua: atitudes culturais negativas tendem a provocar rejeições lingüísticas”, é possível inferir, a partir da fala de Lucia, que o filho de *dekasseguis* que tem dificuldade em se relacionar com a cultura brasileira ao retornar também terá dificuldade no uso da língua portuguesa.

O desempenho escolar no período de (re)inserção do filho de *dekassegui* deve ser valorizado e discutido, pois se as dúvidas e dificuldades dos jovens não forem sanadas nesse período, elas podem permanecer, acompanhando o sujeito, como podemos entrever no excerto abaixo:

P.: E você ainda tem dificuldade com a língua portuguesa?

L.: Ah, às vezes tem, às vezes tem... minha redação... nossa, é uma bagunça! ((risos))

No caso de Lucia, ela declarou que, mesmo depois de 5 anos do seu retorno ao Brasil, ainda tem dificuldades em redigir um texto em português, causando embaraços no seu cotidiano.

4.2 O QUE PODE EXPLICAR, JUSTIFICAR AS DIFICULDADES?

Qual seria o motivo pelo qual os filhos de *dekasseguis* sentem tanta dificuldade na sua readaptação à língua e cultura brasileira? Pelas entrevistas, pode-se perceber a existência de diversos fatores, e considero como o mais importante a relação que os sujeitos tinham com a língua portuguesa no Japão.

Devido ao fato de os jovens terem passado a maior parte do tempo na escola japonesa, é claro que o maior contato que eles tiveram foi com a cultura e língua japonesa. Por isso, a relação com a língua e cultura brasileira dependeu em grande parte da atitude dos pais. Para compreender melhor essa questão, perguntou-se para os entrevistados em que língua eles conversavam com os pais no Japão. A resposta obtida foi que alguns pais se dirigiam aos filhos em português, mas os filhos, em oposição, não respondiam na mesma língua. Lucia, Carla e Dalila fazem parte desse grupo de jovens cujos pais tentaram se comunicar em português:

P.: Em que língua vocês falavam lá no Japão?

L.: Japão? Meus pais falavam em português, ((risos)) e eu conversava em japonês. ((risos))

P.: (...) você não falava em português dentro de casa?

C.: Falar não, eu só, eu entendia o que os meus pais falavam porque... depois que nós aprendemos o japonês eles tentaram... nos ensinar o português porque nós tínhamos pretensão de voltar... então eles falavam em português mas eu não conseguia responder em português, eu respondia em japonês...

P.: E seus pais? Eles falavam em português com você?

D.: Não no começo eles... tentavam ensinar o japonês, aí... a gente ((eu e minha irmã Carla)) aprendeu japonês... eles não falavam em português né... pra... a gente escutando, a gente tentar aprender. Só no final que quando a gente ia voltar pro Brasil eles começaram a falar em português pra... mas, a gente entendia... mas a gente num conseguia falar...

É importante esclarecer, no entanto, que os pais de Carla e Dalila só começaram a adotar a prática de conversar com as filhas em português quando a volta da família para o Brasil se tornou uma possibilidade. Na entrevista fica evidente que seus pais perceberam a necessidade de as filhas (re)aprenderem a língua portuguesa. Já os pais de Murilo não conversavam com ele em português; a família adotou a cultura e língua japonesa integralmente:

M.: Eu e meu irmão só falava em japonês... num falava mais português de jeito nenhum... eu e meu irmão não falava português de jeito nenhum...

P.: Você não lia em português na sua casa?

M.: Não, num, esqueceu totalmente cem por cento, não lembrava mais nada.

P.: (...) e seus pais se comunicavam em japonês com vocês e entre eles?

M.: Sim, é meu pai foi aprendendo certo... então... nada... português mesmo...zero!

P.: De cultura também, costumes?

M.: Não, não, só o que eu tinha de cultura só tinha lá ((do Japão)) mesmo...

Dos entrevistados, Bruno, como já foi comentado, é o único que voltou para o Brasil sem sentir dificuldade alguma na readaptação à língua portuguesa. E também é o único que conversava com os pais, em português, no Japão:

P.: (...) seus pais falavam em português com você lá no Japão?

B.: Dentro de casa a gente, eu tinha que falar em português pra não esquecer.

P.: E você não esqueceu?

B.: Não.

P.: (...) como que foi você chegar aqui no Brasil e você ter que falar português só português... como que foi a língua, a cultura, escola... família? Como que foi?

