

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Glauca Cristina Tiyomi Sawaguchi

**Resiliência e migração:
Um estudo sobre as crianças que retornaram do Japão**

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

SÃO PAULO
2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Glaucia Cristina Tiyomi Sawaguchi

**Resiliência e migração:
Um estudo sobre as crianças que retornaram do Japão**

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Clínica- (Núcleo de Estudos Junguianos), sob a orientação da Professora Doutora Ceres Alves de Araújo.

SÃO PAULO

2013

Banca Examinadora

Dedicatória
À minha avó (in memoriam),
que me ensinou através da dança
que é possível estar entre culturas...

AGRADECIMENTOS

*Para minha mãe **Yoshie** e meu pai **Antonio**, que sempre me apoiaram e estiveram ao meu lado, inclusive nos momentos mais difíceis. Agradeço pelo amor incondicional.*

*Ao meu noivo **Shiguelo**, pelo amor, companhia, conversas, conforto e amizade. E principalmente por cuidar de mim sempre que precisei.*

*Aos meus irmãos, **Fernando e Daniel**, com quem sempre posso contar.*

*À minha orientadora **Dra. Ceres Alves de Araújo**, pela escuta atenciosa, palavras de apoio e orientação que foram fundamentais para a produção deste trabalho.*

*Aos professores que aceitaram participar da banca examinadora: **Profa. Dra. Sylvia Dantas e Profa. Dra. Maria Cecília Vilhena**. Agradeço imensamente pelas contribuições e sugestões no exame de qualificação.*

*À **Capex** pela bolsa de estudos.*

*Aos **professores do programa: Liliana Wahba, Durval Farias, Edna Kahhale, Marília Lopes** que contribuíram para a minha formação.*

*Aos **amigos do Núcleo de Estudos Junguianos e ao grupo de orientação** que sempre me apoiaram e me deram forças para continuar e correr atrás dos meus sonhos. Obrigada **Gil, Lilian, Sheila, Helena, Fabíola, Carla e Ana Maria**, pelas várias contribuições, conversas e amizade que sempre levarei comigo.*

*À **Dra. Kyoko Nakagawa** que confiou em mim e indiretamente me ajudou muito na construção deste trabalho. Muito obrigada. Ao **Dr. Décio Nakagawa** (in memoriam) que com toda a sua simpatia e dedicação ao trabalho me inspiraram a mergulhar no tema.*

*Aos **técnicos do Projeto Kaeru, Cristina, Eneida, Simone, Sophia e Elaine** pela colaboração na coleta dos dados, pela força e pela amizade.*

*Aos **voluntários assíduos do Projeto, Alice, Carlos, Marie e Sonomi**. Sem eles o Projeto seria sem graça e não teria suporte para continuar.*

Aos professores da sala de alfabetização e ao ISEC.

À fundação Mitsui do Brasil por me proporcionar uma experiência única de conhecer mais sobre as crianças brasileiras no Japão e no Brasil.

Ao Sr. Shibasaki e Sr. Mori, pelo suporte oferecido no Japão e pela amizade.

À Profa. Márcia Sapata por sempre ter uma palavra amiga e pelas orientações valiosas e à minha terapeuta Beth Haga, por me acompanhar em quase todo o processo.

Aos professores, coordenadores e diretores dos colégios da rede pública pelos quais passei, por abrirem as portas para o atendimento às crianças.

À direção e à coordenação do colégio Caritas em São Matheus, que proporcionam um espaço acolhedor às crianças que retornam e também pela ajuda em tudo o que precisei.

Agradeço a todas as crianças do Projeto que participaram deste estudo. Espero contribuir para o conhecimento e ajudar a promover melhorias no suporte ao retornado.

A todas as famílias que retornaram, obrigada por contribuírem para o desenvolvimento deste estudo.

SAWAGUCHI, G. Resiliência e migração: Um estudo sobre as crianças que retornaram do Japão. Tese de Mestrado em Psicologia Clínica – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo compreender como a experiência do processo migratório de crianças *nikkeis* brasileiras que vieram do Japão utilizando-se como referência a linha teórica junguiana. Crianças estas, descendentes de japoneses, que passaram a maior parte do seu desenvolvimento no Japão, se veem obrigadas a se adaptar no Brasil por decorrência do trabalho dos seus pais. Os sujeitos foram 46 crianças do ensino fundamental I e II participantes do Projeto Kaeru, de ambos os sexos. Como instrumento foi utilizado o desenho da família em movimento baseada em KFD (Kinetic Family Drawing - desenho cinético do desenho da família) de Burns & Kaufman (1970), mas com a variação de realizar dois desenhos, um no Japão e outro no Brasil. O método utilizado foi o qualitativo, a partir do qual foram estabelecidas categorias de análise. A utilização de desenhos foi útil para a compreensão deste processo migratório, uma vez que estas crianças envolvidas apresentam certa dificuldade em se expressar verbalmente devido ao conhecimento limitado dos dois idiomas, além de agregar conteúdos culturais herdados pelos seus ancestrais. Além de constatar que o sucesso da adaptação bem sucedida, envolve não só os recursos pessoais, como recursos de seus familiares e da sociedade que está inserida. Como resultados, podemos destacar que estas crianças têm ainda uma forte ligação com o Japão, lugar este, muito apreciado, mas ao mesmo tempo idealizado. Evitam mostrar sua intimidade e o que realmente sentem, aspectos estes também observados na cultura japonesa. Como parte de um sistema familiar, os resultados demonstraram que, apesar de poucos há aqueles que se sentem excluídos, não se sentindo parte nem da sua própria família, o que leva muitas vezes ao isolamento.

Palavras-chave: Criança, desenhos, migração, dekassegui.

SAWAGUCHI, G. Resilience and migration: A study based on children who returned from Japan. Master Dissertation about Clinical Psychology.– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

ABSTRACT

The present study had as an objective to comprehend how it is placed experience in migration process regarding Nikkei Brazilian children, who came from Japan by using as a reference the Jungian theoretical line. Such children, are Japanese descendent who spent the major part of its development in Japan and mandatorily have to fit into Brazil reality due to their parents current work. The subjects on the research are 46 children taking elementary school, participants at the Kaeru Project, both genders. As an instrument of research, it has been used the family drawing in movement, based on KFD (Kinetic Family Drawing) by Burns & Kaufman (1970), although varying through the performance of two drawings, one in Japan and another one in Brazil. Methodology used has been qualitative one, from established analysis category. Use of drawings has been useful in order to understand migration process once children involved in the research present difficult in expressing themselves orally due to a limited knowledge in both languages besides having to gather cultural content inherited by its ancestors. In addition to having verified adaptation success, it entails not only personal resources, but also relatives' resources and society in which it's inserted. As a result, it is possible to highlight that such children possess strong connection towards Japan, an appreciated country, although much idealized. They avoid demonstrating their intimacy and what they really feel, aspects also shown in Japanese cultural awareness. As part of a family system, results demonstrated a few individuals feeling excluded even from their family circle and it may take them, very frequently, to isolation.

Key words: Children. Drawing. Migration. Dekassegui.

Encontros e Despedidas¹
(Milton Nascimento)

*Mande notícias do mundo de lá
Diz quem fica
Me dê um abraço
Venha me apertar
Tô chegando
Coisa que gosto é poder partir
Sem ter planos
Melhor ainda é poder voltar
Quando quero*

*Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar*

*E assim, chegar e partir
São só dois lados
Da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A hora do encontro
É também despedida
A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida...*

¹ Esta canção foi utilizada também nos Seminários do Projeto Kaeru em 2012, no Japão. A idéia de utilizá-la nesta dissertação desde a qualificação foi uma mera coincidência. Em termos junguianos, foi sincronicidade.

Inicialmente gostaria de ilustrar o presente trabalho com esta obra de Milton Nascimento, tão apreciada por muitas pessoas. Com simplicidade nas palavras e balanço na melodia, o cantor e compositor nos convida a embarcar neste trem que muito tem a ver com a vida. Não muito diferente, a vida do imigrante está metaforicamente ilustrada em cada verso.

Mande notícias do mundo de lá

Diz quem fica...

O migrante sempre quer ter notícias sobre o que acontece no “mundo de lá”, o “seu mundo”, que foi deixado para trás e, para isso, a internet é uma forte aliada, pois diminui as distâncias. Contudo, acaba também por afastá-lo da “vida real”, do “novo mundo”.

Coisa que gosto é poder partir

Sem ter planos

Melhor ainda é poder voltar

Quando quero

Que bom seria se o migrante pudesse partir quando quer, ir e voltar sem planejar nada. Ter a rica possibilidade de transitar entre dois mundos, sem ter que ter o trabalho de “começar tudo do zero”, a cada chegada.

Todos os dias é um vai-e-vem

A vida se repete na estação

Tem gente que chega pra ficar

Tem gente que vai pra nunca mais

Tem gente que vem e quer voltar

Tem gente que vai e quer ficar

Tem gente que veio só olhar

Tem gente a sorrir e a chorar

Nos vários “eus” que transitam neste vai-e-vem, seja uma criança, um adolescente ou um adulto, há um conflito interno entre dois mundos, o “mundo de cá” e o “mundo de lá”. Tudo se repete...

Ou podem ser simplesmente encontros e despedidas de pessoas que vêm e que vão. Saudade e nostalgia são sentimentos que prevalecem ao ter que se lidar com a perda de entes queridos, ou simplesmente ter que se despedir do lugar em que se viveu parte significativa da vida. Vínculos que aparentemente são fortes, mas que se diluem com as diversas situações da vida.

*E assim, chegar e partir
São só dois lados
Da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida
A hora do encontro
É também despedida*

A via de acesso para estas idas e vindas é sempre a mesma, mas a sua superação pode levar um tempo precioso. O trem da partida e o da chegada é o mesmo e, por mais que haja um “encontro”, há também sempre uma despedida.

