

## **X Congresso Internacional da Associação de Estudos Brasileiros**

### **Sessão 1.10 – Educação e Migração**

**22 de julho de 2010 (quinta –feira) – (9:00 às 10:45hs) - sala Goiás**

#### **A inserção escolar e social das crianças que retornam do Japão**

**Kyoko Yanagida Nakagawa**

#### **Resumo:**

Este é o relato de um trabalho de intervenção que busca oferecer apoio às crianças retornadas do Japão em sua inserção junto às escolas públicas de São Paulo, um trabalho que vem sendo conduzido por uma equipe de profissionais, psicólogos e psicopedagogos do ISEC (Instituto de Solidariedade Educacional e Cultural). Patrocinado pela Fundação Mitsui Bussan do Brasil, os atendimentos ocorrem nas escolas públicas de ensino fundamental, estaduais e municipais de São Paulo, incluindo orientações à direção, professores e responsáveis dos alunos. Os atendimentos ocorrem semanalmente e gratuitamente, nas escolas, para onde algum membro da equipe se locomove, antes ou depois das aulas regulares.

A equipe oferece também atendimentos em regimes de plantão na sede, onde, também são ministradas aulas de reforço e alfabetização em português por professores voluntários da instituição, para todas as crianças que dela necessitem. Nesses atendimentos de plantão, toda a demanda respondida por e-mails, telefones e pessoalmente, com orientações e encaminhamentos necessários.

Além disso, periodicamente, a equipe se deslocou para diretorias de ensino do interior que apresentava grande demanda, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, que durou até junho de 2010.

## **Abstract**

This is the report of an intervention work that seeks to offer support to the children returned from Japan in their integration within the public schools of São Paulo, a work that is being conducted by a team of professionals, psychologists and psycho-educators from ISEC (Educational and Cultural Solidarity Institute). Sponsored by Mitsui Bussan Foundation of Brazil, the support occurs in the public schools of primary education, in the state and the city of Sao Paulo, including guidance to the school board, teachers and guardians of students. The support is free and takes place weekly in the schools to where a staff member goes before or after the regular classes.

The team also provides support in regimens of duty in the head office where it is also given tutoring and literacy in Portuguese by volunteer teachers of the institution for all children in need. In these attendances on duty, all the demand is answered by email, phone and in person, with necessary orientation and referral.

Moreover, periodically, the team had moved to boards of education in the São Paulo countryside that presented great demand in partnership with the state Department of Education that lasted until June 2010.

### **1. O movimento *dekassegui***

*Dekassegui*, em japonês, significa "sair de sua terra em busca de trabalho". A partir de meados de 1985, observou-se o surgimento do chamado "movimento *dekassegui*" na comunidade *nikkei* (japoneses e seus descendentes). Este movimento iniciou, timidamente, no seio da comunidade *Nikkei*, em 1985 e atingiu seu pico em 1991, após a reforma da Lei de Controle de Imigração Japonesa editada em 1990. Na época, um crescimento sem precedentes da economia japonesa, conhecida como "bubble keizai" ("economia de bolha"), gerou uma situação artificial, de acordo com alguns

especialistas, e possibilitou a exportação, a preços competitivos, de produtos japoneses – sobretudo automóveis e equipamentos eletrônicos – suplantando os Estados Unidos na liderança mundial.

Embora possua algumas peculiaridades, esse é um movimento que só pode ser compreendido se analisado dentro de um contexto maior, o das migrações internacionais, incluindo as grandes transformações no mundo do trabalho decorrentes da globalização e suas consequências sob o ponto de vista social, cultural, econômico e educacional.

Tal movimento teve como causa principal a difícil situação econômica brasileira associada à falta de mão-de-obra no Japão, na época. Com o incremento da exportação, a indústria japonesa aumentou consideravelmente sua produção e, apesar de toda a modernização tecnológica, deparou-se com a falta de mão-de-obra, especialmente da não qualificada, no setor das pequenas e médias empresas.

Esse déficit estava concentrado principalmente nos trabalhos chamados de “3K”, que os próprios japoneses não queriam fazer: *kiken*, *kitsui* e *kitanai* que significam, respectivamente, “perigosos”, “pesados” ou “árduos” e “sujos”. Acrescentaram-se, posteriormente, dois novos “K”: *kibishii* e *kirai*, para representar trabalho exigente e detestável. Em geral, esses trabalhos eram destinados aos imigrantes que estão à margem da sociedade, ocupando os cargos menos qualificados ou especializados.

Na tentativa de solucionar uma carência de mão-de-obra, o Japão trouxe de volta os japoneses residentes em outros países ou aqueles com dupla nacionalidade, sobretudo do Brasil, onde eram em maior número. Acreditava-se que, por serem japoneses, se readaptariam mais facilmente e não teriam problemas de comunicação verbal.

Essa medida não foi suficiente para atender à demanda e o governo japonês abriu a migração também para os nisseis e sanseis (segunda e terceira geração), que já rumavam para lá desde o início do movimento *dekassegui*. Em junho de 1990, as mudanças na lei de imigração japonesa facilitaram a entrada e a permanência desses descendentes, legalizando-se,

assim, sua estada sem restrição de atividades a serem desenvolvidas. No entanto, diante das leis brasileiras, a intermediação dessa mão-de-obra era considerada ilegal, situação que foi rapidamente solucionada pelo governo brasileiro com pequena alteração no texto do artigo 206 do Código Penal.

Nessa época, nos anos 1990, o Plano Collor acabou gerando falta de confiança e segurança na economia brasileira, no crescimento do desemprego e a inflação anual chegou a atingir quatro dígitos. Em meio a isso, muitos descendentes de japoneses acreditaram que a solução seria trabalhar no Japão, já que os ganhos salariais eram maiores.

No início do movimento, a maioria dos brasileiros que ia para o Japão, seguia só, com intenção de lá permanecer por um ou dois anos. Com o tempo, as esposas e filhos também começaram a ir para lá. Essa mudança se deveu a vários fatores, tais como o peso da solidão, a crença na importância da permanência da família unida e, principalmente, pelo fim da “bubble keizai” (economia de bolha). Este último provocou redução drástica de horas extras, diminuição salarial e/ou outros tipos, obrigando-os a prolongar sua estada por mais tempo, visando atingir os objetivos propostos. Na ocasião, imaginou-se que poderia ser uma experiência enriquecedora para as crianças, reforçada pela chance de dominar uma nova língua, de fazer novos amigos, entre outros.

Desde então, têm surgido inúmeros problemas, seja por despreparo dos que vão quanto da parte receptora, seja por má vontade política, delegação inadequada de responsabilidades, etc. Na composição familiar, os extremos economicamente não ativos acabam se ressentindo mais; isto é, crianças e idosos que, na maioria dos casos, se vêem envolvidos passivamente, enfrentando as consequências de um movimento relacionadas às questões afetivo-emocionais, educação, saúde, abandono, preconceito, etc.

As dificuldades de comunicação, decorrentes das diferenças de língua e cultura, agravam as situações já complicadas, provocando, muitas vezes, o isolamento social e a formação de espaços fechados e isolados da comunidade brasileira no seio da sociedade japonesa (a formação dos chamados “guetos”). Trata-se, pois, de uma situação de vulnerabilidade na inserção social, em que - apesar de os indivíduos apresentarem vínculos com o mundo do trabalho e

relativo acesso a bens e serviços – há um déficit de integração, especialmente em relação à moradia, vida cultural e desenvolvimento educacional. Em síntese, isso quer dizer que a coexistência na sociedade é permitida, mas com a privação de certos direitos e de algumas formas de participação na vida social japonesa.