B.: Ah, normal também... (...) Falava português normal... eu tinha... não tive, não tive muito problema só algumas coisas que eu... que eu... por exemplo que eu falava... algumas coisas eu falava errado... que... acho que talvez já... ia ter sido corrigido se eu falasse só português mais... fora isso...

Talvez a facilidade em lidar com a língua portuguesa na volta de Bruno não seja pura coincidência. O incentivo dos pais para o filho não esquecer a língua portuguesa não o atrapalhou em momento algum no aprendizado da língua japonesa e, ao mesmo tempo, só colaborou para que ele pudesse retornar bilíngue¹⁴ e com menos dificuldades de readaptação.

Outro dado interessante observado consiste no fato de que aqueles que foram incentivados pela escola japonesa a estudar a língua portuguesa tiveram, provavelmente, uma atitude mais positiva em relação ao português, ao contrário daqueles que não receberam incentivo algum:

¹⁴ Uso a palavra bilinguismo seguindo a definição de Maher (2007, p. 79): “uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua”.

C.: (...) só no final antes de voltar pra cá que eu falei que ia voltar ((para o Brasil)) tal... aí eles ((a escola japonesa)) (...) encaminharam uma professora... que era a mesma que... ela deu aula pra mim na segunda série eu acho... aí depois ela voltou a... a... ministrar essas aulas que são... aulas direcionadas pra, pra estrangeiros... que... onde nó, nós realizávamos... atividades específicas assim... pra aprender o português mais pra nos encaminhar quando voltar assim...

P.: E como eram essas atividades?

C.: (...) eu lembro que tinha um computadorzinho... com... com... letras em roma... com... romanas mesmo... ai... pra tentar formar palavras... (...) era junto com... outros alunos estrangeiros, tinha chinês, coreano, então achava que não era muito eficiente mas, a idéia foi, foi boa.

Carla e Dalila tiveram o apoio da escola japonesa para estudar português. Mesmo que a professora não compreendesse a língua portuguesa, ela tentava de certa forma incentivar as alunas a estudar. Como Carla mesma afirmou, esse procedimento não foi suficiente para garantir o aprendizado da língua por si só, mas o incentivo demonstrava às alunas a importância de elas estudarem o português antes de voltarem para o Brasil. Dessa forma, as duas sabiam que ao retornar teriam dificuldades, mas que essas seriam abrandadas se estudassem mais.

Outro fator que pode ter colaborado ou não para as dificuldades encontradas pelos filhos de *dekasseguis*, é a idade com que eles foram e voltaram para o Brasil.

Participante	Idade da ida ao Japão	Idade da volta ao Brasil
BRUNO	3 anos	7 anos
CARLA	6 anos	10 anos
DALILA	4 anos	8 anos
LUCIA	4 anos	14 anos
MURILO	5 anos	10 anos

Independentemente do tempo que cada um dos entrevistados passou no Japão, é fato que a idade da volta influencia no ano que eles entram na escola. Logo,

pode-se pensar que a idade escolar pode ter alguma relação com as facilidades e dificuldades na readaptação de cada um. Observando a tabela acima, Bruno é o entrevistado que foi para o Japão mais novo e também é o que voltou mais novo. Apesar de ter ido para o Japão sem nunca ter frequentado a escola brasileira, como voltou com apenas 7 anos, pôde entrar no primeiro ano do ensino fundamental sem estranhamentos. Dessa forma, Bruno recebeu toda orientação da escola para ser alfabetizado sem nenhum tratamento especial; as aulas eram ministradas naturalmente e Bruno não deve ter se sentido como um “estrangeiro”.

O caso de Dalila pode ser considerado semelhante ao de Bruno, já que quando voltou para o Brasil entrou no segundo ano do ensino fundamental. E a readaptação à língua e cultura brasileira, de Dalila e Bruno, foi mais rápida do que a dos outros entrevistados que foram matriculados em séries acima do quarto ano do ensino fundamental.

Voltando ao questionamento, “qual seria o motivo pelo qual os filhos de *dekasseguis* sentem tanta dificuldade na sua readaptação à língua e cultura brasileira?”, além de todos os fatores já sugeridos, há mais um fator que deve ser considerado: a relação que os sujeitos têm com a representação de sua própria identidade. Em um momento da entrevista com Lucia, perguntei se ela teve algum problema no Japão por ser brasileira, se ela sofria qualquer tipo de preconceito na escola, e a resposta foi:

L.: Não, não ti... não teve.

P.: Não?

L.: Como eu não falava que eu sou brasileira ((risos))...

P.: Por que que você não falava?

L.: Hum?

P.: Por que você não falava que você era brasileira?