*A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida...*

Convido todos vocês a conhecerem “esta vida”.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1 MIGRAÇÃO.....	23
1.1 Imigração japonesa no Brasil.....	23
1.2 O movimento de kassegui.....	27
2 CRIANÇAS BRASILEIRAS MIGRANTES.....	35
2.1 Crianças brasileiras no Japão.....	35
2.2 Retorno das crianças e assistência psicológica – Projeto Kaeru.....	40
2.3 Acompanhamento do processo migratório dos brasileiros no Japão e o seu retorno.....	42
3 Criança, sociedade e cultura.....	45
3.1 O “ser” social para a psicologia analítica.....	45
3.2 O processo de adaptação.....	49
3.3 A criança sob influência da cultura oriental.....	57
4 OBJETIVOS.....	62
5 MÉTODO.....	63
5.1 Características do estudo.....	63
5.2 Participantes.....	63
5.2.1 Critérios de inclusão.....	63
5.3 Local da coleta de dados.....	63
5.4 Instrumentos	63
5.4.1 Levantamento de dados do prontuário do Projeto Kaeru.....	64
5.4.2 O desenho como forma de expressão.....	64
6 Procedimentos.....	67
6.1 Seleção da amostra.....	67
6.2 Procedimentos de aplicação do instrumento.....	67
6.3 Duração e sequência de aplicação dos instrumentos.....	67
6.4 Tratamento dos dados coletados.....	68
6.4.1 Dados da criança e sua família.....	68
6.4.2 Interpretação dos desenhos.....	68
6.5 Cuidados éticos.....	71
6.5.1 O parecer sobre o projeto.....	71
6.5.2 Termo de consentimento livre e esclarecido.....	71
7 Resultados e discussão.....	72
7.1 Análise dos dados.....	72
7.2 Caracterização dos participantes.....	72
7.2.1 Sexo.....	72
7.2.2 Nível de escolaridade.....	72
7.2.3 Grupos para análise.....	72

7.2.4 Média de anos no Japão.....	73
7.2.5 Organização familiar.....	74
7.3 Interpretação dos desenhos.....	76
7.3.1 Desenhos: Aspectos gerais.....	76
7.3.2 A criança em relação à família.....	85
7.3.3 A família em relação ao desenho.....	89
7.2.4 Estilos.....	91
7.2.5 Signos que mais apareceram.....	95
7.4 Casos específicos.....	107
7.4.1 Análise dos comentários durante a aplicação dos desenhos.....	107
7.4.2 Análise dos símbolos como diagnóstico e intervenção.....	107
7.4.3 Incoerências entre o discurso e o desenho.....	109
7.4.4 Pessoas sem rostos, sem mãos ou pés, de costas ou com as mãos para trás..	110
7.4.5 Desistências e desenhos não considerados neste estudo.....	111
8 Considerações finais.....	114
9 Referências.....	119
10 Anexos.....	125
10.1 Anexo I – Autorização para realização da pesquisa – Projeto Kaeru.....	126
10.2 Anexo II - Desenhos.....	127

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Parte do desenho apresentado no anexo II do GRI-Masc n° 10.....	22
Figura 2: Parte do desenho apresentado no anexo II do GRII-Masc n° 6.....	25
Figura 3: Parte do desenho apresentado no anexo II do GRII-Masc n° 4.....	34
Figura 4: Parte do desenho apresentado no anexo II do GRI-Masc n° 10 invertido.....	40
Figura 5: Desenho do grupo: GII Masc n° 8.....	80
Figura 6: Desenho do grupo: GII Fem n°10.....	86
Figura 7: Desenho do grupo: GI Fem n°2.....	97
Figura 8: Desenho do grupo: GI Masc n°1.....	97
Figura 9: Desenho do grupo: GII Fem n°5.....	98
Figura 10: Desenho do grupo: GI Fem n°6.....	98
Figura 11: Desenho do grupo: GII Masc n°1.....	98
Figura 12: Desenho do grupo: GII Masc n°5 modificado.....	100
Figura 13: Desenho do grupo: GI Masc n°1.....	101
Figura 14: Desenho do grupo: GII Fem n°11.....	101
Figura 15: Desenho do grupo: GI Masc n°2.....	101
Figura 16: Desenho do grupo: GI Masc n°10.....	103
Figura 17: Desenho do grupo: GII Fem n°7.....	107
Figura 18: Desenho do grupo: GI Masc n°2.....	109
Figura 19: Desenho do grupo: GII Masc n°4.....	110
Figura 20: Desenho do grupo: GII Masc. n°4 recorte.....	110
Figura 21: Desenho do grupo: GII Masc. n°4 recorte.....	111
Figura 22: Desenho do grupo: GII Masc. n°10 recorte.....	111
Figura 23: menino: não considerado neste estudo.....	112
Figura 24: menina: não considerado neste estudo.....	112
Figura 25: menina (GII Fem n°14): não considerado neste estudo.....	113

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de crianças brasileiras de 0 a 19 anos residentes no Japão por ano.....34

Gráfico 2: Número de crianças estrangeiras que necessitam de reforço escolar no Japão..... 35

INDICE DE TABELAS

Tabela 1: As dez cidades do Japão com maior número de brasileiros (2007 a 2011).....	28
Tabela 2: Número de atendimentos do Projeto Kaeru.....	42
Tabela 3: Distribuição das frequências relativas às crianças por sexo.....	72
Tabela 4: Distribuição das frequências relativas às crianças por nível de escolaridade.....	72
Tabela 5: Distribuição das frequências das crianças por grupos de análise.....	72
Tabela 6: Distribuição das frequências de média de anos no Japão de todos os grupos. Total acumulado dos grupos I, grupos II e grupo I e II.....	73
Tabela 7: Distribuição das frequências de pais e irmãos que moravam com a criança no Japão e familiares que moram com a criança no Brasil de todas as crianças da amostra.....	74
Tabela 8: Distribuição das frequências de parentes que moravam com a criança no Japão e no Brasil. Abrange todas as crianças da amostra.....	75
Tabela 9: Distribuição da frequência em relação ao desenho realizado em primeiro lugar de todos os grupos. Total acumulado dos grupos I, grupos II e grupo I e II.....	76
Tabela 10: Distribuição da frequência dos ambientes retratados nos desenhos do Grupo GI Fem e GI Masc nos desenhos do Japão e nos desenhos do Brasil.....	78
Tabela 11: Distribuição da frequência dos ambientes retratados nos desenhos do Grupo GII Fem e GII Masc no desenho do Japão e nos desenhos do Brasil.....	78
Tabela 12: Distribuição da frequência da presença e ausência da própria figura nos desenhos do Japão e do Brasil em todos os grupos. Total acumulado dos grupos I, grupos II e grupo I e II.....	85
Tabela 13: Distribuição da frequência dos desenhos que a criança se retratou em atividade isolada e atividade conjunta com a sua família nos desenhos do Japão e do Brasil em todos os grupos. Total acumulado dos grupos I, grupos II e grupo I e II.....	87
Tabela 14: Distribuição da frequência dos desenhos em que a criança retratou a família na mesma atividade e em atividades diferentes no Japão e no Brasil em todos os grupos. Total acumulado dos grupos I, grupos II e grupo I e II.....	89
Tabela 15: Distribuição da frequência dos desenhos com a presença ou não do estilo mangá nos desenhos do Japão e do Brasil de todos os grupos. Total acumulado dos grupos I, grupos II e grupo I e II.....	91

Tabela 16: Distribuição da frequência dos desenhos monocromáticos e coloridos nos desenhos do Japão e do Brasil de todos os grupos. Total acumulado dos grupos I, grupos II e grupo I e II.....	93
Tabela 17: Distribuição da frequência de signos que mais apareceram mais de três vezes no grupo GI total (Fem + Masc).....	96
Tabela 18: Distribuição da frequência de signos que mais apareceram mais de três vezes no grupo GII total (Fem + Masc).....	96
Tabela 19: Distribuição da frequência de signos que mais apareceram mais de três vezes no grupo GI +GII Fem.....	96
Tabela 20: Distribuição da frequência de signos que mais apareceram mais de três vezes no grupo GI +GII Masc.....	97

INTRODUÇÃO

O presente estudo teve como objetivo compreender como a criança *nikkei* brasileira², que passou parte do seu desenvolvimento no Japão, simboliza a sua experiência de adaptação nos dois países - Brasil e Japão. Esta análise foi realizada a partir de representações gráficas de sua vivência nos dois países e a análise simbólica de seus conteúdos tem como referencial teórico a Psicologia Analítica.

As crianças envolvidas neste estudo são descendentes de japoneses que vieram para o Brasil como imigrantes em busca de novas oportunidades. Japoneses e seus descendentes se estabeleceram em diversas cidades do país, sempre motivados por propostas de trabalhos. A maior concentração da comunidade *nikkei* se estabeleceu em São Paulo e outros grupos foram para outros estados como Paraná, Mato Grosso, Belém do Pará e Amazonas.

Em até meados de 1985, motivados por altos ganhos salariais, observou-se o surgimento do chamado “*movimento de kassegui*”³ na comunidade *nikkei*. Em movimento contrário ao de seus ancestrais, descendentes de japoneses rumavam para o Japão em busca de trabalho e de dinheiro. As primeiras a aderir a esse processo migratório para o Japão foram as pessoas que tinham a nacionalidade japonesa, em razão de não terem dificuldades para obter o visto de permanência e por terem o conhecimento da língua japonesa (CARIGNATO, 1999). Porém, estas não constituíram número suficiente para preencher as vagas. Então os descendentes de segunda e terceira gerações de japoneses nascidos no Brasil (*nissei* e *sansei*), também foram recrutados.

Sayad, em seu estudo sobre a imigração, comenta sobre a importância que o trabalho tem para o imigrante:

“Foi o trabalho que fez “nascer” o imigrante, o que o fez existir; é ele, quando termina, que faz “morrer” o imigrante, que decreta sua negação ou

² Descendentes de japoneses cujos pais ou avós vieram para o Brasil.

³ O termo *dekassegui* foi usado originalmente para designar os migrantes japoneses que viviam e trabalhavam nas regiões agrícolas situadas ao norte e ao sul do Japão e que, nos períodos de entressafra (inverno), saíam de suas terras em busca de trabalho nas regiões mais centrais e industrializadas como Tóquio e Osaka. A palavra *dekassegui* tem sido utilizada para designar as pessoas que saem do Brasil para trabalhar em outros países, principalmente no Japão (NAKAGAWA, 2001). A utilização do termo “*dekassegui*” vem sendo discutida a partir dos anos 90, uma vez que os significados podem ter uma conotação ora positiva, ora negativa. Neste texto, utilizaremos “*movimento de kassegui*” para facilitar a identificação deste movimento migratório.

que o empurra para o não-ser. E esse trabalho, que condiciona toda a existência do imigrante, não é qualquer trabalho, não se encontra em qualquer lugar; ele é o trabalho que o “mercado de trabalho para imigrantes” lhe atribui e no lugar em que lhe é atribuído... (SAYAD, 1998, p.55)

O brasileiro residente no Japão, em geral, atuava como trabalhador temporário em setores periféricos da economia japonesa e nos estratos sociais inferiores da sociedade. Com salários baixos para o padrão japonês, mas altos em comparação aos padrões salariais brasileiros, eram encontrados executando tarefas que não exigiam qualificação, rejeitadas pela maioria dos trabalhadores japoneses. Essas atribuições eram consideradas como os três Ks: *kitsui* (pesada), *kitanai* (suja) e *kiken* (perigosa) (KAWAMURA,1999). Mais tarde os brasileiros acrescentaram mais dois Ks: *kibishii* (exigente) e *kirai* (detestável).

Com o passar dos anos, a comunidade brasileira no Japão começou a aumentar significativamente, por exemplo, em cidades como Hamamatsu, Oizumi e Shizuoka. Surgem, a partir daí, escolas e creches brasileiras e serviços voltados para este público.