Basicamente, os brasileiros, como outros estrangeiros, foram ao Japão para trabalhar nas subcontratadas das grandes empresas localizadas principalmente nas regiões de Aichi (Toyota e Toyohashi), Shizuoka (Hamamatsu e Shizuoka), Gumma (Ota e Oizumi), Kanagawa e Tokyo.

Muitos estão decididos a não mais retornar ao Brasil, mesmo sendo obrigados a conviver com discriminações de uma sociedade japonesa homogênea, com as dificuldades de comunicação, entre outros empecilhos, mas com o propósito de poder, entre outros fatores, oferecer melhores condições de vida para sua família.

Cada vez mais, aumentam os casamentos no Japão, ora entre os *nikkeis* brasileiros, ora com descendentes de outros países e, até, alguns com japoneses. Estima-se o nascimento de cerca de três mil brasileiros no Japão ao ano. Aumenta continuamente o número de crianças brasileiras e não existe infraestrutura alguma para recebê-las em seu retorno ao Brasil, ou para regularizar a situação de sua cidadania, caso permaneçam no Japão.

Segundo dados do Itamaraty sobre as estimativas dos “Brasileiros no Mundo”, de setembro de 2009, mais de três milhões de brasileiros estão fora do país, mesmo considerando-se os que já retornaram devido à crise econômica que atingiu o planeta em 2008. Estes se encontram, especialmente, nos países da América do Norte, América do Sul, Europa e Ásia.

Os dados mais recentes, de dezembro de 2009, do *Japan International Association* do Ministério da Justiça Japonesa apontam 267.456 brasileiros residindo no Japão (sem contar os possuidores de dupla nacionalidade), e indicam uma redução de mais de 45 mil pessoas em comparação ao ano anterior. No entanto, dados do Ministério do Trabalho, Saúde e Bem Estar Social do Japão e mesmo os dados mais recentes do Itamaraty indicam que

aproximadamente 65 mil brasileiros retornaram do Japão. Nestes, estão inclusos os quase 20 mil brasileiros que obtiveram ajuda do governo japonês, que ofereceu 300 mil ienes para o “cabeça” do casal e 200 mil ienes para cada dependente, sob a condição de não voltar ao Japão por pelo menos três anos, quando essa proibição será revista. A proporção de crianças e adolescentes entre os brasileiros residentes no Japão sempre oscilou em torno de 21%. Assim, embora não tenhamos um número exato da população infanto-juvenil que retornou ao Brasil, podemos inferir que sejam em torno de 13 mil pessoas.

### **1.1 As crianças que retornaram**

Pudemos observar, em trabalhos anteriores, em outros projetos e pesquisas relacionadas às crianças envolvidas nesse movimento migratório, que aquelas retornadas de lá encontravam inúmeras dificuldades de (re)adaptação à sociedade brasileira, bem como ao sistema educacional brasileiro, tornando-as bastante vulneráveis à exclusão social e educacional. No entanto, há alguns anos, observamos uma mudança no perfil dessa população. Embora cidadãs brasileiras, são crianças nascidas no Japão e muitas delas não conhecem o Brasil e chegam aqui, não como retornados, mas como novos imigrantes estrangeiros.

Diversas dificuldades são apontadas para (re)inserção das crianças. Podemos perceber que inúmeras variáveis se inter-relacionam, revelando que cada criança apresenta uma problemática particular, sendo que seu estado de retorno ao Brasil depende muito da qualidade de sua estada no Japão. Alguns pontos em comum podem ser citados, tais como: dificuldade com o idioma, especialmente a linguagem mais formal; muitas delas não dominam o mínimo do português, nem mesmo para a vida cotidiana.

No perfil dessas crianças é recorrente o estresse resultante dos esforços para lidar com as enormes diferenças culturais e questões sociofamiliares. Esses são fatores importantes e interdependentes na vida delas: a fase em que migrou para o Japão, o tempo de estada, a cidade, a infraestrutura de recepção, o tipo de escola que frequentou (ou desistiu de frequentar), as interrupções

escolares e as mudanças de domicílio, os relacionamentos interpessoais, a estrutura e dinâmica familiar, entre outros. Enfim, são dificuldades singulares e particulares vividas no Japão, acrescidas ao processo comum de amadurecimento psicológico de todas elas.

As crianças brasileiras, especialmente aquelas que estão nas primeiras séries do ensino básico fundamental, apresentam um quadro que, no Japão, costuma ser chamado de “double limited”, isto é, não possuem domínio em nenhum dos dois idiomas. Apesar de perder a capacidade de comunicação em sua língua materna, não consegue proficiência do idioma japonês, tendo dificuldade para acompanhar suas turmas nas escolas japonesas, situação que se agrava em séries mais avançadas quando é requerida a capacidade de operar com o pensamento abstrato.

Pelas evidências cada vez mais fortes da necessidade de estabelecer uma infraestrutura de recepção dessas crianças, capaz de responder à demanda delas, e de intervir de forma adequada em seu cotidiano, tais como aulas de reforço, atendimentos psicopedagógicos, trabalhos de estimulação e orientação de pais e educadores, entre outros, surgiu a proposta desse projeto. Experiências em trabalhos de intervenção demonstram a importância de se criar uma interlocução entre o aluno, a escola e a família, montando-se, assim, um “tripé” que servirá de base para propiciar um desenvolvimento integral à criança.

Assim, o ISEC (Instituto de Solidariedade Educacional e Cultural), com o intuito de apoiar e assegurar o direito à educação de crianças envolvidas no movimento *dekassegui*, tanto em sua ida, durante sua estada no Japão, quanto em seu retorno ao Brasil, elaborou o “Projeto Kaeru”<sup>1</sup>, visando atender as crianças regularmente matriculadas em escolas públicas de ensino fundamental. A proposta foi de iniciar com um programa piloto e criar uma metodologia possível de ser reproduzida em outras cidades do Estado de São Paulo e outras localidades que dela necessitar.

---

<sup>1</sup> Sobre o Projeto Kaeru, foi lançado em 19 de agosto de 2010, um livro com relato detalhado deste trabalho, com distribuição gratuita, disponível no ISEC. Os interessados podem enviar e-mail para [projetoKaeru@isec.org.br](mailto:projetoKaeru@isec.org.br)



Esse nome foi escolhido pelo fato de que, em japonês, a palavra *kaeru*, dependendo do ideograma utilizado, possui pelo menos três significados distintos, todos eles relacionados ao nosso trabalho. *Kaeru*, quer dizer, “voltar”, “transformar” e “sapo”, animal que sofre grande metamorfose até chegar à idade adulta e vive em dois ambientes

distintos: terrestre e aquático. Carrega, portanto, nosso desejo de que as crianças também sejam capazes de viver e transitar por duas culturas e/ou dois ambientes distintos. Esse trabalho tem sido oferecido gratuitamente, dentro das escolas.

Para localizar as crianças, no Estado de São Paulo, alvo de nosso projeto de intervenção, organizou-se uma videoconferência reunindo todas as 91 diretorias de ensino do Estado de São Paulo. Na ocasião, a SE disponibilizou um questionário para *download*, a ser preenchido por diretores ou coordenadores pedagógicos das escolas com as crianças relacionadas a nosso perfil, fornecendo dados sobre elas e um breve relato de sua situação escolar.