L.: Porque, talvez é medo né também...

P.: Você tinha vergonha?

L.: Preconceito, vergonha também... porque... só de falar que é estrangeiro o pessoal começa falar né... como é que é lá, quer... começa fazer umas perguntas assim então... não falava, não falava... só os amigos bem chegados...

P.: Que sabiam que você era...

L.: Mas eles também ficava quieto.

Lucia não contava para ninguém que era brasileira. Ela mesma não conseguiu definir muito bem o motivo da omissão, se medo ou vergonha, mas fica evidente o caráter manipulado da identidade a que se refere Cucho (2002, p. 196), pois Lucia manipulava a sua autoidentificação para tentar escapar à discriminação.

É relevante destacar aqui a idéia de normalização de Silva (2000) para refletir sobre a atitude de Lucia:

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. (SILVA, 2000, p. 83):

O Japão é um país em que a xenofobia ainda é muito comum; nesse caso, o processo da normalização também é. Principalmente nas escolas, é possível encontrar vários alunos japoneses que têm aversão às pessoas e coisas estrangeiras. Portanto, não é muito difícil imaginar o motivo de Lucia esconder sua identidade brasileira quando sentia necessário, pois poderia ser avaliada de forma negativa. Um sujeito que passou anos com medo de ser discriminado pela sua identidade, só pode ter dificuldades para lidar com ela. Lucia viveu durante 10 anos em um país onde sua identidade brasileira corria o risco de ser avaliada de forma negativa; é claro que, ao voltar para o Brasil, encontrou dificuldades para aceitar-se como brasileira. Até porque, nesse momento, a situação era inversa: o estrangeiro era o japonês e não mais o brasileiro. É possível que essa situação explique a perturbação identitária, causando dificuldade na reaprendizagem da língua portuguesa e na readaptação à cultura brasileira.

Murilo confirmou ter sofrido preconceito vindo dos dois lados, do lado japonês e do lado brasileiro:

P.: (...) ((No Japão)) os coleguinhas não tiveram nenhum preconceito por você ser brasileiro?

M.: Ah, com certeza preconceito tinha sim.

P.: Teve algum caso?

M.: Ah, teve vários... ah, um... sempre teve não tem jeito, isso é um... sei lá por ser um pouco diferente né acaba... não tem, não tem jeito... inevitável!

M.: (...) quando cheguei lá ((na escola brasileira)), quarta série nossa... mas oh... como não tava acostumado pessoa... não é, pessoa tudo diferente também, enchendo o saco de ti num tava acostumado e... como... num tava acostumando com isso... eu irritava muito fácil, brigava lá...

Da mesma forma que Lucia, Murilo também teve que lidar com o preconceito, mas a sua conduta foi diferente. Ao voltar para o Brasil, ele adotou a identidade japonesa, junto com os membros de sua família. Mesmo já passados anos de sua volta, no ambiente familiar, misturam-se as duas línguas, japonesa e portuguesa, nas interações:

P.: Mas a sua mãe falava em português antes de ir pro Japão?

M.: Sim.

P.: Mas aí lá ela... começou a falar só em japonês?

M.: Sim... lá também...

P.: E hoje ela fala mais japonês do que português?

M.: Tudo misturado aqui...

P.: ((risos))

M.: É uma mistura... aqui oh, meu irmão até mistura inglês no meio já.

De acordo com Maher (2007, p. 74), “as competências do sujeito bilíngue não são fixas, estáveis: à medida que as exigências para cada língua mudam, a configuração do repertório do bilíngue também se modifica”. Murilo é bilíngue e consegue mudar o seu repertório verbal de acordo com as necessidades, em casa, ele pode falar “tudo misturado” que não há problema algum, pois mesmo dessa forma consegue se comunicar com seus familiares. O problema está no fato de que quando estava no período de readaptação linguístico-cultural, por ter adotado a identidade japonesa, Murilo não conseguia mudar o seu repertório verbal de acordo com as necessidades, misturando as línguas, dificultando a sua comunicação com aqueles que não conheciam a língua japonesa.

4.3 COMO A ESCOLA LIDOU COM AS DIFICULDADES?

A escola tem diversas funções dentro de uma sociedade e, sabe-se, existem vários problemas relacionados à prática de ensino adotada nas escolas brasileiras. No entanto, o objetivo deste trabalho não é criticar esses pontos – o importante aqui é discutir quais são as atitudes que a escola tomou e as que ela pode tomar em relação ao aluno que passou pela experiência de imigração.