Alguns brasileiros e estrangeiros residentes no Japão, por uma série de fatores, dificilmente são aceitos pela comunidade local. Suas crianças acabam sendo as maiores vítimas, pois, apesar de estabelecidas no Japão e frequentando os mesmos espaços, os mesmos colégios que as crianças japonesas, ainda são tratadas como diferentes pela comunidade local.

Uma das dificuldades mais frequentes que essa criança sofre é a falta de conhecimento do idioma japonês. Devido a sua dificuldade e conseqüentemente ao *bullying*⁴ praticado pela comunidade local, muitas crianças estrangeiras acabam desistindo de estudar, optando por trabalhar em fábricas ou até mesmo desenvolvendo trabalhos informais para complementar a renda familiar.

Outras crianças até continuam seus estudos no colégio japonês, mas, devido a defasagem no idioma, não apresentam o mesmo nível de conhecimento de seus pares e conseqüentemente não têm as mesmas oportunidades. Ao chegarem ao ensino médio, são encaminhadas para colégios de nível mais baixo e gradativamente a maioria vai sendo excluída da sociedade.

⁴ Tradução em japonês, *ijime* / em português, maus tratos / em inglês, *bullying*.

Em 2008, logo após as comemorações do centenário da imigração japonesa no Brasil, a comunidade brasileira no Japão sofreu um abalo com a crise econômica mundial. Com a quebra do Banco Lehman Brothers⁵, o Japão entrou em crise econômica intensa, o que resultou em desemprego entre os estrangeiros.

Segundo o *Kosei Roudoushō*,⁶ em 2010 constatou-se o retorno de cerca de 18 mil brasileiros para o país de origem com auxílio financeiro do governo japonês e de 50 mil brasileiros com recursos próprios (NAKAGAWA, D. & NAKAGAWA, K., 2010).

A crise econômica afetou conseqüentemente o número de crianças brasileiras no Japão. De acordo com as estatísticas da mesma fonte, o número de brasileiros morando no Japão, que era de 312.582 em 2008 foi para 210.032 no final de 2011. Segundo Nakagawa (2013), através de dados oferecidos pela AEBJ (Associação de Escolas Brasileiras no Japão), em junho de 2008 havia 11.429 crianças em escolas brasileiras e este número foi reduzido para 4.216 em 2011. Para a autora, nem todas estas crianças retornaram ao Brasil. Muitas continuam no Japão, mas sem acesso às escolas.

Famílias que retornam ao Brasil, em geral, ficam em casas de amigos ou de parentes, para depois se estabelecerem em algum outro lugar. Suas crianças são matriculadas em escolas públicas e particulares de diversas regiões do país. Isso dificulta a localização e a assistência a essas famílias. Na cidade de São Paulo, segundo levantamento realizado pela Secretaria Municipal de Educação, estão matriculadas no ano de 2012, cerca de 250 crianças que declararam ter nascido no Japão.

Essas crianças, aparentemente “bilíngues”, apresentam dificuldades em acompanhar o ensino formal devido à insuficiência no conhecimento das línguas portuguesa e japonesa. Conseguem se comunicar com o vocabulário do cotidiano, mas encontram dificuldades em acompanhar as aulas, inclusive em séries mais avançadas, quando os conteúdos exigem maior abstração e raciocínios complexos. Fica ainda mais evidente o quanto deixaram de aprender até esta idade. São chamados no Japão de “*double limited*” (NAKAGAWA, 2010). Em complemento a estas dificuldades as crianças se encontram perdidas em matérias nunca antes vistas, tais como história e geografia do Brasil e literatura portuguesa, as quais precisam começar a estudar desde o início.

⁵ Tradicional banco de investimentos sediado nos Estados Unidos da América. Segundo BIS (2009), o evento resultou em colapso no mercado de exportações e o mercado financeiro global foi prejudicado.

⁶ Ministério do Trabalho, Saúde e Bem Estar Social do Japão Disponível em: <http://www.e-stat.go.jp>, acessado em junho de 2012.

São, segundo Sayad (1998), os próprios imigrantes que, numa sociedade que sentem hostil, precisam convencer a si mesmos de que sua condição é efetivamente provisória. As comunidades de origem fingem considerar seus emigrantes como simples ausentes: por mais longa que seja a ausência eles são chamados a retomar, idênticos ao que eram antes da partida, ao lugar que jamais deveriam ter abandonado.

Com o objetivo de acolher esta demanda, no Brasil há um programa de atendimento psicológico e psicopedagógico à criança retornada do Japão chamado **Projeto Kaeru**⁷ em escolas da rede municipal e estadual de ensino em diversas regiões da cidade de São Paulo.

Conforme apontado no relatório de atendimentos realizados pelo Projeto Kaeru até dezembro de 2009 (NAKAGAWA, 2010), a dificuldade com o idioma é um fator estressante, pois muitas das crianças não dominam o português nem mesmo para a vida cotidiana.

A autora também aponta algumas demandas de casos atendidos pelo projeto, tais como: crianças que sentem a necessidade de maior contato com os pais, já que muitas cresceram num ambiente em que estes estavam praticamente ausentes, trabalhando; crianças que apresentam dificuldades por falta de estímulo na primeira infância e crianças que sofrem de transtorno de estresse pós- traumático após experiências de discriminação, maus tratos e desastres naturais (NAKAGAWA, 2010).

Apesar de possuírem cidadania brasileira, muitas delas não conhecem o país. Portanto, a sua condição, ao chegarem ao Brasil, não é de crianças retornadas, mas sim de crianças imigrantes.

O trabalho clínico com essas crianças levou à reflexão sobre a importância de escutá-las. Como “escutar” uma criança que apresenta dificuldade em se expressar? Que tem dificuldade na comunicação, seja ela com a língua, seja pela pouca experiência nos relacionamentos interpessoais, ou até mesmo por decorrência de influências culturais? Como ela está vivenciando este processo migratório e como nós profissionais poderíamos atuar de forma mais eficaz para ajudá-las?

⁷ O Projeto Kaeru é um programa de inclusão às escolas públicas do Estado de São Paulo de filhos de trabalhadores brasileiros retornados do Japão. É um projeto da Oscip ISEC – Instituto de Solidariedade Educacional e Cultural patrocinado pela Fundação Mitsui do Brasil. Mantém parcerias com a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

A partir de um referencial teórico da Psicologia Analítica, este estudo visa analisar o conteúdo e a dinâmica inconsciente dessa população através do simbolismo de suas produções.

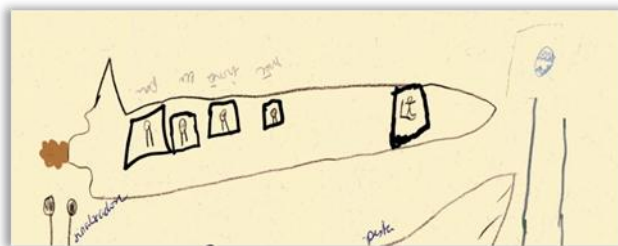
O interesse pelo assunto teve origem na prática clínica e institucional da pesquisadora com estas crianças nos dois países. Ao perceber a dificuldade de expressão verbal devido à insuficiência no idioma, passou a utilizar-se de recursos expressivos para obter uma melhor compreensão e consciência a respeito das imagens do inconsciente, o que possibilitou o acesso aos conteúdos que antes não eram verbalizados.

A análise sistemática dos desenhos, semelhante à análise dos sonhos, pode promover uma maior compreensão e consciência a respeito das mensagens do inconsciente.

“Quando as figuras emergem do inconsciente, elas carregam uma enorme quantidade de informação psíquica. Por meio da figura podemos acompanhar a jornada da psique e saber onde ela se encontra no momento em que o desenho foi feito”. (FURTH, 2004, p.47)

Jung (2009) acreditava que os artistas projetavam parte de sua psique sobre a matéria ou sobre objetos inanimados. Sendo assim, sua obra sempre será controlada por leis da natureza, leis da psique inconsciente. O acesso à subjetividade do indivíduo funciona como canal mediador entre o mundo interno e o mundo externo.

É através dos desenhos que vamos tentar compreender um pouco mais sobre a transição destas crianças e como elas vêem o mundo que as recebe.



*“Mande notícias do mundo de lá
Diz quem fica
Me dê um abraço
Venha me apertar
Tô chegando (...)”*

(fig. 1 Parte do desenho apresentado no anexo II do GRI-Masc n. 10)

Capítulo 1 - MIGRAÇÃO

1.1 Imigração japonesa no Brasil

A intenção deste capítulo não é fornecer informações minuciosas de toda a imigração japonesa do Brasil, mas tentar fazer um panorama geral para a contextualização sobre o tema a fim de compreender futuros desdobramentos dos caminhos de seus descendentes.

O Japão teve um marco histórico quando passou do Shogunato de Tokunaga (regime feudal) para o período da Era Meiji (Estado moderno). Neste momento, a política do país alterou a configuração do poder centrado na figura do imperador, abandonando o isolamento da política anterior.

A economia do Japão, que antes era baseada na agricultura, passou para a manufatura e indústria, levando a um grande processo de urbanização. As cidades não comportavam tamanho fluxo migratório, e disso resultou um grande caos em termos de falta de moradia e emprego.

A emigração tornou-se uma das soluções para essa situação. A primeira emigração japonesa registrada foi em 1883, para a Austrália. Posteriormente para outras partes do mundo, tais como países da América do Norte, Central e do Sul, Sudeste da Ásia, entre outros.

O Brasil surge como um mercado absorvedor da mão-de-obra japonesa no setor cafeeiro. Para o Brasil, uma ligação mais estreita com o Japão significava a possibilidade de abertura de mercados para o café na Ásia. Assim, em 1895 é firmado o Tratado de Amizade, de Comércio e de Navegação, com a abertura das relações diplomáticas entre os dois países.

O início da imigração japonesa no Brasil teve como marco a chegada do navio “*Kasato Maru*” ao porto de Santos, no dia 18 de junho de 1908, com imigrantes para trabalhar

nas lavouras de café do Estado de São Paulo. Chegaram 781 imigrantes lavradores contratados, sendo 165 famílias com 733 membros e mais 48 avulsos, que ficaram na hospedaria dos imigrantes até serem encaminhados às fazendas cafeeiras do interior do Estado de São Paulo.⁸

Somente dois anos depois do *Kasato Maru*, isto é, a 28 de junho de 1910, chegam, viajando no *Ryojun Maru*, cerca de 906 imigrantes contratados na segunda leva. Até 1940, a imigração japonesa no Brasil registrou cerca de 132.729 pessoas.⁹

No Brasil, coincidentemente, havia falta de mão-de-obra na área rural, principalmente nas plantações de café, devido a abolição da escravatura. Na época, imigrantes de países europeus, tais como italianos, alemães, portugueses e espanhóis eram os preferidos devido a aproximação da língua, costumes e cultura, enquanto imigrantes asiáticos eram considerados seres inferiores e perigosos. Veiculavam-se depoimentos que descreviam os asiáticos como povo de difícil adaptação, arraigados aos seus costumes, língua materna e religião; usuários frequentes de ópio e propensos ao suicídio (NAKAGAWA, 2005).