Com um mapeamento preliminar, a partir das respostas recebidas via e-mail, começamos as visitas às escolas da Capital. Após visitar a maioria das escolas, iniciamos a avaliação das crianças, com uma entrevista individual de anamnese com um responsável, rápida entrevista com a criança, preenchimento de inventários (SDQ e Escala de ansiedade de Hamilton) e teste da figura humana. Em seguida, grupos de trabalho foram montados conforme as necessidades, respeitando a faixa etária e o horário de aulas para que os atendimentos ocorressem em períodos diferentes.

Enquanto aguardavam-se a videoconferência e a resposta das escolas, parte da equipe do Projeto implantou plantões de atendimento por telefone e presenciais, ora no CIATE (Centro de Apoio ao Trabalhador no Exterior), ora na

sede do ISEC. Muitos e-mails e telefonemas chegaram diretamente para o coordenador do Projeto.

No final de 2008, algumas crianças já estavam recebendo atendimento em suas respectivas escolas. **Mas veio a crise....**

Após a quebra do Banco Lehman Brothers, o Japão entrou numa crise econômica muito intensa e, em alguns locais de grande concentração, a taxa de desemprego entre os estrangeiros chegou a 60% (segundo noticiários japoneses, documentários da NHK e pesquisas com brasileiros divulgadas nos sites de brasileiros no Japão). Esses fatos geraram um retorno repentino e forçado de muitos brasileiros e, conseqüentemente, de seus filhos em idade escolar, aumentando a demanda para o projeto Kaeru, muito além do que estávamos aptos a responder.

No começo de 2009, com uma nova chamada junto às diretorias de ensino do Estado, outros questionários preenchidos pelas escolas foram chegando, embora em número pouco considerável, se comparada à situação apresentada por meio de plantões e e-mails. A intensa procura por parte de pais e responsáveis pelas crianças – também de alguns coordenadores, professores e até mesmo diretores das escolas municipais, pesquisadores – ocorreu especialmente no segundo semestre de 2009 após a ida do coordenador ao Japão para o “Seminário sobre o Projeto Kaeru” promovido pela Mitsui Bussan de Tokyo, em locais de grande concentração de brasileiros, envolvendo cinco províncias naquele país. Na ocasião, os contatos com o coordenador foram amplamente divulgados, por meio de palestras, noticiários locais (rede de rádio, TV, e jornais japoneses e brasileiros), sites e revistas de circulação no país, bem como na imprensa étnica no Brasil.

Muitos retornados que procuravam atendimento do projeto não rumavam para a Capital, mas para cidades do interior do Estado. Esse movimento de retorno maciço acabou despertando também, a atenção da sociedade brasileira.

Essa mobilidade influencia diretamente na mudança de escolas das crianças. Muitos retornados estiveram morando no Japão por vários anos e, portanto, suas antigas casas ou apartamentos foram devolvidos, vendidos ou

alugados. Assim, ao chegar, o primeiro grande desafio, para aqueles que não adquiriram casa própria ou que está alugada para terceiros, foi a questão da moradia.

Alguns hospedaram-se em casa de irmãos, pais ou outros parentes. Porém, depois de algum tempo, a necessidade de encontrar um local definitivo de moradia fez com que muitos deixassem o bairro e até mesmo cidades onde estavam temporariamente. Alguns vão para o interior, outros mudam de bairro. Conseqüentemente, as crianças também mudam de escola. Outros ainda, após meses de tentativa de adaptação e recolocação profissional, decidiram, mesmo sem perspectivas, retornar ao Japão com a família.

Recebemos, até o final de 2009, um total de 944 questionários preenchidos com os dados de alunos. Destes, 779 chegaram em 2008 e, 165 em 2009 após a segunda convocação. Apesar da informação do grande volume de retornados e das inúmeras solicitações de orientação por *mails* e telefonemas, o mesmo não aconteceu por parte das escolas estaduais.

No decorrer dos trabalhos, foram agregados 13 novos alunos, que foram atendidos pelo projeto, mas estavam sem questionários preenchidos, isto é, as escolas não tinham localizado-as anteriormente. Assim, no final de 2009, preenchidos mais esses questionários, chegou-se ao total de 957 questionários abrangendo 80 diretorias de ensino, envolvendo 361 escolas de 131 municípios distintos.

Dentre esses, 743 crianças e adolescentes estavam, de alguma forma, envolvidos no movimento *dekassegui*: retornados ou com pais trabalhando no Japão e vivendo com outros familiares ou parentes e 606 eram crianças e adolescentes retornados do Japão, menores de 19 anos. Essas 606 crianças e adolescentes são de 318 escolas diferentes, de 120 municípios e 71 diretorias de ensino.

Em relação às escolas municipais da Capital, a SME comunicou-nos em agosto de 2009, a existência de 243 crianças que declaram ter nascido no Japão, na rede municipal de ensino sendo que algumas delas estão recebendo atendimento do Projeto em 2010.

## **2. O Perfil das crianças e suas dificuldades**

A maioria das escolas diz que as crianças não apresentam dificuldades, ou que possuem pequenas dificuldades, rapidamente superáveis permeadas na crença de que isso acontece “automaticamente”, pelo simples fato de estarem presentes às aulas. As apontadas como sendo portadoras de dificuldades, são aquelas que apresentam dificuldades aos professores. Aquelas que não perturbam as aulas, são quase que “invisíveis” nas salas, estão apáticas ou mesmo isoladas e, não causam problemas ao professor, figuram como crianças sem problemas.

São exatamente esses casos vistos como tendo dificuldades aos profissionais da área de psicologia e psicopedagogia, considerando o desenvolvimento integral da criança e suas perspectivas futuras, e a importância do seu papel como mediador para que ela possa retomar o curso de seu desenvolvimento. São crianças que não conseguem nem ao menos “gritar por socorro”, sofrem caladas a dor da exclusão e não pertencimento, não recebem atenção, e não requerem isso por elas, muitas vezes até desistiram por se sentirem insignificantes e sem importância.

Se de um lado, o que poderia aparentar apenas falta de interesse do professor para com essas crianças; de outro, professores afetivos e continentais demonstram a crença que os alunos são bons, têm potencial e que é só uma “questão de tempo”. Essa confiança depositada nelas é, em alguma medida, sentida e, muitas vezes, serve de alento.

Como foi mencionado anteriormente, o estado que elas retornam depende muito do tipo de vida que levava no Japão. Sabemos que, dependendo da província e da cidade, a infraestrutura de recepção aos estrangeiros é diferente, assim como os recursos disponíveis de redes de apoio. A existência ou não de escolas para brasileiros, mesmo sendo elas de custo considerável; a direção da escola japonesa, creches ou tipos de professores com que deparou. O que influi grandemente também é a dinâmica familiar, o

tipo de trabalho e de jornada aos que seus pais estavam submetidos; as empreiteiras para as quais prestavam serviços, seus recursos, entre outros.

Outros fatores de influência podem ser citados: a idade que a criança foi ao Japão, como os pais compreendiam e transmitiam os objetivos da viagem aos filhos (a postura daqueles que tinham pretensão de retornar ao Brasil difere daqueles dispostos a permanecer no Japão); a importância que os pais dão à educação também influencia no modo como a criança lida com seus estudos (ou seja, pais que pensam exclusivamente no ganho financeiro advindo de seu trabalho que, em muitos casos, não necessita da qualificação acadêmica, desmotivam a criança a dedicar-se aos estudos, pois se espelham nesta possibilidade de ganhar dinheiro sem precisar da escola).