Independentemente de a escola ser particular ou pública, as dificuldades encontradas para lidar com a (re)inserção linguístico-cultural dos filhos de *dekasseguis* são praticamente as mesmas. Bruno foi o único entrevistado que a escola acolheu, de certa forma, como um aluno normal. Já os outros, foram recebidos com cautela:

P.: E como que foi na escola ((brasileira))? Você acha que eles te deram uma atenção maior? Eles te ajudaram?

M.: Acho que nem tanto assim... por ser escola pública ainda né... então...

P.: Não tinha nenhuma professora que te ajudava? Que te orientava?

M.: Ah, não, não...

P.: E a escola falou com os seus pais? Orientou seus pais?

M.: Ah. ((suspiro)) não... orientou pra... botar no... ter um professor particular mas, além disso... tirando isso...

Não é só na fala do Murilo que este dado está presente: muitas escolas orientaram as famílias a procurarem professores particulares de língua portuguesa. Acredito que idéia da escola foi a de que, com as aulas particulares, os alunos poderiam suprir as suas necessidades individuais, tirando suas dúvidas ou pedindo explicações mais detalhadas. Da mesma forma que a escola não pode oferecer um professor para dar total atenção ao aluno que tem dificuldades, também o professor, muitas vezes, durante as aulas, não consegue ajudar esse aluno.

No caso de Lucia, além da orientação de procurar um professor particular, a escola pediu para que Murilo a ajudasse durante as aulas, já que eles frequentavam a mesma escola, estavam no mesmo ano, na mesma classe, e Murilo já havia superado grande parte das dificuldades da readaptação:

P.: E que que a escola fez pra você lá? Eles te encaminharam pro Murilo e tinha alguma professora que te ajudava?

L.: Não... só o Murilo.

P.: Não fizeram nada assim... alguma coisa pra te ajudar?

L.: Não... é... como é final do ano, não tão nem aí né... nem liga... entrou mais pra... pra eu ficar assim conversando... só...

As ideias que as escolas tiveram para ajudar os filhos de *dekasseguis* não foram ruins. Tanto é assim que, nos depoimentos, os entrevistados afirmaram que as aulas particulares tiveram efeito muito positivo e a ajuda recebida de colegas que haviam passado pela mesma experiência também. Os participantes concordam que a escola fez o possível, compreendendo que nem tudo está ao alcance dela.

P.: E você acha que a escola deveria ter feito alguma coisa assim por você e não fez? Você acha que a escola fez pouco? Você acha que a escola fez o suficiente?

L.: A escola também não tem... tempo assim pra tá dedicando... entendeu... ((risos)) ai eu acho que a escola não tem jeito não...

P.: Você acha que a escola não tem, não tem como ajudar?

L.: ((suspiro)) É eles tentam ajudar né... mas é difícil pra eles também... não entende e eu também não vou entender... ai precisa de um... de um tradutor... assim pra... ((risos)) acho que não tem jeito não...

É difícil afirmar o quê, exatamente, a escola poderia fazer para ajudar jovens na condição aqui focalizada. Há várias soluções possíveis, mas muitas vezes elas ultrapassam os limites da escola. Dalila, comentando sobre a ajuda que recebeu da mãe, afirmou:

D.: Então, eu acho que se... é... seria legal se... ((os professores)) fizessem o papel que minha mãe fez... porque ela entendia o que a gente sabia... tipo, quando... a gente foi pra lá ((para o Japão)) a gente não sabia japonês... então ela falava em português pra tentar ensinar japonês... e... tentar explicar assim, relacionar... uma língua... uma língua com a outra assim... e... acho que é isso... ((risos))

A maioria comentou nas entrevistas que talvez a presença de um tradutor, ou de alguém que conhecesse as duas línguas, em sala de aula, ajudaria muito na compreensão das disciplinas. Porém, essa providência diz respeito a uma questão

político-financeira da escola. O mais importante é que a família dialogue sempre com a escola, trocando idéias e informações para saber como está sendo o desempenho do jovem e como melhorá-lo:

P.: Hum... e as escolas daqui? Que que você acha que elas poderiam fazer pra ajudar?

M.: Ah, acho que maior contato com... as famílias também né, porque... aqui acho que em casa não tinha né... igual eu aqui... porque sendo escola pública aqui... precisa de mais, maior estrutura tanto pro... que vai, que vem de lá ((do Japão)) tanto pessoa daqui mesmo... é... precária do jeito que tá...