Segundo Sakurai (1995), os japoneses já tinham experiência de uma cultura emigratória. Parentes e vizinhos de aldeias próximas enriqueceram em outras partes do mundo e tiveram oportunidade e condições de refazerem suas vidas em melhores condições após o retorno. Dessa forma, a maior parte das famílias chega ao Brasil com esperança de voltar rapidamente ao seu país.

A vida dura na lavoura fez emergir nesses imigrantes um desejo de se tornarem financeiramente independentes. Suportavam péssimas condições de vida e de trabalho no ambiente hostil das fazendas e se dedicavam em colônias e cooperativas com o único intuito de juntarem dinheiro para voltarem ao Japão. Dessa forma, eram bastante resistentes à aculturação e não viam necessidade de se adaptarem ao Brasil (NAKAGAWA, 2001).

Logo no início, os imigrantes formaram colônias no Estado de São Paulo e posteriormente nas regiões Noroeste e Alta Paulista, acompanhando a expansão cafeeira. Predominantemente os imigrantes japoneses tiveram sua maior concentração nos estados de São Paulo e do Paraná, mas em outras levadas migratórias foram também para algumas regiões do Sul do país, Mato Grosso, Nordeste e Amazônia.

⁸ Uma epopéia moderna: 80 anos de imigração japonesa no Brasil.

⁹ Idem

Japoneses e seus descendentes procuraram reproduzir aspectos culturais trazidos do Japão tradicional da Era Meiji, acompanhando sempre os principais acontecimentos de lá por meio de revistas, jornais e livros importados. Dessa forma, preservaram-se costumes, religião, festas tradicionais, esportes, valores e tradições da cultura japonesa até o início dos anos 60 (WATANABE, 1995; KAWAMURA, 1994).

Segundo Kawamura (1999), a formação dos *nisseis* (filhos de japoneses no Brasil) consistia na valorização máxima da educação escolar, pois toda a família “sacrificava-se” para que pelo menos um de seus membros tivesse uma elevada formação acadêmica. Valorizavam a disciplina no trabalho e o autocontrole das emoções e assim era em geral sua conduta perante o trabalho, a família, a escola, o lazer e também nas suas relações com a vizinhança e a sociedade.

Após o término da II Grande Guerra Mundial, com a derrota japonesa e consequentemente a impossibilidade de voltarem para o Japão, surge o interesse no aprendizado da língua portuguesa para melhor adaptação no Brasil.

Conflitos pós-guerra surgem na comunidade. Movimentos como “*Shindo Renmei*” ou a “Liga do Caminho dos Súditos”¹⁰ se recusavam a acreditar nas notícias oficiais sobre a derrota do Japão na Segunda Guerra. Surgiram confrontos entre os imigrantes que acreditavam na vitória japonesa (*kachigumi*) e os que acreditavam na sua derrota (*makegumi*). Lesser (2001) afirma que o principal objetivo da sociedade era a manutenção, no Brasil, de um espaço permanentemente “japanizado”, por meio da preservação, em meio aos *nikkeis*, da língua, cultura e religião, além do restabelecimento das escolas japonesas.

Houve também, durante o governo Getúlio Vargas (1930-1945), um fortalecimento dos nacionalismos brasileiro e nipônico, orientados por governos ultranacionalistas e ainda a chamada campanha anti-japoneses (*hainichi undô*), inspirada na teoria da superioridade da raça branca e na não admissão do elemento “amarelo”. Durante este período, a imigração japonesa no Brasil sofreu muitos ataques e críticas. Considerava-se o povo japonês como inassimilável, formando-se verdadeiros quistos raciais. Os japoneses constituíam-se em um grupo isolado dentro da sociedade brasileira.

¹⁰ Detalhes sobre este episódio na comunidade podem ser obtidos em Moraes (2000) na obra intitulada *Corações Sujos*, um livro que trouxe de volta o assunto “tabu” entre os *nikkeis*.

Foi nessa época que houve a proibição da escolarização em língua estrangeira. Adotou-se uma política educacional de unificação da língua e formação cultural do país, o que fazia parte de uma política de nacionalização forçada (SANO, 1989).

A partir da segunda metade da década de 50 observou-se a entrada de empresas japonesas no Brasil com o objetivo de desenvolver o comércio exterior nas atividades industriais, siderúrgicas, naval, automobilística, têxtil, mecânica, de alimentos e outros. (NINOMIYA, 2010)

Nota-se que a partir dos anos 60 no Brasil os *nisseis* começaram a passar uma imagem positiva, associados a ideais de bons alunos, de inteligência, de bom comportamento, de disciplina, principalmente em matérias das áreas de exatas e biológicas. Em geral havia certa dificuldade em disciplinas que envolviam o uso da comunicação e da expressão. A fluência na língua portuguesa não era facilitada devido à necessidade de aprender a comunicar-se em ambas as línguas desde a infância (KAWAMURA, 1999).

Já a década de 70 é conhecida na história como a época do relacionamento bilateral, “como os anos dourados da cooperação nipo-brasileira” (NINOMIYA, 2013, p.186), que posteriormente sofreu um revés com a moratória da dívida externa brasileira em 1982.

Nos anos 80, durante a euforia econômica do Japão, houve uma crescente concentração no setor terciário e conseqüentemente uma demanda para trabalhos mais árduos, sujos e perigosos executados nos chão de fábricas ou colaboradoras das grandes indústrias japonesas. (NINOMIYA, 2013). Por causa dessa carência de mão- de- obra começaram a surgir anúncios de oferta de empregos no Japão, o que deu início ao “*movimento de kassegui*”, que será discutido no próximo item.

*“(...) Coisa que gosto é poder partir
Sem ter planos
Melhor ainda é poder voltar
Quando quero(...)”*



Fig. 2 - Parte do desenho apresentado no anexo II do GRII-Masc número 6

1.2 O movimento *dekassegui*

Dekassegui, em japonês, é formado por dois ideogramas (*kanjis*), *deru* (出る – sair) e *kassegu* (稼ぐ – trabalhar para ganhar a vida). Significa a pessoa que sai de sua terra para procurar um emprego remunerado em outras terras. O termo já era utilizado para designar trabalhadores sazonais japoneses que se locomoviam dentro do próprio Japão em busca de trabalho.

A utilização deste termo (*dekassegui*) para os brasileiros que estão no Japão tornou-se controverso, pois a maioria dos brasileiros já deixou de ser temporário para ser um morador permanente no Japão. Para facilitar, utilizaremos neste estudo este termo para designar os brasileiros trabalhadores no Japão.

Assim como os japoneses saíram de suas terras em busca de novas oportunidades, observou-se o surgimento do “*movimento dekassegui*” na comunidade *nikkei* a partir de meados de 1985.

Nota-se que nos anos 80 houve um declínio das condições de vida e de trabalho que atingiram as classes médias brasileiras. De acordo com Mori (1992), os dados do Centro de Estudos Nipo-brasileiros apontam que os trabalhadores brasileiros recebiam antes de embarcar para o Japão salários abaixo da média de salários do Brasil.

Os brasileiros buscavam novas oportunidades e melhores condições de vida em países desenvolvidos, algo que coincidiu com a necessidade de mão-de-obra no Japão. Kawamura (1999) complementa que, no caso dos *nikkeis*, eles se ajustavam perfeitamente aos requisitos básicos solicitados, isto é, tinham ascendência japonesa até a terceira geração e os respectivos cônjuges em uma faixa etária produtiva. Além disso, este retorno ao país de seus ancestrais estava também associado à possibilidade de busca de suas raízes e ao desenvolvimento do conhecimento da língua e da cultura japonesas.

Em 1990, houve medidas econômicas como o bloqueio de contas correntes, poupanças e aplicações que atingiram pessoas físicas e jurídicas e que prejudicaram a economia brasileira. Esta situação, aliada a reforma da política de controle imigratório do Japão incentivou muitos brasileiros de origem nipônica a trabalharem no Japão legalmente. Segundo o Ministério da Justiça do Japão - Japan Immigration Association (JIA), houve um aumento da população brasileira, chegando a cerca de 120 mil brasileiros em solo japonês em 1991.

“Partiram sozinhos e confiantes de sua familiaridade com as coisas japonesas. No Japão se deram conta que o seu domínio da língua japonesa era insuficiente. (...) o tempo necessário para atingir a quantia prevista em poupança passou a ser muito maior. A solidão e as dificuldades com a diferença cultural geraram um pico no aparecimento de doenças mentais.” (NAKAGAWA, 2013, p.211)

Ao longo dos anos 90, houve uma consolidação da presença brasileira no Japão. O movimento de brasileiros intensificou-se no início dos anos 90 e se estendeu até regiões onde se concentravam pequenas e médias empresas subcontratadas do ramo automobilístico e eletroeletrônico. Posteriormente, a diminuição da demanda e o desemprego de estrangeiros provocaram uma migração interna para outras regiões do país, onde os brasileiros ocuparam postos principalmente em áreas voltadas para o setor de serviços.

Segundo tabela publicada no site do Ministério da Justiça do Japão (JIA - *Japan Immigration Association*)¹¹ havia 2.033.656 estrangeiros residentes no Japão no ano de 2012. Dentre estes estrangeiros, 652.555 eram chineses, seguidos dos coreanos (530.046), filipinos (202.974) e brasileiros (190,581). Os brasileiros, que eram a terceira população estrangeira mais populosa no Japão até 2011, perderam sua colocação para os filipinos no ano de 2012.

Seguem os dados de 2012 sobre brasileiros residentes em cada província:

Tabela 1: As dez principais cidades do Japão com maior número de brasileiros (2007 a 2011)

Classif.	Província	Cidade	市・区	2007	2008	2009	2010	2011
1º	Shizuoka-ken	Hamamatsu-shi	浜松市	19.932	19.223	15.633	13.501	12.298
2º	Aichi-ken	Toyohashi-shi	豊橋市	12.855	12.529	10.187	9.013	8.272
3º	Aichi-ken	Toyota-shi	豊田市	7.948	7.973	7.184	6.319	5.998
4º	Shizuoka-ken	Iwata-shi	磐田市	7.585	7.426	5.854	5.132	4.581
5º	Aichi-ken	Nagoya-shi	名古屋市	6.330	6.317	5.826	4.954	4.569
6º	Aichi-ken	Okazaki-shi	岡崎市	6.114	5.845	4.788	4.210	3.865
7º	Gunma-ken	Isesaki-shi	伊勢崎市	5.148	5.343	4.629	4.137	3.775
8º	Mie-ken	Suzuka-shi	鈴鹿市	5.190	5.313	4.379	3.704	3.450
9º	Aichi-ken	Komaki-shi	小牧市	4.793	5.030	4.266	3.722	3.380
10º	Gifu-ken	Kani-shi	可児市	5.006	5.051	4.018	3.380	3.059

Fonte: Elisa Massae Sasaki (março de 2013)¹² baseados em números publicados pelo JIA (Ministério da Justiça do Japão).