Nos últimos anos, o perfil das crianças tem mudando muito rapidamente com esse retorno repentino ao Brasil por conta da crise mundial. Desde o início de 2009, o “Projeto Kaeru” teve de ampliar o atendimento, adaptando-se à nova demanda. A primeira dificuldade que depararam, não estava dentro da escola, mas, exatamente, o de ingresso nas escolas. Ou seja, a exclusão **da** escola. Muitas delas chegavam ao Brasil e não encontravam vagas nas escolas. O período de matrículas para aquele ano letivo ocorreu em outubro do ano anterior. Formalmente, essa questão seria irrelevante, porque todas as crianças têm direito à escola garantido constitucionalmente e pelo ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente).

Esse mesmo problema tem ocorrido neste momento, embora talvez em proporções menores. O fato é que, quando o interessado chega à secretaria da escola, quem atende não está preocupado com Constituição ou direitos da criança e responde que não tem vaga e ponto. Muitos pais não sabem que devem insistir para que se faça um cadastro da criança. Esse é cadastro único que envolve escolas municipais e estaduais de crianças que esperam por uma vaga. Muitas vezes, a escola indicada fica bem longe da residência, fato que tem desmotivado os pais e que, indignados, procuram ajuda junto ao Projeto. Outras, esperam, há tempos, pela vaga e, mesmo com o ano letivo iniciado, estão em casa, sem poder freqüentar uma escola. Na realidade, como se trata

de uma população minoritária, essa demanda não salta aos olhos dos nossos governantes.

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

Mesmo aqueles alunos aparentemente bilíngues, sentem dificuldades de acompanhar a grade curricular, especialmente nas séries mais avançadas, pelo simples fato de não possuir o domínio razoável dos idiomas. Assim, quando os conteúdos exigem mais do que mera memorização ou repetição de dados, passando a exigir abstração e raciocínios mais complexos, fica patente o quão deixou de adquirir a capacidade cognitiva suficiente, fato registrada até mesmo entre as que retornaram há tempos. São os chamados no Japão de “double limited”.

Assim, o idioma aparece como uma questão complexa e merecedora de uma reflexão mais aprofundada. A aquisição de um idioma não se dá por mero contato, como muitos professores chegam a mencionar. O senso comum aponta para uma aquisição rápida na imersão apenas.

Muitas escolas sequer possuem um dicionário japonês-português e vice-versa em sua biblioteca (isso quando ela existe!). Muitos alunos, especialmente adolescentes com as quais tivemos contato, mencionam que, se pelo menos tivessem à disposição um dicionário desses, amenizaria um pouco suas dificuldades em relação ao idioma. Exceto em casos que a APM (Associação de Pais e Mestres) da escola tem condições ou a própria escola dispõe de algum recurso financeiro para sua aquisição, apesar da solicitação feita por diversas ocasiões, em muitos lugares, as crianças continuam no aguardo.

Outra demanda recorrente diz respeito à documentação, ou seja, de crianças que retornam sem os documentos necessários para o ingresso nas

escolas brasileiras. Embora, a LDB/96 (Lei de Diretrizes e Bases de 1996) garanta para todas as crianças o direito de acesso à escola por competência, mesmo sem comprovação de estudos anteriores, a posse de comprovações de terem cursado escolas no Japão, garante o ingresso nas séries correspondentes, por equivalência, agora mesmo sem a competência necessária...

Devido a isso, foi preparado um folheto explicativo, distribuído no Japão na ocasião da visita da coordenadora da equipe, que será mostrada a seguir, semelhante ao que consta no nosso guia educacional disponível para *download* no site: [www.isec.org.br](http://www.isec.org.br)

Outra questão a ser destacada se refere ao conteúdo curricular especificamente. Muitas crianças que frequentavam escolas japonesas, mesmo que tenham cursado, ou até mesmo concluído o *shougakkou* (primário) ou o *chugakkou* (ginásio) no Japão, passaram a maior parte de suas horas nas classes internacionais dessas escolas. Aprenderam o idioma numa metodologia questionável e concluíram o curso apenas pelo fato de terem frequentado as aulas, graças ao sistema de promoção automática. No Japão, elas são colocadas nas séries equivalentes à sua idade cronológica, sem levar em conta a questão da competência.

O resultado, talvez previsível, decorrente dessas medidas, poderia resolver as dificuldades dos estrangeiros, que aparentemente são incluídas ao sistema escolar, mas que, posteriormente, provoca sua exclusão. Talvez isso se deva à excessiva valorização aos certificados de conclusão em detrimento da aprendizagem em si, o mesmo ocorrido no Brasil. Assim, o problema perpetua quando do retorno, já que, também aqui, adota-se o princípio da equivalência. Ela apresenta todos os documentos comprovando que cursou até tal série, e é automaticamente recolocada na série equivalente, independentemente de sua competência. Prosseguir os estudos, seja no Japão ou no Brasil, sem a devida competência, parece difícil, especialmente, nos cursos mais avançados.

Aqui, pode-se questionar o método e os materiais utilizados; o pessoal incumbido de exercer essa função de mediador do processo de ensino-

aprendizagem; a crença de que, tanto no Brasil como no Japão, o ensino de uma nova língua tenha de ocorrer em detrimento da língua materna e, finalmente, a falta de método, pessoal e experiência em alfabetizar crianças não falantes daquela língua e da educação, de fato, bilíngue. Nesse aspecto, entendendo a necessidade de um professor enquanto mediador afetivo do saber, especialmente para as crianças do primário japonês, e sendo este uma figura de autoridade distante e superior na hierarquia de uma sociedade vertical, também pode ser um fator de dificuldade.

A falta de conhecimento da língua japonesa submeteu as crianças brasileiras numa condição de “deficientes”, vistas e tratadas como incapazes, como crianças pequenas, alfabetizadas com livros do nível primário, situação que contribuiu para crescer o sentimento de impotência e insegurança, e comprometer seriamente a auto-estima já bastante comprometida. Com todos os adultos ao seu redor trabalhando nas fábricas, sem conseguir vislumbrar perspectivas de futuro, preferiram abandonar o “vir a ser”, substituindo-o pelo desejo de “ter”. Por conta disso, abandonavam os estudos e optavam por trabalhar nas fábricas, onde teriam ganho semelhante ao de seus pais e rapidamente satisfazer o desejo de ter (consumo de bens materiais).

Outro tópico levantado foi o questionamento do que seria a melhor escolha para as crianças brasileiras no Japão: escola para brasileiros ou as escolas públicas japonesas? Na pesquisa de doutorado realizada pela autora, foi possível observar que a maioria dos pais optava por matricular seus filhos nas escolas japonesas, com exceção daqueles que tinham firme propósito de retornar ao Brasil. Os motivos alegados para a escolha raramente se referiam à qualidade de ensino mas, o fato de a escola japonesa ser menos onerosa, ficar diariamente mais tempo com as crianças, localizar-se nas proximidades de suas residências.

A maioria das crianças que frequentava as escolas para brasileiros tinha abandonado as escolas japonesas por diversos motivos: *ijime*<sup>2</sup> e outras

---

<sup>2</sup> *Ijime* é o chamado *bullying* - várias pessoas escolhem uma para judiar, maltratar, fazer passar por humilhações, constrangimentos; agredem fisicamente e até forçam-na a cometer delitos. É um problema que não ocorre só com brasileiros, como também, entre os próprios japoneses.

discriminações, dificuldades com o idioma, de acompanhamento das aulas e de relacionamento com colegas e professores, entre outros. Acrescentam-se ainda, dúvidas em relação à adequação do método de ensino para estrangeiros e materiais pedagógicos disponíveis.