4.4 COMO A FAMÍLIA LIDOU COM AS DIFICULDADES?

Todos os entrevistados declaram que receberam a ajuda da família para (re)aprender a língua portuguesa. Esta foi considerada a ajuda mais valiosa pelos entrevistados. Tal ajuda é possível porque a família tem maior acesso às principais dificuldades de seus filhos e também conhece a angústia, a insegurança e o medo que eles podem sentir nesse momento.

O membro da família mais citado nas entrevistas foi a mãe. A mãe de Carla e Dalila, por exemplo, reservou um tempo para ajudar as filhas depois do retorno ao Brasil:

P.: (...) como que foi assim esse impacto com a língua quando você voltou pra cá? (...) você mal sabia falar o português... sabia pouca coisa, não conseguia responder pro seus pais, como que foi esse impacto?

C.: Na verdade foi uma assim uma dificuldade meio grande porque... e eu ficava inconformada porque eu fui pra lá ((para o Japão)) sem, sem saber falar o japonês, tive que aprender, aí agora eu tinha que aprender a falar o português... então... e no começo é difícil a adaptação... todo mundo falando... falando e você não entender nada... eu acho que nesse sentido foi complicado... mas... mais uma vez minha mãe me ajudou e me alfabetizou de novo. ((risos)) É porque... ela já tinha noção de que... quando voltasse ela ficaria um ano parada pra... mais pra nos ajudar na adaptação... a nos alfabetizar, acompanhar na escola. (...) ela estudava comigo pra prova tudo, até eu pegar o ritmo (...)

A mãe de Bruno é formada em Letras e ministrava aulas de português antes de sua família ir para o Japão. Dessa forma, Bruno não precisou de aulas particulares, mas tinha a “ajuda particular” de sua mãe. Ele não teve dificuldades na fala, mas como voltou com 7 anos, ainda não sabia escrever:

B.: É... ((minha mãe)) me ajudava um pouco... porque... eu não sabia... escrever quase nada né... e... primeira série tinha... sabia um pouco até... tinha que saber um pouco né... e... o problema era só esse mais ou menos... o... o de, o resto...

No primeiro ano do ensino fundamental, algumas das crianças normalmente já reconhecem algumas letras, outras até conseguem ler e escrever. Para que Bruno não ficasse “atrasado” em relação aos outros colegas, sua mãe lhe passou lições de escrita.

Já Lucia recebeu mais a ajuda da avó. Apesar das aulas particulares de português com a professora Carolina,¹⁵ Lucia afirmou que muitas vezes sentia vergonha de perguntar coisas simples, como, por exemplo, a tradução de algumas palavras. Ela se sentia mais confortável perguntando as traduções para a avó:

P.: E... como que foi... como que você conseguiu se acostumar com a língua portuguesa e com as matérias da escola?

L.: Acostumar?

P.: Como que você conseguiu?

L.: É dia a dia mesmo né... (...) a Carolina... a minha avó né... que como entende japonês... aí ela traduzia...

P.: E os seus pais?

L.: Meus pais, meus pais até que ajudou assim mais ou menos... tem algumas palavras lá no Japão que não existe aqui né... então você ficava lá... “ai como é que fala isso em português?”... com a minha avó... “como que fala isso em português?” ((risos)).

As aulas particulares não deixam de ser uma ajuda familiar, pois, na maioria das vezes, não há professores na família e o grau de dificuldade do jovem pode exigir a

¹⁵ O nome da professora também foi alterado para garantir o seu anonimato. A professora Carolina foi a professora particular de Carla, Dalila, Lucia e Murilo, no momento de readaptação de cada um. Ela é professora de língua portuguesa e tem domínio da língua japonesa, por esse motivo deve ter sido procurada pelos pais desses jovens.

ajuda de um profissional. Dessa forma, a família precisa procurar por esse profissional, apoiando e incentivando os estudos do jovem:

L.: (...) eu ia na aula de... aula particular de português.

P.: Ah você fazia aula particular... onde você fazia?

L.: Lá na... Carolina (...)

P.: A sua mãe que decidiu colocar você lá? Seus pais que decidiram... ou você que quis?

L.: Não... meus pais. Meus pais, a família...

As aulas particulares, como foram discutidas, são de extrema importância para o aluno filho de imigrante, pois é nelas que o aluno tem a liberdade de perguntar tudo aquilo que teve medo ou vergonha de perguntar, dentro da sala de aula, na presença de outros colegas. Além disso, essas aulas extra podem suprir a falta de conhecimentos que podem ser banais para outros estudantes, mas que faltam a esses jovens.