As empreiteiras (agências de emprego), têm como finalidade o recrutamento e envio de mão-de-obra de nipo-brasileiros para o Japão. Algumas são confiáveis, outras nem tanto. Foram registrados casos de brasileiros que assinaram contratos às pressas, em branco ou escritos em japonês, que continham cláusulas abusivas. Outras reclamações giram em torno da cobrança de taxas exorbitantes. Algumas agências se aproveitam da falta de recursos dos

¹² Disponível em: www.projetoKaeru.wordpress.com, acessado em julho 2013.

candidatos para viajarem ao Japão e oferecem empréstimos para a aquisição de bilhetes aéreos. (NINOMIYA, 2010)

Segundo o mesmo autor, constata-se a existência de muitas empreiteiras e agências administradas por brasileiros *nikkeis*, oferecendo não só empregos, mas também prestando diversos serviços, tais como de intérpretes e tradutores, parcerias com escolas brasileiras e creches, funcionários brasileiros para o esclarecimento de dúvidas e atendimento às reclamações e queixas.

Cidades como Hamamatsu, Toyota, Toyohashi, Ota, Oizumi são conhecidas como cidades em que há grande concentração de brasileiros, além de terem diversos estabelecimentos voltados para os brasileiros: escolas, centros de atendimento, informação e orientação, lojas e comércios da comunidade e grupos de voluntários sem fim lucrativos. Além disso, houve também a crescente instalação de pequenas e médias empresas da área de Recursos Humanos com a função específica de recrutar, selecionar e treinar trabalhadores *nikkeis* para setores periféricos da economia japonesa. (KAWAMURA, 1999)

Apesar de existirem áreas de serviços para se trabalhar no Japão, a maioria dos *dekasseguis* ainda trabalha em fábricas e depende disso para seu sustento. A vida dos imigrantes brasileiros é dedicada ao trabalho e o reduzido tempo livre é geralmente utilizado para fazer compras, dormir, dar atenção aos filhos, algumas atividades de lazer e afazeres domésticos. Crianças brasileiras no Japão relatam que nos finais de semana ou no dia de folga dos pais a família vai a algum grande supermercado. Além de fazerem as compras da semana é um programa de entretenimento, pois nesses lugares existem todos os tipos de atividades de lazer para toda a família.

Para a comunicação entre japoneses e brasileiros, houve também a necessidade de mais tradutores- intérpretes. Estes foram chamados para ajudar em indústrias, hospitais e escolas.

Nas escolas, é notável o número de informativos e de tradutores/intérpretes para explicar aos pais e crianças o sistema educacional japonês. Eles facilitam o entendimento das “regras” da escola e também o papel dos pais na educação de seus filhos. Entretanto, como pudemos observar, informativos como os da cidade de Yokohama, que informa detalhadamente sobre o sistema educacional japonês, cultura e costumes da rotina escolar e

que está disponível on line,¹³ não garantem necessariamente a entrada saudável desta criança na escola japonesa. O corpo diretivo e pedagógico, os alunos e a comunidade também precisam estar preparados para receber o aluno estrangeiro.

Residir no Japão traz experiências de várias ordens, desde regras de convivência até instalações físicas que diferem muito da experiência anterior. Segundo Kawamura (1999), através de dados levantados por uma empreiteira, esse contexto complexo e contraditório tem provocado nos trabalhadores estrangeiros ou *dekasseguis* diversos problemas psicológicos, tais como depressão e estresse, além de pressão arterial elevada, úlcera, gastrite, perturbações do sistema nervoso, e também maior incidência de acidentes de trabalho.

Nakagawa (2013) aponta que os movimentos migratórios duplicam ou triplicam a carga de estresse e isso pode se manifestar como sintomas de doenças psicológicas ou somáticas como elevação da pressão arterial, doenças gástricas e intestinais. Em algumas situações o estresse é camuflado por um acidente de trabalho, acidentes de trânsito, distúrbios alimentares ou dependência (álcool, tabaco, drogas ou jogos).

Como complemento, o autor comenta sobre casos de trabalhadores que são afetados pelas próprias condições de trabalho, tais como inalação de produtos tóxicos, exposição a ruídos excessivos e assédio moral.

Na área da saúde, pode-se destacar o serviço de atendimento “Disque Saúde”. O atendimento é feito por uma telefonista que faz uma triagem e repassa o caso ao grupo de profissionais da área da saúde que se encontram no Japão. Estes prestam serviços de informações e orientações e até mesmo auxiliam na comunicação com os médicos japoneses. Além disso, já houve iniciativas como as “Caravanas da saúde” compostas por médicos voluntários brasileiros que prestavam serviços de orientação à comunidade.

O ano de 1998 foi marcado por uma queda significativa da quantidade de trabalhadores migrantes estrangeiros devido à crise na economia japonesa e à reestruturação da indústria japonesa. Já a partir do ano 2000 nota-se um crescimento do número de brasileiros com visto permanente no Japão, o que resultou em diversos problemas específicos na área trabalhista, nas questões previdenciárias, na educação, na moradia entre outros. (SASAKI, 2010).

¹³ Disponível em: <http://www.city.yokohama.lg.jp/tsurumi/etc/exchange/image/shiorip.pdf> acessado em Janeiro 2013

Para o atendimento a esta população, foi possível observar algumas atitudes do governo, tais como a instalação dos consulados gerais no Japão, programa de apoio aos brasileiros no exterior, consulados itinerantes e, a partir de 2002, também a criação de postos avançados do Consulado Geral de Tóquio nas cidades de maior concentração de brasileiros, entre outros. (NINOMIYA,2013)

Com o passar do tempo, os trabalhadores brasileiros no Japão foram se estabelecendo e alguns procuraram outras formas de se qualificar profissionalmente, buscando novos desafios além dos trabalhos braçais em fábricas. Jovens e adultos que tiveram seus estudos interrompidos pela mudança de país agora têm a oportunidade de dar continuidade a eles. No ano de 2013, aproximadamente 1500 brasileiros participaram do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA- em três províncias diferentes, sendo que também há participantes em cárcere privado.

Para complementar seus estudos e aprimorar suas qualificações, professores brasileiros de escolas brasileiras e japonesas tiveram oportunidade de um aprimoramento através de um curso denominado Licenciatura em Pedagogia – modalidade à distância (acordo Brasil-Japão) para a capacitação de profissionais que já atuam com crianças de 0 a 10 anos. O curso foi baseado na modalidade de Educação a Distância da UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso) em parceria com a Universidade de Tokai, sendo que a primeira turma o concluiu neste ano de 2013.

No Japão há uma alta demanda por cuidadores de idosos. Esta categoria de profissionais vem crescendo, não só composta por brasileiros, mas também por imigrantes que pretendem ficar por mais um tempo neste país. Para se tornar *helper* há um curso de três etapas, mas não há provas e tampouco ainda a necessidade de licença ou autorização do governo. Já o cuidador profissional (*kaigo fukushishi*), precisa passar por um exame nacional em japonês, o que lhe permite trabalhar também em asilos, casas de saúde e hospitais.

Infelizmente, não é a maioria dos brasileiros no Japão que procura por aprimoramento profissional. Muitos se dedicam ao trabalho nas fábricas, não aprendem a língua japonesa ou inglesa, ou informática e ficam profissionalmente desatualizados. Ao retornarem ao Brasil dificilmente conseguem alguma recolocação profissional. A maioria acaba buscando áreas alternativas como profissionais autônomos em áreas de prestação de serviços.

Como foi descrito anteriormente, em 2008 o Japão também sofreu as consequências da grande crise financeira em nível internacional. Isso teve como resultado demissões em massa

de mão-de-obra estrangeira e conseqüentemente o retorno de muitos brasileiros ao Brasil. As famílias que resistiram ao retorno ao seu país de origem sentiram dificuldade para arranjar um novo emprego e continuarem com o mesmo padrão de vida a que estavam acostumadas.

Em março de 2009, o Ministério da Saúde, Trabalho e Bem Estar Social japonês promove algumas medidas de apoio aos estrangeiros. Providenciou mais tradutores para facilitar a busca de empregos em “*Hello works*”; liberação de verba de 20 mil ienes para os menores de 18 anos e maiores de 65 e 12 mil ienes para os demais, além de outros benefícios. Cerca de 20 mil brasileiros usufruíram de uma verba oferecida pelo governo de 300 mil ienes (*kikokushien*) para os chefes de família e 200 mil para cada dependente que desejasse retornar ao seu país de origem, com a condição de não retornarem ao Japão por três anos. Esta notícia foi recebida com protestos da comunidade brasileira no Japão, o que resultou na possibilidade de liberar a ida novamente após três anos.

Também foi liberada uma verba de apoio ao sustento ao menor (*kosodateôentokubetsuteate*) para quem tinha mais de um filho no valor de 36 mil ienes por criança, desde que o segundo tivesse nascido entre 02/04/2002 e 01/04/2005. (NINOMIYA, 2009)

Em 2012 foi possível acompanhar o drama de famílias brasileiras no Japão, em decorrência do fechamento de indústrias que tinham grande concentração de brasileiros; caso por exemplo como da multinacional Sony, que fechou algumas filiais em diversas províncias do Japão¹⁴. Muitas famílias entraram em desespero, pois sempre tinham trabalhado na mesma empresa durante sua estada no Japão e as que pretendiam continuar no país tiveram que repensar seus planos. Além do trabalho, a moradia também ficou comprometida e muitas famílias tiveram que sair às pressas do apartamento que era alugado e fazia parte do seu contrato de trabalho.

Até julho de 2012 o documento do estrangeiro no Japão que permitia sua permanência de acordo com o prazo de seu visto era o *Gaikokujin Toroku*. A partir daí teve início um novo sistema mais rigoroso de controle de permanência dos estrangeiros no Japão¹⁵ chamado *Zairyu Card*. Seu objetivo é possibilitar ao Ministério da Justiça dispor das informações

¹⁴ Disponível em: <http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2012/10/sony-vai-demitir-funcionarios-e-fechar-fabrica-no-japao.html> acessado em janeiro de 2013.

¹⁵ Disponível em: http://www.immi-moj.go.jp/newimmiact_1/pt/index.html - Immigration bureau of Japan e para mais informações: http://www.soumu.go.jp/main_sosiki/jichi_gyousei/c-gyousei/pdf/pol_page.pdf

necessárias para gerenciar cidadãos estrangeiros com status de residentes no Japão durante períodos de médio a longo prazo.