As escolas para brasileiros, que no auge da proliferação teriam chegado a mais de 100, no Japão funcionam como empresas privadas e dependem exclusivamente de mensalidades. Por essa razão, com a crise mundial que assolou o país e o conseqüente desemprego, vários desses estabelecimentos, incluindo os considerados de grande porte por manter várias unidades no país, encerraram suas atividades.

O acesso a essas escolas não é possível para muitas famílias, por serem onerosas, estar localizadas apenas em locais de concentração de brasileiros, e pela jornada diária de meio período. Embora essas escolas sejam alvo de críticas bastante severas, e sua importância questionada, elas não deixam de ser uma opção para aquelas que não conseguiram se adaptar às escolas japonesas.

Se pensar em longo prazo, seria desejável que a família ou os responsáveis pela criança, pudessem decidir de em que país residirá futuramente. Caso pretenda permanecer no Japão, como os estabelecimentos brasileiros não possuem status de escola naquele país, mesmo que venha a concluir os estudos nessas instituições, será considerada uma pessoa sem nenhum estudo formal. Nesses locais, a língua japonesa ensinada é insuficiente até mesmo para a convivência com os japoneses. Se, futuramente, desejarem retornar ao Brasil, seria imprescindível que mantivessem a língua materna e, pudessem ter alguma formação em escolas brasileiras para sofrer menos os impactos no retorno. Porém, permanecer ou retornar não depende apenas da decisão ou desejo dos brasileiros, e a economia que move os trabalhadores pelo mundo é a mesma também que move nossos *dekasseguis*, e quando ela atinge seu limite, não há alternativa senão o retorno.

Com os governos de ambos os países demonstrando boa vontade, mas participação pouco efetiva, com certo descaso da população que não está diretamente envolvida, muitas das soluções, mesmo paliativas, acabam ficando

a cargo de grupos de voluntários, ONGs e OSCIPs. No Japão, um grande número de OSCIPs e entidades ligadas às prefeituras locais, Associações Internacionais e Universidades tentam, de alguma forma, prestar assistência aos estrangeiros.

A questão das crianças que não frequentam escola alguma no Japão, sempre volta à tona. Por não terem mais condições de custear escolas brasileiras, muitas tiveram que abandoná-las, e, portanto, em consequência, deveria aumentar o contingente de brasileiros nas escolas japonesas, o que não tem ocorrido em diversas cidades japonesas. Como se mencionou anteriormente, a maioria delas tentou ir para escola japonesa e, por diversos motivos, essa inserção não ocorreu. Por conta disso, optou-se pela escola brasileira ou nenhuma delas. Assim, não seria agora, com a crise, que elas simplesmente voltariam para as escolas japonesas. Acreditamos que, quando a criança deixa de frequentar a escola não ocorre propriamente um processo de evasão, mas a exclusão **na** e **da** escola. Começa sendo excluída **na** escola e depois acaba sendo excluída **da** escola.

Notícias dão conta que, embora alguns jovens brasileiros tenham alcançado as universidades japonesas, mostrando que, de certa forma, ultrapassaram a barreira da exclusão, já que, nesta sociedade as escolas japonesas tem sido o único canal de inserção. O fato é que a esmagadora maioria continua trabalhando nas fábricas, excluída da educação formal japonesa e, até mesmo, da educação formal brasileira, dificultando assim sua qualificação também no Brasil.

Ao observar essa situação, o Ministério da Educação do Japão, juntando projetos de outros ministérios voltados para a assistência de estrangeiros afetados pela crise, liberou uma verba de 37 bilhões de ienes para pesquisa e apoio às crianças estrangeiras, denominada de projeto “Niji no Kakehashi” (Projeto Arco-Iris). Parte desse recurso está destinada àquelas que estão sem estudar, objetivando trazê-las para as escolas japonesas. Esse valor está sendo repassado para às OSCIPs e entidades que possuem projetos voltados à preparação das crianças para essas escolas desde 2009.

Até o presente momento, o Projeto Kaeru avaliou por meio de anamneses, testes e inventários de 303 crianças, da Capital e interior de São Paulo, e atendeu semanalmente 53 crianças em 15 escolas da Capital e na sala de alfabetização do ISEC. Em 2010, estamos atendendo a 13 escolas e 51 crianças. Além disso, realizou 513 atendimentos por telefone, e-mails e pessoalmente; informando, orientando, encaminhando e providenciando as necessidades (até junho/2010). Além dos retornados, foram incluídos o atendimento às autoridades, jornalistas, voluntários e pesquisadores brasileiros e japoneses.

A partir dessa experiência com o projeto, é possível estabelecer algumas reflexões relacionadas como, por exemplo, à negligência na educação infantil. Como resultado disso, encontramos crianças que receberam pouca estimulação, adquiriram pouco vocabulário, desenvolveram poucas habilidades, inclusive motoras e não alcançaram o nível de desejado de desenvolvimento emocional e cognitivo. A falta de participação dos pais nesse processo de desenvolvimento foi apontada como fator crucial. Porém, se considerar as jornadas de trabalho a que estão submetidos no Japão, atuando como mão-de-obra não qualificada, de nada adianta cobrar apenas deles. A saída é criar mecanismos para amenizar esses problemas, tais como orientação e formação daqueles que estão no convívio direto com essas crianças.

São personagens vivendo num país de visão etnocêntrica que impõe seus valores morais e culturais, seu idioma e sua forma de convivência, e que coloca o outro numa condição de inferioridade e de suspeita. Sofrem da carência de materiais didáticos e métodos apropriados para o ensino dentro de um contexto de diversidade cultural. São adolescentes que não puderam ter formação alguma, não possuem qualificação para trabalho, não encontraram seus lugares no mundo, nem reconhecimento, estão ociosos e perdidos, necessitando de um mediador que possa resgatar ou ajudá-los a tomar posse de sua autonomia, identidade, podendo assim, estabelecer novos objetivos de vida.

Na realidade, a diversidade cultural deveria ser um fator de enriquecimento pessoal proporcionando uma capacidade de transitar pelas

diferentes culturas e não da “perda do seu lugar”, e de sua identidade. É a oportunidade ideal para se criar “cidadãos do mundo”, com uma educação em que a língua não seja o fator limitante na formação, mas sim mais um recurso, aceitando as diferenças e a singularidade do sujeito.

Com as vagas limitadas em diversas escolas, a falta de documentação, falta de recursos financeiros e os pais com dificuldades de recolocação profissional no retorno, como garantir a educação de qualidade para as crianças e a sua adaptação? Algumas delas estão matriculadas em escolas particulares localizadas nos bairros, mas, até quando, seus pais poderão custear os estudos na situação em que se encontram? O processo de exclusão continua. Vivendo em condição vulnerável e de desamparo, o futuro lhes parece sombrio, relegando-os à situação de sujeitos invisíveis.

Em alguns casos, é possível observar que a interação social ocorre de forma bastante superficial. Muitas crianças, em decorrência de suas vivências, apresentam dificuldade na formação de vínculos afetivos, se colocando de forma mais defensiva em suas relações. A maioria delas apresentou sinais de insegurança, sentimentos de inadequação, de impotência, e, mesmo, tendência a isolamento e “desinteresse” ao seu entorno, que, além das diferenças culturais, tem como pano de fundo a complexa dinâmica familiar. É uma dinâmica familiar marcada pela separação, sendo que essas crianças estão sob a guarda de pessoas que têm dificuldades para atender às suas necessidades. Assim, praticamente abandonadas, o desafio delas é atender às necessidades primárias, ou seja, as mais “urgentes”, como alimentação e moradia.