D.: (...) antes também de entrar pro colégio, tive aula particular com... uma professora... (...) Ela... ensinava mais é tipo, vocabulário... é... ela mostrava a figura... palavras... e montar frase... e... é, essas coisas...

P.: E você acha que ajudava?

D.: Eu acho que sim... eu acho que a gente aprendia... é... relacionar um, um objeto com... a falar sabe... porque, muita coisa eu queria falar mas eu não sabia como me expressar, entendeu? Tipo falar cadeira, eu queria falar cadeira e não sabia falar cadeira entendeu? É... complicado...

Como é possível perceber, cada filho de *dekassegui* retorna com dificuldades diferentes. As aulas particulares, diferente das da escola, respeitam o ritmo de aprendizado do aluno, podendo repetir o conteúdo até que aluno compreenda:

P.: Você fez aula particular?

M.: Sim.

P.: De que, de que matéria?

M.: De português né, não sabia nada de português, não aprendi nada... por causa... demorou uns seis meses pra começar aprender alguma coisa...

4.5 A RELAÇÃO COM A LÍNGUA JAPONESA PÓS - ADAPTAÇÃO

Depois de tantos anos passados após o retorno, muitos dos entrevistados afirmaram que já haviam se acostumado com a vida aqui no Brasil, que haviam superado as maiores dificuldades dos costumes locais e da língua portuguesa. Perguntei, então, como eles estavam se relacionando com a língua japonesa, e fui surpreendida pelas respostas:

P.: (...) se vier um japonês aqui conversar com você, você lembra?

B.: Ah... lembro, até que lembro... mais ou menos...

P.: Mas você consegue falar também?

B.: Não, falar não.

Bruno não prosseguiu com os estudos da língua japonesa, por isso manteve somente a sua habilidade para compreender a língua, mas não consegue mais falar em japonês. O mesmo aconteceu com Dalila:

P.: Você fala em japonês com a sua família?

D.: Com ninguém.

P.: Com ninguém? Ninguém fala em japonês com você?

D.: Não... tipo, só entendo... é... quando minha avó conversa com a minha mãe, eu tento entender, mas sei lá como... assim, se for algum vocabulário mais acessível entendeu, mais fácil... se não eu não entendo...

P.: E você lê alguma coisa em japonês? Continua lendo... escrevendo?

D.: Então... pela minha mãe me tentar incentivar a aprender... a lembrar o japonês, eu tentei ler *manga*¹⁶ assim... eu conseguia ler os *hiraganas*¹⁷ assim mas... tipo... eu não entendia algumas palavras meio complicadas assim sabe... mas... eu tentava entender pela figura... mas é meio difícil. ((risos))

Dalila confessou que tentou estudar sozinha por um tempo, ou pelo menos estar em contato com a língua japonesa, devido ao incentivo da mãe para que ela não esquecesse essa língua. Carla, Lucia e Murilo ainda mantêm uma relação estreita com a língua japonesa. No caso de Carla, ela gosta de ler *mangas* e conversar como os avós em japonês:

¹⁶ *Manga* (lê-se mangá) é uma palavra japonesa para designar as histórias em quadrinhos do estilo japonês.

¹⁷ *Hiragana* é um dos alfabetos da língua japonesa.

P.: E o que que aconteceu com o uso da língua japonesa aqui ((no Brasil))? Você continua estudando? Você lê alguma coisa em japonês? Você conversa com alguém?

C.: Estudando não... mas com... falar eu falo com os meus avós porque... é uma falta de respeito se for ver... eu saber a língua e não falar com eles em japonês porque é o que eles mais entendem... então... eu procuro falar com eles em japonês... mas estudar mesmo não... é... eu só... eu gosto... de ler assim... *mangas* assim... tenho costume de ler.

A relação com a língua japonesa de Lucia e Murilo é ainda muito intensa, eles trazem para pronúncia da língua portuguesa o que se pode classificar como “sotaque japonês”. Embora as transcrições não revelem, muitas vezes eles têm dificuldade para pronunciar vocábulos que tenham os sons que não sejam silábicos e o ritmo da fala é ainda semelhante ao ritmo da fala em japonês. São dificuldades que normalmente falantes da língua japonesa possuem.