Esse sistema teve como finalidade facilitar a localização do estrangeiro para se ter um controle mais centralizado e rigoroso de mudança de emprego e residência dos estrangeiros no país. O novo sistema aplica-se aos cônjuges de japoneses, pessoas que trabalham em uma empresa no Japão, estudantes e residentes permanentes. As pessoas residentes que saem do país terão necessariamente que retornar no período de um ano, caso contrário continuará sendo necessária a obtenção do visto de reentrada com antecedência. Mas, neste caso, o prazo máximo de permissão de reingresso ao Japão será de 05 anos.

Além de todas as modificações, a obtenção do visto de permanência no Japão está ficando cada vez mais exigente e complexa, o que pode complicar a situação das crianças que saíram do Japão há mais de um ano e desejam voltar a sua “terra natal”.

Devido às novas regras, brasileiros que anteriormente estavam em situação legal no país passaram para um status de ilegalidade. Vainer (2007) comenta sobre a nova categoria de imigrante, os chamados trabalhadores clandestinos ou trabalhadores não-documentados. “O mesmo indivíduo, em virtude de uma simples mudança da lei passa de condição de migrante para condição de não- documentado, clandestino, irregular. Por um lado nada mudou, pois aquele indivíduo continua sendo exatamente quem era, fazendo exatamente o que fazia; mas mudanças na instituição legal fazem com que ele deixe de ser o que era para passar a ser outra coisa, uma nova categoria social” (VAINER, 2007 p.13).

Para melhor auxiliar os brasileiros no exterior, a presidente Dilma Rousseff, com o decreto nº 7.987, de 17 de abril de 2013¹⁶ altera o decreto nº 7.214, de 15 de junho de 2010, que estabelece princípios e diretrizes da política governamental para as comunidades brasileiras no exterior, institui as Conferências Brasileiros no Mundo - CBM e cria o Conselho de Representantes de Brasileiros no Exterior - CRBE. Esta iniciativa pode, a partir de experiências anteriores, ajudar outras comunidades que estão em outros países.

Tendo em vista o retorno dos brasileiros, o governo disponibilizou informações sobre o retorno para o Brasil em um portal¹⁷ na internet para ajudar o retornado no processo de readaptação.

¹⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Decreto/D7987.htm Acessado em Julho de 2013

¹⁷ Disponível em: <http://retorno.itamaraty.gov.br/pt-br/apresentacao.xml> Acessado em Julho de 2013

São muitas as ações conquistadas pela comunidade brasileira no Japão. Acontecimentos e ações governamentais entre os dois países e a sua descrição minuciosa envolveria muitos estudos na área e dedicação, como fazem os autores citados neste capítulo. Neste estudo, vamos dar preferência por ações que envolvem as crianças no Japão e o seu retorno. A seguir discutiremos a situação destas crianças.

Capítulo 2 - CRIANÇAS BRASILEIRAS MIGRANTES



“(...) Todos os dias é um vai-e-vem
A vida se repete na estação
Tem gente que chega pra ficar
Tem gente que vai pra nunca mais
Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar(…)”

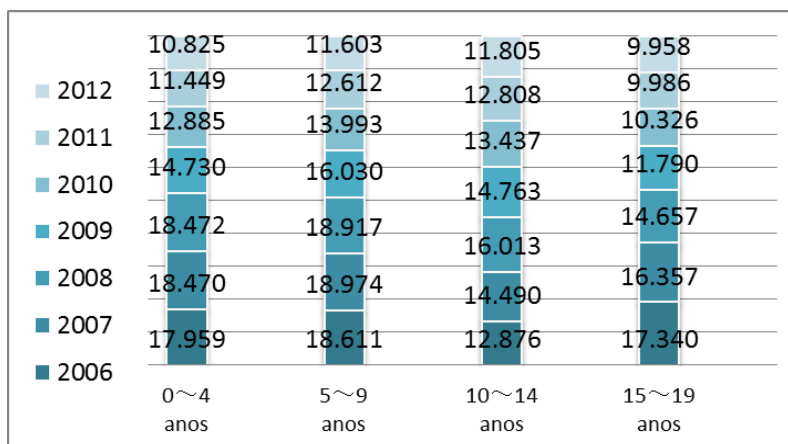
(fig. 3) Parte do desenho apresentado no anexo II do GRII-Masc. n. 4.

2.1 Crianças brasileiras no Japão

O número atual de brasileiros no Japão é de 190.581 pessoas, dado apresentado também pelo Ministério da Justiça do Japão.

Segundo o Ministério, no ano de 2012, a quantidade de crianças e adolescentes com idade entre 0 e 19 anos era de 44.191 pessoas. Nota-se que o número de crianças brasileiras no Japão vem diminuindo a cada ano.

Gráfico 1- Quantidade de crianças brasileiras de 0 a 19 anos residentes no Japão por ano.



Dados JIA (2007 a 2013)

Com o ingresso no ano de 2012 do novo sistema de contagem dos estrangeiros através do Zairyu Card, fica impossível comparar os dados publicados a partir deste ano com os dos anos anteriores. No sistema anterior não se contavam pessoas nas seguintes situações¹⁸:

1. Pessoas com período de permanência fixada de menos de 3 meses
2. Pessoas com status de residência de curta duração

¹⁸ Disponível em: http://www.immi-moj.go.jp/newimmiact_1/pt/q-and-a_page2.html Acessado em julho de 2013

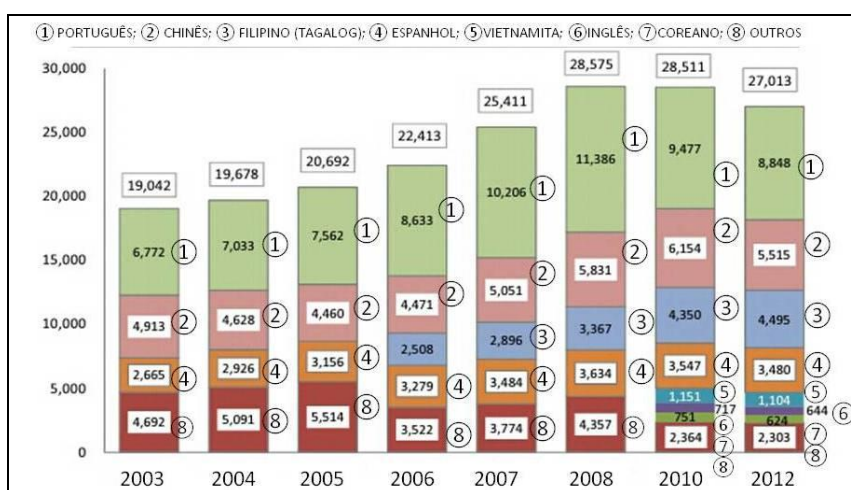
3. Pessoas com status de residência de diplomata ou de funcionário público
4. Pessoas equiparadas aos estrangeiros mencionados acima definidas pelo Ministério da Justiça (especificamente, servidores ou seus familiares do escritório no Japão da Comissão de Relações da Ásia Ocidental ou da Representação Geral da Palestina)
5. Residentes permanentes especiais
6. Pessoas sem status de residência

Dessa forma, não podemos afirmar ao certo o valor da diferença no número dos anos anteriores. Este novo sistema valerá para todas as contagens de estrangeiros baseados em dados oficiais publicados a partir de 2012.

Algumas crianças nasceram no Brasil e foram para o Japão quando eram muito pequenas. Outras já nasceram no Brasil e não conhecem o país em que seus pais nasceram; também há aquelas crianças que vão e voltam do Japão com certa frequência, dificultando sua adaptação em algum dos dois países e consequentemente a educação formal e o desenvolvimento das línguas materna e japonesa.

Desde 2009 há uma publicação oficial¹⁹ sobre o número de crianças estrangeiras que necessitam de reforço escolar. De acordo com a tabela, no ano de 2012, 27.013 crianças de várias nacionalidades necessitam desse reforço. Dentro deste número, 8.848 têm como língua materna o português. Em seguida, 5.515 crianças têm como língua materna o chinês e em terceiro lugar vêm 4.495 crianças filipinas com seus vários dialetos.

Gráfico 2- Número de crianças estrangeiras que necessitam de reforço escolar no Japão.



Legenda: ①Português, ②Chinês, ③Filipino (Tagalog), ④Espanhol, ⑤Vietnamita, ⑥Inglês, ⑦Coreano, ⑧Outros.

Fonte: MEXT (Ministério da Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia – Japão)

¹⁹ Disponível em: http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/04/icsFiles/afieldfile/2013/04/03/1332660_1.pdf, acessado em Julho 2013.

Ainda no ano de 2012, das 8.848 crianças que têm como língua materna o português, 6.207 são estudantes das séries equivalentes a primeira até a sexta; 2.277 cursam séries equivalentes da sétima até a nona; 299 crianças estão no ensino médio, 3 no técnico e 62 crianças cursam escolas para alunos com necessidades especiais.

O Ministério da Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia do Japão destinou uma verba de 3,7 bilhões de ienes por três anos para um projeto chamado Projeto Arco-Íris (*Niji no Kakehashi*) para facilitar o ingresso de crianças estrangeiras nas escolas públicas japonesas. Este projeto foi renovado em 2012 para mais três anos, agora estendendo seus benefícios para adolescentes até 18 anos. (NAKAGAWA, 2013)

Trata-se de uma iniciativa importante do governo japonês, visto a importância de reparar a situação atual das crianças estrangeiras no Japão. Entretanto, é necessário verificar como esta verba tem sido utilizada e fazer uma avaliação de seus pontos positivos e negativos, progressos e deficiências para que o projeto seja utilizado futuramente como um modelo a ser seguido.

Essas famílias que retornaram e que foram recebidas recentemente no Projeto Kaeru, têm, em sua maioria, o retorno repentino para o Brasil motivado pela crise econômica japonesa. São famílias que perderam o emprego, tiveram diminuição de salário e/ou medo de intoxicação pela radiação devido ao episódio do acidente nuclear na província de Fukushima em março de 2011, entre outros motivos. Muitos relatam que já estavam planejando o retorno para o Brasil e os desastres naturais e/ou a crise econômica contribuíram para acelerá-lo.

Pensar sobre a educação formal dos filhos não tem sido uma tarefa fácil para os pais estrangeiros no Japão. Exige que a família tenha um mínimo de planejamento para saber em qual tipo de escola colocá-los, levando em conta se algum dia pretendem voltar ao Brasil e quando será esta data. Além disso, todos os planos podem ser alterados por conta da adaptação da criança na escola.

Nakagawa (2013) aponta que o desejável é que a família ou os responsáveis se decidam em qual país residirão futuramente. Se continuarem no Japão, o estudo nas escolas brasileiras de lá não terá validade, uma vez que elas não possuem status de escola em solo japonês. Serão consideradas pessoas sem nenhum estudo formal. Caso pretendam retornar ao Brasil, a autora recomenda que a criança mantenha a língua materna e que, se possível, tenha alguma formação em escolas brasileiras para sofrer menos os impactos do retorno. Entretanto, lembra

que esta situação está suscetível à economia e conseqüentemente ao trabalho que caracteriza a condição de ser imigrante.