É interessante perceber que, muitas das dificuldades apresentadas, poucas estavam relacionadas à aprendizagem em si. No entanto, ela nos remete aos primeiros estágios de desenvolvimento da criança, tais como: a questão da educação nos primeiros anos de vida, a adequação da estimulação recebida, a recepção do meio em que essa criança esteve inserida e a questão da aquisição da linguagem e inserção cultural.

Além de casos de recusa da escola ou dos responsáveis pelos nossos atendimentos, houve também, casos de impossibilidade dos responsáveis em

buscar as crianças fora do período normal de aulas, que também não puderam ser atendidas. Houve também, casos em que, devido à necessidade e ao desejo da equipe e dos responsáveis, optamos pela visita domiciliar. Em outros casos, o Projeto arcou com as despesas de transporte dos alunos para a escola onde se realizava o atendimento.

São utilizados materiais lúdicos (jogos cooperativos e de competição, livros, técnicas expressivas e projetivas), conforme a necessidade de cada grupo e cada criança e o momento da dinâmica de atendimento. Priorizam-se os aspectos psicopedagógicos, considerando-se os resultados das avaliações e entrevistas e os desejos das crianças naquele momento. São enfocadas também as questões das diferenças culturais, disponibilizando-se também materiais bilíngues e jogos comuns aos dois países. Procuram-se mostrar as diferenças entre os dois países sem estabelecer juízo de valores e incentiva-se a preservação dos conhecimentos adquiridos no Japão, especialmente o idioma.

Procura-se incentivar a aquisição da capacidade de transitar por duas culturas distintas, incluindo os dois idiomas, e fazer com que essa adaptação ao novo e desconhecido entre na cadeia de desejos das crianças, entendendo que, tanto a adaptação ao novo ambiente como a própria aprendizagem, são processos ativos em que o desejo da criança é fundamental.

A maioria dos alunos atendidos apresenta traços de grande sensação de inadequação e insegurança, acrescido de uma auto-estima muito baixa. Assim, entendendo que a introdução à nova cultura, ao novo sistema educacional e a reafirmação ou afirmação de sua identidade enquanto brasileiros com vivência e experiência bicultural (alguns diriam multicultural), é um processo a ser mediado e incentivado, a equipe busca, inclusive, aprimorar-se pessoalmente, dedicando-se nos estudos da língua e cultura japonesa.

Embora a maioria das crianças tenha cursado creches e escolas públicas japonesas, muitas delas relatam ter esquecido várias coisas ou quase tudo do Japão, não apenas em relação ao idioma como das experiências que viveu. Percebe-se que, isso as remete às lembranças das dificuldades que tiveram para aprender o idioma japonês e adaptar-se às escolas daquele país,

sofrendo até mesmo de *bulling* (ijime), ou outras formas de discriminação..Esse “esquecimento” ou negação da experiência vivida, pode-se, primeiramente, levar ao questionamento sobre a validade da imposição do idioma japonês como ocorre, fato que leva o governo japonês a dispor de uma verba exorbitante para alfabetizar crianças estrangeiras a ponto de excluir, por completo, a língua materna ou ainda, do incentivo, no Brasil, de se excluir o uso do idioma japonês alegando que isso favorecerá o rápido aprendizado da língua portuguesa.

Com a negação da experiência anterior (o mesmo ocorre com as crianças brasileiras quando chegam ao Japão, e se “esquecem” como era no Brasil), todo conhecimento e vivência adquirida, fica também “esquecida”, relegando ao esquecimento uma parte de si, excluindo uma parte de sua história pessoal. Isso acaba provocando um “empobrecimento”, pois, se as experiências fossem mediadas, valorizadas e elaboradas, elas poderiam sair enriquecidas desse processo de transição. O mesmo ocorreria em relação à questão do “double limited”, mencionada anteriormente pois, se bilíngues, sairiam enriquecidas nesse tópico da linguagem.

A linguagem é de importância fundamental, tanto em termos de inserção à escola e/ou à sociedade, como também em termos de desenvolvimento cognitivo e emocional. Sem um idioma estruturado, isto é, sem o domínio de uma língua, a construção da inteligência abstrata fica prejudicada e esse domínio é um processo lento e gradativo.

Pôde-se observar que, nas escolas, cujo corpo diretor se mostrou interessado e cooperativo, as crianças puderam ter uma evolução melhor. Isso reforça a posição do quão importante é o trabalho conjunto com a participação da família nesse processo de adaptação ou inserção à nova sociedade. Com a escola interessada e voltando seu “olhar” para o aluno, tanto a família se sente amparada a participar como a própria criança se sente cuidada. Lamenta-se que, neste trabalho, as escolas que não aceitaram fazer parte do Projeto ou as famílias que não se interessaram, e as crianças não puderam nem ao menos ser avaliadas ou atendidas.

Houve escola em que o próprio acesso à CP era complicado, a direção não demonstrava interesse algum em colaborar, as solicitações quase sempre negadas, dificultava as atividades do Projeto e as próprias crianças, insatisfeitas, desejavam mudar de escola, situação essa que se tornava especialmente complicada com os adolescentes. Isso repercutiu diretamente na evolução dos que, embora apresentassem progressos, não puderam dar prosseguimento ou acabaram se transferindo para outras escolas.

Também teve uma escola que não mantinha constância na sala disponível para o atendimento, não disponibilizava local para guardar os materiais. Assim, as crianças, já “perdidas” por estarem em ambiente diferente, tiveram de experienciar situações negativas tais como: troca constante de sala, ter seus trabalhos desaparecidos e sem cuidados, fatores que traziam mais instabilidade e prejudicava a boa evolução dos trabalhos.

Em quase todos os grupos atendidos, a maioria apresentou sinais de timidez, retraimento, passividade e, até mesmo aquelas que se aparentavam serem extrovertidas deram sinais de ansiedade nesse movimento de busca de aceitação. Traços culturais também transparecem muito claramente, como os valores da sociedade japonesa, e os valores incorporados nas escolas. Percebe-se que, naquelas que apresentavam dificuldades também com o idioma português, como sinais evidentes de medo da não aceitação pelo outro e/ou vergonha de não saber falar “direito” (devido ao sotaque) que ressaltam o ser diferente.

Algumas crianças, tidas como desatentas, com dificuldade para se concentrar, as típicas rotuladas de TDA/H demonstravam desinteresse e recusa do novo e do diferente que se apresentavam a elas. A agitação aparece mais como manifestação da inquietação interna e, quando não consegue externalizar ou expressar adequadamente, devido às dificuldades de idioma, ou pelo medo de não serem aceitas manifestando na linguagem corporal, ou em formas de birras e flutuações de humor, e, às vezes, até mesmo por meio de condutas agressivas e pouco adequadas.

Outro aspecto que chamou a atenção da equipe foi o grande número de crianças que apresentam sinais psicossomáticos. Aparentemente estão bem,

mas, desde a tenra idade, apresentam algum problema de saúde, ou tiveram episódios de doença ou acidentes. Puderam ser observados outros traços como enurese, alergias como a dermatite atópica, asma, sintomas esses que denotam a presença de um componente emocional. Também há uma tendência acentuada de apresentar altos índices de ansiedade e estresse decorrentes das grandes diferenças culturais, como ocorre em todos os processos migratórios. Além disso, o inventário SDQ apontou um número significativo de crianças com dificuldade para estabelecer contato com outras e vulnerabilidade de vir a apresentar distúrbios emocionais, comportamentais, de relacionamentos e de atenção.