4.6 AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Apesar das dificuldades que passaram para conseguirem se adaptar à língua e à cultura do Japão, e depois às do Brasil, todos os entrevistados veem a experiência de forma positiva, pois tiveram a oportunidade de conhecer um país diferente e aprender coisas que não aprenderiam se não tivessem saído do Brasil:

C.: O que eu gostava é a... o que... a gente acaba passando a maior parte do tempo lá ((no Japão))... tem várias aulas extra curriculares que eu acho que... é... desenvolvem nossas outras habilidades... fora a... as aulas tradicionais... o que eu não gostei muito foi um pouco o preconceito que eles, eles têm... eles são um pouco... racistas sim... do tipo de segregar os estrangeiros... mas... fora isso... eu tenho vontade de voltar pra lá... foi uma experiência boa sim...

P.: (INC) ((risos)) Legal... e que que você acha assim... de tudo isso que você passou... esse, essa experiência que você teve no Japão. Você acha que foi bom, que foi ruim?

C.: Eu achei que foi bom, apesar da dificuldade que eu senti no começo assim... de adaptação tanto na hora que eu cheguei lá, quanto na hora de voltar... eu acho que é uma experiência assim... por conhecer novas, nova língua... cultura diferente... achei que foi uma experiência boa...

Mas não deixam de comentar que sofreram por se sentirem “estranhos” nos dois países, no Japão e no Brasil, e incomodados pelo preconceito que alguns japoneses têm com relação a estrangeiros. Consideraram boa a experiência pela qual passaram, embora tenha causado sofrimento:

P.: E... que que você acha de toda essa experiência que você teve? De ir pro Japão... morar lá, voltar pra cá, as dificuldades que você passou... você achou que foi muito ruim ou foi muito bom?

D.: Ai... por um lado eu acho que foi ruim porque eu sofri muito aqui e lá... tanto quando eu cheguei porque... eu me sentia muito estranha e aqui também eu me sentia muito estranha... então... eu não gostei muito... mas por outro foi bom conhecer um novo lugar.

Porém, há quem acredite que o sofrimento seja positivo. Para Murilo, o sofrimento é ruim, mas ao mesmo tempo é importante para amadurecer. Entender o processo pelo qual passaram aumenta a visibilidade e sensibilidade para compreender cada vez mais as diversidades culturais:

P.: (...) e o que que você acha assim de tudo isso que você passou... no Japão... e depois voltou pra cá... você acha que foi... bom... que foi ruim? Que...

M.: Sofri... mas acho que bom pra... amadurecer foi muito bom... entendeu... você no quesito de amadurecer as coisas... muito boa porque você sabe... ter... choque cultural é muito boa porque você tem maior visão... das coisas...

Lucia declarou que gostou muito da experiência e que gostaria de um dia poder voltar para o Japão, para trabalhar ou visitar, demonstrando a sua simpatia pelo país em que morou durante 10 anos:

P.: Você gostaria de voltar pro Japão?

L.: Aow! Ai, já falei esse ano para minha mãe, mas ela já falou assim, “não você tem que terminar a faculdade primeiro”. ((risos)) Mas tem vontade, pessoal chama né, pessoal de lá ((do Japão)) chama, “ai vem, vem”, “volta, volta”...

P.: (...) Você pretende se formar e fazer o quê?

L.: Ai, eu não sei... eu vou me formar... às vezes eu vou querer ir pro Japão...

P.: Trabalhar lá?

L.: Trabalhar... reencontrar os amigos né.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em busca da compreensão do que seria o “choque cultural” ou dos efeitos do impacto das mudanças linguístico-culturais ocorrida no regresso dos filhos de *dekasseguis* ao Brasil, 5 jovens foram entrevistados. Destas entrevistas foram extraídos diversos dados que indicaram que a identidade desses jovens não é fixa, mudando de acordo com o contexto sócio-histórico. Foi possível perceber também, em vários momentos das entrevistas, o caráter híbrido da identidade linguística desses jovens, os quais, além de mesclarem a língua portuguesa e a língua japonesa em seu discurso, têm atitudes ambivalentes em relação às línguas dos seus repertórios verbais: ora parecem ter uma relação positiva com o português e negativa em relação ao idioma japonês, ora essa atitude é oposta. Refletir sobre a problemática dos filhos de *dekasseguis* implica, necessariamente, considerar essas identidades complexas.

Os primeiros sintomas da problemática vivida por esses jovens surgem quando são analisadas as representações sobre a relação que eles estabelecem com a língua portuguesa na volta ao Brasil. Pelos depoimentos, é perceptível que a relação estabelecida por eles com a língua portuguesa é conflitiva e, de certa forma, traumática. O medo e a insegurança de se comunicar em uma língua que não se domina bem tem consequências negativas que afetam, e muito, o desempenho escolar dos jovens em questão.