Uma criança com nacionalidade brasileira não precisa frequentar nenhum tipo de escola no Japão, o que não acontece com as crianças de nacionalidade japonesa, cujos pais estarão sujeitos a advertências do governo local se descumprirem esta regra, uma vez que o ensino é obrigatório.

No Japão, o número de escolas brasileiras chegou a mais de 100, funcionando como empresas privadas. Entretanto, após a crise mundial, vários estabelecimentos brasileiros encerraram suas atividades, incluindo os voltados à educação. Segundo dados atuais da Embaixada do Brasil em Tóquio, há 43 escolas homologadas pelo MEC e 12 escolas em processo de homologação²⁰. Neste período, observamos o retorno de muitas crianças sem qualquer documento escolar. Algumas delas, mesmo tendo estudado toda a educação formal e ensino médio em escolas brasileiras do Japão, tiveram que entrar com recurso jurídico para reservarem suas vagas em uma universidade.

Outra opção além das escolas brasileiras são as *miscellaneous schools*²¹, que recebem auxílio do governo para isenção de alguns impostos, mas isso não torna a escola inteiramente gratuita, o que pode ser oneroso para o orçamento familiar a longo prazo.

A opção mais barata ainda é a escola japonesa, mas adaptar-se à ela exige dedicação tanto de quem recebe as crianças quanto da família. Nakagawa (2005) constatou que os motivos pela escolha de uma escola japonesa pelos pais estrangeiros eram: o fato de a escola ser mais acessível financeiramente, estar próxima a sua residência e ser período integral.

Muitas crianças já entram na escola de ensino fundamental com deficiência no idioma se comparadas a uma criança nativa com pais japoneses. Muitas delas não tiveram oportunidade de cursar a educação infantil adequada, apresentando falhas nos primeiros estágios de desenvolvimento, tais como: educação nos primeiros anos de vida, adequação da estimulação recebida, acolhimento por parte do meio em que estava inserida, aquisição da linguagem e inserção cultural.(NAKAGAWA,2013)

Visto esta deficiência, em algumas escolas é possível observar recomendações de professores para o abandono da língua materna, para a “melhor” adaptação da criança na

²⁰ Escolas homologadas pelo MEC publicadas no site da embaixada do Brasil em Tóquio Disponível em : [://www.brasemb.or.jp/portugues/community/school.php](http://www.brasemb.or.jp/portugues/community/school.php) Acessado em março de 2013.

²¹ Escolas reconhecidas pelo governo japonês para as instituições de ensino privado, onde parte dos encargos financeiros é reduzido e há subvenção para parte das mensalidades dos alunos.

escola e melhora do vocabulário. Esta atitude pode prejudicar futuramente a comunicação da criança com seus pais, os quais, em sua maioria, não conseguem acompanhar o nível da língua japonesa de seus filhos em idades avançadas.

Além disso, muitas crianças de nacionalidade brasileira já entram na escola e são “perdoadas” pelos professores no sentido de não serem avaliadas como qualquer outro aluno. São recompensadas apenas pelo seu esforço e frequência nas aulas e conseguem facilmente notas para o seu histórico escolar. Entretanto, com o passar do tempo, a deficiência começa a ser notada, desestimulando os estudos. O resultado disso é a exclusão. “A criança começa sendo excluída **na** escola e depois acaba sendo excluída **da** escola” (NAKAGAWA, 2013)

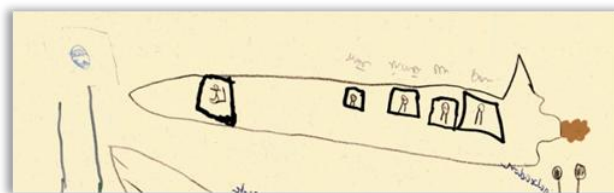
A autora comenta ainda sobre a condição de “deficientes”; crianças vistas e tratadas como incapazes, sendo alfabetizadas com livros de nível bem abaixo daquele em que estão. Esta situação contribui para aumentar o sentimento de impotência e insegurança da criança, comprometendo ainda mais a sua autoestima. Como resultado, o adolescente, sem perspectiva de futuro, prefere abandonar o “vir a ser” pelo desejo de “ter” (consumismo), abandonando a escola e optando por trabalhar em fábricas, como seus pais.

McMahill (2011), em sua apresentação sobre a educação dos retornados do Japão para países da América Latina, enfatizou as preocupações sobre o impacto da educação no Japão. Infelizmente, a maioria não se sente bem aceito no Japão como estrangeiros, pois há muitas discriminações e a educação japonesa não contribui para o ensino de culturas de outros países.

Ninomiya (2013) aponta ainda que há mais de dez mil jovens que não estão frequentando nem escolas japonesas, nem brasileiras. Para o autor, há a dificuldade de adaptação em escolas japonesas devido aos problemas de discriminação e, em relação às escolas brasileiras, poderia haver o subsídio das municipalidades, resultando na diminuição de 30 a 40% do valor das mensalidades. Esta medida poderia inserir mais crianças nas escolas e certamente diminuiria o alto índice de delinquência dos jovens brasileiros no Japão.

2.2 Retorno das crianças e assistência psicológica – Projeto Kaeru

*“(...)E assim, chegar e partir
São só dois lados
Da mesma viagem
O trem que chega
É o mesmo trem da partida(...)”*



(fig. 4) Parte do desenho apresentado no anexo II do GRI-Masc número 10 invertido

Na cidade de São Paulo é possível encontrar alguns grupos especializados no atendimento aos retornados do Japão e de outros países. A maioria desses serviços é voltada para adultos e o adulto jovem que está em busca de uma oportunidade no Brasil, mas o trabalho específico com crianças ainda é escasso.

A primeira versão do Projeto Kaeru foi realizada em 1996, com crianças retornadas do Japão, com duração de seis meses em sessões semanais de duas horas e meia de duração e conduzida por profissionais voluntários de saúde e educação com vivência nas duas culturas. Era voltada para crianças de seis a dez anos sem comprometimentos graves. Dentre outros objetivos deste projeto, a condução do trabalho foi no sentido de que pudessem integrar essas experiências e facilitar a transição entre culturas tão distintas. (NAKAGAWA, 2001)

Como resultado, as crianças mostraram-se mais descontraídas, menos ansiosas, readquirindo a capacidade de iniciativa, além de ter sido observado um movimento de resgate da cultura negada para uma posterior elaboração. O projeto também teve como objetivo mostrar que a integração das culturas ou a capacidade de transitar nelas traria maior riqueza interior, amenizando assim a sensação de inadequação. (NAKAGAWA, 2001)

“Essas crianças traziam consigo os traços da cultura nikkey brasileira, pois é evidente que os pais, sendo pertencentes a essa cultura, não poderiam de fato ter conseguido introduzi-los a uma cultura diferente da sua. A própria cultura nikkey é particular, diferente da japonesa e da brasileira, mas carrega características de ambas, resultado de um processo de aculturação. Ela é dinâmica, não clara, razão pela qual os próprios nikkeys têm dificuldades de estabelecer sua identidade.” (NAKAGAWA, 2001 p.66)

Em 2008, com o fervor das comemorações do centenário da imigração japonesa no Brasil, surge o Projeto Kaeru. Baseando-se no antigo projeto anteriormente citado, é um programa de inclusão de filhos de trabalhadores brasileiros no Japão às escolas públicas do Estado de São Paulo.

Tem como objetivo oferecer um trabalho de intervenção psicológica, social e psicopedagógica que se faz necessário em decorrência dos processos migratórios. No geral, estas crianças apresentam dificuldades na aprendizagem, pouco conhecimento da língua portuguesa, dificuldades nas relações interpessoais e de (re)adaptação à sociedade brasileira, gerando como consequência problemas sérios ao seu desenvolvimento, com seus familiares, para as escolas e para todos aqueles que convivem com elas.

O atendimento exclusivo às crianças retornadas do Japão é realizado pelo ISEC- Instituto de Solidariedade Educacional e Cultural e financiado pela Fundação Mitsui do Brasil através do Projeto Kaeru. É um serviço gratuito de atendimento, apoio e informação aos que retornam.

Esse nome foi escolhido pelo fato de *Kaeru* em japonês ter pelo menos 3 significados: 蛙; 帰る; e 変える. Todos esses ideogramas têm como leitura *kaeru*, mas seus significados são distintos. O primeiro (蛙) significa sapo, animal que sofre metamorfose até virar adulto e pode viver em dois ambientes, o terrestre e o aquático. O segundo ideograma (帰る) significa voltar, retornar, e o terceiro (変える) significa transformar.

Este nome simboliza as crianças brasileiras que retornaram do Japão e que precisam ser como “sapos” para viverem e transitarem entre os dois países. “Voltar” tem a ver com o fato de essas crianças estarem voltando à terra natal de seus pais, o Brasil, e “transformar” significa a transformação dessas crianças no Brasil.

Os pré-requisitos para participar das atividades no Projeto Kaeru são: ter vivido parte de seu desenvolvimento no Japão; estar cursando o ensino fundamental, isto é, até o nono ano; estudar em escola pública em São Paulo ou receber bolsa de estudo em alguma escola particular; ter pelo menos um dos pais com nacionalidade brasileira.

Os atendimentos acontecem semanalmente, em grupo, na própria escola da criança ou em uma escola próxima, com duração de aproximadamente uma hora. No caso de a criança não estar matriculada em alguma escola, a família pode optar pelo atendimento na sala de alfabetização da própria OSCIP – ISEC, na região central da cidade de São Paulo.

Além do atendimento psicológico às crianças, o projeto também oferece atendimento às escolas com o intuito de orientar os profissionais de educação, pais e profissionais da área da saúde, tanto no Brasil quanto no Japão e atendimento ao público em geral interessado no trabalho do projeto.

O projeto está em funcionamento desde 2008, inicialmente em parceria com a Secretaria do Estado de São Paulo e posteriormente com a Secretaria Municipal da Cidade de São Paulo devido a maior demanda de crianças que estão cursando o ensino fundamental.

2.3 Acompanhamento do processo migratório dos brasileiros no Japão e o seu retorno

O Projeto Kaeru realiza cerca de 90 atendimentos anuais às crianças e adolescentes em sessões semanais durante o ano letivo em diversas escolas de todas as regiões da cidade de São Paulo. Além disso realiza atendimentos extras à população em geral para esclarecimentos de dúvidas, informações e encaminhamentos.

Tabela 2: Número de atendimentos do Projeto Kaeru.