Observou-se também, outro aspecto de fundamental importância relacionado ao desenvolvimento pré-escolar. A baixa estimulação acaba refletindo na pobreza de vocabulário mesmo em crianças monolíngues, carência de conhecimentos e informações, falta de vivências e experiências, mesmo as lúdicas. Como foi mencionado anteriormente, o estado geral delas e como vai ocorrer o processo de adaptação e desenvolvimento, dependem das etapas anteriores, e como foi sua vivência no Japão. Pesquisas e observações de crianças brasileiras no Japão mostraram que viviam e transitavam em espaços limitados, com rotinas estabelecidas, com pouca participação social, pais ausentes por conta das extensas jornadas de trabalho. Também foi observada a falta de brinquedos e colegas com quem brincar, convivência com demais vizinhos e comunidade local. Reclusas com seus jogos eletrônicos e computadores, pouca leitura e brinquedos, elas têm sido pouco estimuladas e expostas à aquisição de informações e experiências novas.

Outro fator recorrente foi o das separações de casal. Muitas crianças estavam sem um dos pais (ou ambos), ora porque este se encontrava ainda no Japão a trabalho, ora porque os pais são divorciados. Nestes casos, além de elaborar a questão de sua separação com os pais, em alguns casos, ainda tinha de lidar com as possíveis desavenças entre seus pais. Essa situação repercutia no receio de ela falar sobre um de seus pais, uma vez que suas colocações poderiam causar desagrado para a outra parte (por exemplo, temiam falar sobre o pai, pois sabiam que a mãe guardava mágoas dele, e

tinham receio que, ao demonstrar possível afeto pela figura paterna, estariam indo contra as idéias da mãe).

Várias crianças estão sob os cuidados de parentes, tais como avós e tios, sendo que em vários casos, estes encontram inúmeras dificuldades para satisfazer as necessidades dessas crianças e até mesmo contribuir para seu pleno desenvolvimento. Muitas delas vinham a nós com diagnósticos de distúrbios de atenção, hiperatividade, rebeldia.

Além de pais separados e mudanças bruscas de ambiente; muitas das crianças contam também com idas e vindas resultantes das migrações dentro do Japão e do Brasil. Nesse processo, as perdas que não tiveram tempo de ser devidamente elaboradas e trazem um basal depressivo no qual as crianças precisam se estruturar. Têm de aprender a lidar com a sensação de pouco valia, a cuidar de si e, se for o caso, também dos irmãos menores. São pessoas que apresentam uma autoconfiança compulsiva, aguentam firme e fazem tudo por si mesma, cuidam e não se deixam ser cuidadas, "... existe um anseio latente de amor e solicitude, e muita raiva latente para com os pais por não lhes terem dado amor e atenção; e, uma vez mais, muita ansiedade e culpa em torno da expressão desses desejos. Winnicott (1995) descreveu indivíduos desse tipo como tendo desenvolvido um *falso eu*" (Bowlby, 1997 :183) e são as que são passíveis de apresentar sintomas psicossomáticos e depressão.

No decorrer dos atendimentos, algumas crianças retornaram repentinamente ao Japão. A família, embora tenha vindo com o intuito de se fixar definitivamente no Brasil, não conseguiu colocação nos empregos, encontrou dificuldades na readaptação, não apenas das crianças como de outros membros da família, e decidem tentar a sorte novamente no Japão, mesmo sem perspectivas de trabalho lá. Se no Japão, acontecia de as crianças não querer se adaptar ou fazer esforço para aprender o japonês, com a impressão que sua estada é provisória, o mesmo acontece aqui. Acaba gerando a fantasia de que, se um colega do grupo foi embora assim, repentinamente, podem ser os próximos, e, portanto, não vêem muita importância em se dedicar aos estudos ou ao aprendizado do português.

Observou-se também, crianças que não apresentam dificuldades em relação à aprendizagem, mas, com nítida dificuldade de aceitar e se sentir aceito, de lidar com o novo e diferente, de encontrar o “seu lugar”. Isso, especialmente quando a família encontra dificuldades em sua reinserção social e os efeitos são sentidos diretamente pelas crianças.

### **Considerações Finais**

Muitos pais que encontramos pelo caminho, nessas rondas pelas escolas públicas, garantem que seus filhos estão bem. É comum ouvir a seguinte frase: “garanto que o meu filho está bem”. Podemos encontrar também professores e coordenadores que declarem algo semelhante. Ironicamente, ouvíamos esse tipo de afirmação dos brasileiros no Japão, na década de 1990.

Pudemos observar que isso não era bem a realidade, já que a questão da educação das crianças estrangeiras no Japão tomou dimensões de caráter nacional, a ponto de o Ministério da Educação Japonesa pronunciar medidas de apoio a elas. Registra-se tal fato quando os estrangeiros representam menos de 2% da população japonesa e a população infanto-juvenil corresponde, no caso dos brasileiros, ao redor de 20%, considerando-se que os brasileiros não são os estrangeiros em maior número no Japão.

Essa questão dos estrangeiros assume proporções graves e envolve diferentes aspectos, tais como: problemas de adaptação a uma sociedade de cultura muito diferente da dos países de origem, vulnerabilidade a que estão expostos – seja em termos sociais, econômicos, educacionais e, acima de tudo, de saúde física e mental, e de relacionamentos. Podemos observar comprometimentos em maior ou menor grau no bem-estar dessa população, especialmente daquelas pessoas que se encontram nas extremidades não economicamente ativas, isto é, as crianças e os idosos.

A crença de que os problemas e as dificuldades serão resolvidos naturalmente é uma forma ingênua de perceber o mundo, sobretudo quando os especialistas não se cansam de alertar para a necessidade de uma mediação eficaz para que essas questões não se transformem, de fato, em dificuldades maiores. É possível observar, em 25 anos desse movimento, o surgimento de gerações “perdidas”, uma das consequências de que somente mais tarde teremos maior clareza, quando pudermos observar a dimensão dos comprometimentos e não apenas a ponta do “iceberg”, como ocorre atualmente. A introdução a uma nova cultura, a aprendizagem de um idioma novo, os relacionamentos afetivos, o desenvolvimento físico e cognitivo só ocorrem satisfatoriamente quando contam com a mediação de pessoas e de aplicação de técnicas apropriadas para estimular, incentivar, ensinar, pois não acontecem “naturalmente”.

Muitos pais, que hoje possuem filhos em idade escolar e foram ao Japão quando crianças, não tiveram acesso a uma boa formação, cresceram em ambientes restritos, tiveram pouca estimulação. Hoje, podemos perceber no discurso deles o desejo de que seus filhos se moldem às suas necessidades. Isto é, para eles, as crianças devem entender que seus pais precisam trabalhar, devem compreender e não cobrar a presença deles, devem ajudar nos afazeres domésticos, devem saber aprender o que nunca viram. Para eles, não são os pais que devem se adequar às necessidades dos filhos, mas o inverso, tratam as crianças como adultos em miniatura e esperam que respondam com a mesma lógica que a sua, e não se dão conta de que a lógica infantil é bastante diferente da do adulto.