O medo de frequentar a escola, a vergonha de fazer perguntas durante as aulas, a não compreensão da fala e da escrita do professor, a dificuldade para escrever e organizar um texto, todas são complicações que tiveram origem na relação dos filhos de *dekasseguis* com a língua portuguesa.

Lembrando que “as atitudes linguísticas têm uma relação estreita com atitudes culturais” (Coelho, 2009, p. 26) e que a identidade linguística do imigrante tem sempre ligações com as representações culturais que ele estabelece com as línguas que compõem o seu repertório verbal, é possível relacionar o fato de a identidade cultural influenciar também na atuação do sujeito nas atividades escolares, logo, no aprendizado do aluno.

Dessa forma, é indispensável que as escolas estejam abertas para o diálogo, não adotando uma política educacional insensível no que se refere ao acolhimento de jovens que passaram pela experiência de imigração. E a família, se possível, deve incentivar a manutenção do bilinguismo, uma condição que só traz vantagens para seus filhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUCHE, D. Cultura e Identidade. In: **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2002.

COELHO, M. P.; SAKURAI, C. (Org.). **Resistência & integração: 100 anos de imigração japonesa no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

COELHO, V. M. G. **Casais Interétnicos – Filhos Bilíngues?** Representações como Índícios de Políticas de (não)Transmissão da Língua Minoritária da Família. 2009. 129 f. Dissertação (Mestre) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

ENNES, M. A. **A construção de uma identidade inacabada: nipo-brasileiros no interior do Estado de São Paulo**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (Org.). **Representation: cultural representations and signifying practices**. Londres: Thousand Oaks/New Deli: Sage/Open University, 1997a, p.2-73.

_____ **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1992/2004.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

KAWAMURA, L. **Para onde vão os brasileiros?: Imigrantes brasileiros no Japão**. 2ª ed. rev, Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

MAHER, T. M. Do Casulo ao Movimento: a Suspensão das Certezas na Educação Bilíngüe e Intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI, S. M. (Org.). **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas: Mercado as Letras, 2007.

MAHER, T. M. Sendo Índio em Português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e Identidade**: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado. Campinas, Mercado de Letras; São Paulo: FAPESP, 1998.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.), HALL, S. e WOODWARD, K. (Ed.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

ANEXO - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Dados pessoais:

- Nome.
- Nacionalidade.
- Local e data de nascimento.
- Geração.
- Grau de escolaridade atual.
- Profissão atual.
- Faz quantos anos que voltou do Japão.

Vida antes de ir para o Japão:

- Falava japonês ou conhecia alguma coisa da língua ou cultura.
- O japonês era (ou não) usado na família, entre os pais, avós, etc. e em que ocasião a família se comunicava em japonês.
- Em que grau escolar estava antes de ir para o Japão.

Vivência no Japão:

- Quando e com que idade foi para o Japão.
- Com quem foi para o Japão.
- Quanto tempo ficou no Japão.
- Em que localidade(s) ficou no Japão.

Escola do Japão:

- Escolas que frequentou no Japão, por quanto tempo.
- Série em que foi matriculado.
- O que a escola fez para os filhos de trabalhadores estrangeiros.
- Como aprendeu a língua / escrita e as outras matérias no Japão.
- Quais disciplinas tinha e em quais tinha mais dificuldade.
- O que você fazia dentro da escola na vida cotidiana.
- Quais suas amizades, seus professores; o trabalho (*touban*), e as atividades escolares como *kurabu* e outros.
- Do que gostava, ou não gostava, da escola e do Japão em geral.
- Quais as principais lembranças (boas e ruins) do Japão.
- O que lia em japonês; a que assistia na TV.

O retorno ao Brasil:

- Quando voltou e para que lugar do Brasil.
- Como foi o “impacto” quanto a: língua, cultura, escola, amizade, família.

Escola do Brasil:

- Em que série de que escola entrou.
- Quais foram as orientações da escola.
- Como foi o retorno à língua portuguesa.
- Quais foram as dificuldades encontradas nas disciplinas oferecidas pela escola no Brasil.
- Quais foram as medidas tomadas pela família ou pela própria pessoa entrevistada.
- O que aconteceu com o uso da língua japonesa (continua estudando, ainda usa com os familiares, o que lê, assiste ao NHK, mantém contato com os colegas japoneses, etc.).

Auto-avaliação das experiências:

- O que pensa de tudo isso por que passou.
- Gostaria de voltar para o Japão.
- O que as escolas do Japão e do Brasil poderiam fazer para ajudar pessoas com este tipo de experiência.