Outro sentimento é a insegurança e a impotência dos próprios pais, aliada à tendência de se sentirem culpados quando algo não ocorre bem com seus filhos. Assim, desempregados e pressionados, retornam ao Brasil e, encontrando dificuldades de recolocação profissional, já estão angustiados pela incerteza de seu futuro. Nessa situação, qualquer insinuação ou evidência de que as crianças estejam sofrendo ou não estejam bem, não são encaradas como parte de um processo de (re)adaptação, mas como uma situação que aumenta ainda mais a angústia pela “culpa”.

Diante disso, muitos apenas “negam” a existência de qualquer dificuldade, o que não seria problema se conseguissem, rapidamente, superar essa negação. Numa situação de angústia, qualquer pessoa passa por um processo que começa com a negação, seguida de revolta, depressão e, por fim, elaboração. A duração de cada fase depende do quão estruturada está a pessoa, o tamanho dessa sensação de ameaça, os recursos internos que dispõem, entre outros fatores. Assim, ainda foi possível encontrar muita gente na fase de negação...

Como qualquer problema, distúrbio ou dificuldade, quanto antes puder resolver, intervir de forma adequada, melhor serão os prognósticos e mais eficazes serão as soluções. Quanto mais tempo se demora, mais complexa a situação se torna e, muitas vezes, sem muitas possibilidades de resgatar ou reconstruir, dependendo da situação.

Pesquisas japonesas recentes apontam que o vocabulário das crianças brasileiras, mesmo aquelas que falam apenas português, é limitado e pobre. Mas, há anos, temos observado que os próprios pais possuem um cabedal limitado. Para a comunicação diária, no cotidiano, o vocabulário pode ser suficiente. Mas, como abordamos anteriormente, ao mencionar a questão do “double limited”, é insuficiente para uma leitura e compreensão mais aprofundada. Lembramos que a linguagem estruturada é necessária para o desenvolvimento adequado da inteligência abstrata. Assim, não é surpreendente encontrarmos crianças que, nas primeiras séries do Ensino Fundamental, são boas alunas, “decoram”, memorizam tudo, mas, quando passam para as séries mais avançadas, em que são exigidos raciocínios mais complexos e o pensamento é construído, elas tendem a apresentar dificuldades.

As escolas públicas com o sistema de promoção quase automática, com o nível de exigência bastante baixo, costumam também “esperar” que a criança se adapte, aprenda sozinha, recupere o conteúdo que não possui. Como nosso público-alvo é o Ensino Fundamental, bem ou mal, elas acabam concluindo o ciclo. Com certeza, observaremos maiores dificuldades no Ensino Médio e nos exames vestibulares. Os jovens brasileiros, mesmo aqueles que estão no

Japão, acabam percebendo que não têm acesso às universidades públicas, já que seus exames vestibulares são muito mais concorridos e exigem um preparo maior, assim, muitos acabam “desistindo” ou baixando suas expectativas, conformando-se com o que der.

Podemos observar também que quanto mais estruturada a família, mais recursos internos ela dispõe e mais facilmente reconhece a necessidade de ajuda em vários aspectos. E, quanto mais complexo e menos funcional é o ambiente familiar, menos recursos seus membros dispõem e maior a “resistência” para reconhecer a existência de dificuldades e maior a rejeição de ajuda, alegando não ter necessidade, nem interesse.

A equipe do Projeto Kaeru ressentem-se não das pessoas que recusaram ajuda mesmo que aos nossos olhos estivessem precisando, mas daqueles que nos solicitaram ajuda e não pudemos atendê-los a contento. Temos clareza de nossas limitações, que os atendimentos via e-mail ou alguns contatos telefônicos não são suficientes, que não pudemos oferecer nem o mínimo para aqueles que não moram em São Paulo, Capital. Certamente, as demandas variadas, os profissionais disponíveis reduzidos e a distância complicam o acesso a nossos serviços.

Estamos, no ano de 2010, tentando aumentar a abrangência de nossos atendimentos, dando mais ênfase às escolas que apresentam demanda maior. Desde meados de 2009, estamos em contato com a Secretaria Municipal de Educação (SME), onde está a maioria das crianças consideradas alvos do perfil deste Projeto. Como na Capital paulista mais de 80% das escolas de Ensino Fundamental são municipalizadas, estamos tentando focar os nossos atendimentos nessas escolas. Assim, ao final de 2009, após contatos com a diretoria de Itaquera, com os supervisores de ensino daquela diretoria, começamos nossos trabalhos naquela região. Além das crianças da rede municipal, as da rede estadual de ensino e da sala de alfabetização do ISEC também estão recebendo atendimentos.

Em 2010, a parceria com a SE com prazo de vigência até junho, expirou. Por outro lado, o apoio e a cooperação mútua com a SME vão se estruturando. Embora o acordo com o órgão patrocinador seja anual, a Fundação Mitsui

Bussan do Brasil vem nos propiciando apoio e confiança, compreendendo que o processo educativo é lento e trabalhoso, e tem nos oferecido oportunidades de desenvolver nosso trabalho com tranquilidade.

Estamos aumentando também nossos intercâmbios, estreitando cada vez mais nossos laços de cooperação com organismos governamentais, entidades, pesquisadores e universidades. Isso ocorre não apenas com o Japão, mas, aos poucos, com pesquisadores de universidades americanas e sul-americanas. Visamos também à maior participação em congressos e simpósios com o intuito de divulgar nossas atividades nos meios acadêmicos, além da possibilidade de trocas, tanto em termos teóricos como em técnicas.

Com a finalidade de capacitar melhor os membros da equipe, estamos planejando ainda grupos de estudo supervisionados e oportunidades de encontros que propiciem a intensificação de trocas, inclusive com estudiosos de diversos segmentos do processo migratório e transculturais.

## **Referências Bibliográficas**

ANAIS DO SIMPÓSIO 15 ANOS DO MOVIMENTO DEKASSEGUI: DESAFIOS E PERSPECTIVAS. São Paulo, 2002.

BEE, Helen. *A criança em desenvolvimento*. 2. ed. São Paulo: Harbra, 1984.

BOWLBY, John. *Cuidados maternos e saúde mental*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. *Formação e rompimento dos laços afetivos*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CUMMINS, Jim. *Language, Power and Pedagogy, Multilingual Matters*, 2000.

ERICKSON, Erick. *Infância e Juventude*. Rio de Janeiro: Zahar ed., 1976.

\_\_\_\_\_. *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar ed., 1972.

JAPAN IMMIGRATION ASSOCIATION. *Statistics on the foreigners registered in Japan*. Todos os anos.

KAWAMURA, Lili Katsuco. *Para onde vão os brasileiros?* Campinas: Ed da UNICAMP, 1999.

LEWIS, Catherine. C. *Educating hearts and minds*. New York: Cambridge University Press, 1995.

LINGER, Daniel T. *No one home: brazilian selves remade in Japan*. California: Stanford University Press, 2001.

MELMAN, Charles. *Imigrantes*. São Paulo: Ed. Escuta, 1998.

MINSTERIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Brasileiros no Mundo*, 2009.

NAKAGAWA, Kyoko Y. *Crianças e adolescentes brasileiros no Japão: Províncias de Aichi e Shizuoka*. Tese de doutorado. Serviço Social – PUC-SP, 2005.

SOIFER, Raquel. *Psicodinamismos da família com crianças: terapia familiar com técnica de jogo*. 3ª ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Ed. Antídoto, 1979.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WHITE, Merry. *O desafio educacional japonês*. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.

WINNICOTT, Donald W. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

\_\_\_\_\_. *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1990.

\_\_\_\_\_. *Consultas terapêuticas em Psiquiatria Infantil*. Rio de Janeiro: Imago, 1984.