	2009	2010	2011	2012
Escolas	16 mais alfabetização	12 mais alfabetização	13 mais alfabetização	25 mais alfabetização
Avaliações	210	92+12	62	57
Atendimentos semanais	59 terminando em 43	59	70	90
Atendimentos a escolas, professores e pais	160	140	131	96
Extras	371	333	407	512
No Japão	125 (atendimentos e encontros) + 600 (palestras)	167 (mesas e consultas) + 422 (palestras)	602 (entre mesas, palestras e atendimentos)	584 (entre atendimentos e palestras)
Visitas e entrevistas – SP	144	85	61	105
Follow up			21	12
Outros (grupos para apresentação do projeto)			30	26
Total	1669	1310	1384	1.482

Fonte: www.projetokaeru.wordpress.com

Todos os anos, desde 2008, o Projeto Kaeru percorre diversas províncias do Japão onde há uma grande concentração de brasileiros para verificar, identificar e analisar a situação das crianças brasileiras no Japão e realizar palestras de esclarecimento sobre os retornados para pais, professores e funcionários do governo interessados no assunto.

Percebe-se que a cada ano o perfil das crianças vem se agravando devido à negligência. Seria necessário elaborar uma política pública tanto por parte do governo japonês

quanto do brasileiro a este respeito. O simples fato de retornar para o Brasil não significa a solução de todos os problemas, como imaginam alguns japoneses, mas muitas vezes um possível agravamento deles, pois estes problemas estão muitas vezes atrelados a situações sócio- econômicas encontradas no Brasil.

Nakagawa (2013) aponta que as crianças envolvidas neste movimento migratório, encontravam muitas dificuldades de (re) adaptação à sociedade brasileira, bem como ao sistema educacional brasileiro, o que as tornava bastante vulnerável à exclusão social e educacional. Ao longo dos anos, notou-se a mudança do perfil desta 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.” (NAKAGAWA, 2013, p.223)

No seminário ocorrido no Japão em 2012, o Projeto Kaeru, promovido pela Mitsui Bussan de Tokyo, além de todas as problemáticas apresentadas anteriormente, identificou ainda dificuldades no relacionamento entre pais, escolas e comunidade. Estes pais, há aproximadamente 20 anos atrás, foram para o Japão quando pequenos e não tiveram a oportunidade de uma educação adequada. A comunicação com os pais através de palestras simples e informativas foram difíceis de serem compreendidas, mesmo sendo ministradas em língua portuguesa.

Capuano (2008) alerta sobre a importância de pensarmos na estrutura familiar que está surgindo nesta nova geração. Aponta para a união de jovens, que desde cedo anseiam pela liberdade, aumento do número de gravidezes indesejadas e alto índice de divórcios no Japão. Em complemento, questiona também a formação educacional destas crianças de segunda geração com os pais nem sempre presentes (inclusive fisicamente). Estes pais acabam se distanciando dos filhos em termos culturais, emocionais e até mesmo linguísticos.

Os pais, desempregados ao retornarem ao Brasil, com a esperança de, enfim, se estabilizarem no país, encontram dificuldades para se recolocarem profissionalmente. Em trabalhos informais se deparam com o alto custo de vida e a baixa renda familiar, o que leva a situações de muita preocupação e estresse. Nakagawa (2013), observando as crianças do Projeto Kaeru, aponta que muitas “negam” a existência de dificuldades, o que não seria problema se conseguissem superá-las rapidamente. O problema reside quando a criança resiste a mudanças e não passa para as fases seguintes no enfrentamento de angústia a fim de uma elaboração.

Além disso, em atendimentos particulares no Japão, foi observado o aumento de suspeitas de crianças portadoras de necessidades especiais em crianças brasileiras. O diagnóstico, realizado por instrumentos que não se adequam a crianças semilingues - que não falam e não entendem nem uma língua nem outra - e padronizado satisfatoriamente apenas para o japoneses que nasceram no Japão, está comprometendo a vida de muitas crianças e deixando de oferecer o tratamento necessário para um desenvolvimento saudável.

Estas crianças começam a não acompanhar as aulas, têm o seu desempenho atrasado e, por não terem acompanhamento pedagógico e psicológico adequados, acabam desistindo de ir para a escola. Muitas vezes, ao encontrarmos estas crianças no Brasil, verificamos que seu desenvolvimento está atrasado desde muito tempo e a sua dificuldade não é somente a defasagem no conhecimento do idioma, mas em outras áreas do desenvolvimento, incluindo a interação social.

São crianças que, por decorrência de suas vivências, apresentam dificuldade na formação de vínculos afetivos, colocando-se de uma forma mais defensiva em suas relações. Segundo Nakagawa (2013), a maioria das crianças atendidas pelo projeto apresentou sinais de insegurança, sentimentos de inadequação e de impotência, tendências a isolamento e “desinteresse” ao seu entorno.

Nos atendimentos a autora ainda aponta sobre os aspectos da família que, quanto mais estruturada, mais recursos internos dispõe para reconhecer a necessidade de ajuda. Mas a família não funcional demora a reconhecer a existência de dificuldades, complicando ainda mais a assistência a estas crianças.

Assim como no Japão e em outras partes do mundo, é necessário refletir sobre o impacto de imigrantes, retornados e/ou refugiados em diversas áreas que compõem uma sociedade para que a sua integração seja feita de maneira menos traumatizante, tanto para quem chega quanto para quem os recebe.

3. Criança, sociedade e cultura

3.1 O “Ser” social para a psicologia analítica

Jung não se ateve ao estudo aprofundado da psicologia infantil. Entretanto, seus estudos levam à reflexão de que, psicologicamente, as crianças são parte da psique parental.

“(...)as reações mais fortes sobre a criança não se originam do estado consciente dos pais, mas de seu fundo inconsciente. (...) Em geral se acentua muito pouco quão importante é para a criança a vida que os pais levam, pois o que atua sobre a criança são os fatos e não as palavras. Por isso deverão os pais estar sempre conscientes de que eles próprios, em determinados casos, constituem a fonte primária e principal para as neuroses de seus filhos.”(JUNG, [1910] 2011a § 84).

Isso significa que, de certa forma, os filhos acabam vivendo o que não foi vivido pela consciência de seus pais. Jung afirma que os verdadeiros geradores das crianças não são seus pais, mas muito mais seus avós e bisavós e toda a sua árvore genealógica.

“É essa ascendência genealógica que determina a individualidade da criança de maneira mais eficiente do que propriamente os pais imediatos. (...) a verdadeira individualidade psíquica da criança é algo de novo em relação aos pais. (...) Não apenas o corpo da criança, mas também sua alma, provêm da série dos antepassados, no sentido de que ela pode ser distinguida individualmente da alma coletiva da humanidade.”(JUNG, [2010] 2011a §. 93)

Segundo a Psicologia Analítica, a nossa psique consciente e pessoal repousa sobre a ampla base de uma disposição psíquica herdada e universal, cuja natureza é inconsciente. Já o consciente possui, além dos aspectos reprimidos, todo o material psíquico subliminar, inclusive as percepções subliminares dos sentidos.

A relação da psique pessoal com a psique coletiva corresponde a relação do indivíduo com a sociedade. “O indivíduo não é apenas um ser singular e separado, mas também um ser social, a psique humana também não é algo de isolado e totalmente individual, mas também um fenômeno coletivo.”(JUNG, [1928] 2011c § 234)

O desenvolvimento da personalidade, segundo Jung (2011c), exige a diferenciação da psique coletiva, pois o total desprezo pela individualidade significaria uma asfixia do ser

individual, em consequência da qual o elemento de diferenciação seria suprimido na comunidade. O elemento de diferenciação seria o próprio indivíduo.

“Quanto maior for uma comunidade e quanto mais a soma dos fatores coletivos, peculiar a toda grande comunidade, repousar sobre preconceitos conservadores, em detrimento da individualidade, tanto mais o indivíduo será moral e espiritualmente esmagado. O resultado disto é a obstrução da única fonte de progresso moral e espiritual da sociedade.” (JUNG, [1928] 2011c § 240)

Para não chegar a ponto de uma identificação compulsiva inconsciente, torna-se necessária uma profunda reflexão e sugere-se a difícil missão da descoberta da própria individualidade.

Segundo Fordham (1994), é só na adolescência que o ser humano está suficientemente independente para exercer algum impacto na sociedade. Seus conflitos de identidade se tornam agudos, enquanto elas lutam para encontrar seu lugar na sociedade. O adolescente entra em contato direto com o padrão cultural e o inconsciente coletivo.

“Desde bebê, mas de uma forma muito diferente, ele vem sendo influenciado indiretamente pela sociedade na qual sua família vive. Essa influência se exprime por meio das atitudes coletivas diante dos bebês e da primeira infância, dos métodos usados para cuidar dos filhos e nos preparativos introdutórios à educação formal. Então, ele não lidou diretamente com eles como o faz agora e o fará na vida adulta, mas o resultado dependerá em boa parte da relação com as primeiras influências e do comportamento que se espera que ele demonstre agora.” (FORDHAM, 1994, p. 133).

A persona, como recurso essencial e indispensável para a adaptação do mundo externo, é definida por Jung (2011c) como uma máscara da psique coletiva. Segundo Borba (2008), uma persona adequada é funcional, pois permite à pessoa transitar em diversos ambientes com diferentes normas. No seu lado construtivo, é flexível, adaptando-se às diferentes situações sociais ou papéis sociais que um indivíduo representa. *“No fundo, nada tem de real; ela representa um compromisso entre o indivíduo e a sociedade”* (JUNG, [1928] 2011c §246).

A escolha e a definição da persona é algo individual e inconsciente e a verdadeira individualidade não deixa de estar sempre presente. É uma construção coletiva que, alterada na situação da migração, torna-se um chamado para a descoberta da própria individualidade.

Hopcke (1995) descreve a persona como uma pele, um esconderijo, mais do que uma concha ou casca, pois protege e ao mesmo tempo revela quem nós somos.

No contexto de imigração, viver de forma defensiva significa agarrar-se à persona e fechar-se para a cultura do novo país, limitando o desenvolvimento da própria personalidade. Borba (2008) comenta que muitos imigrantes e expatriados tendem a se isolar e negar a cultura do novo país por medo da desintegração de sua individualidade frente ao desconhecido, atitude que alimenta o preconceito de ambos os lados. “Quanto mais tempo uma atitude persiste e quanto mais frequentemente ela for chamada a satisfazer as exigências do meio, mais habitual ela se torna” (STEIN, 2006)

A persona nos protege da vergonha e evitá-la é o principal motivo para conservá-la. Benedict (1972), em seus escritos sobre culturas da culpa e da vergonha, demonstra que os orientais são caracteristicamente “cultura da vergonha”, enquanto que países claramente ocidentais são “cultura da culpa”. A cultura da vergonha dá mais ênfase à persona do que a cultura da culpa, pois a vergonha é um tipo de emoção mais primitiva e potencialmente mais destrutiva. Neste tipo de cultura, quando uma pessoa perde sua reputação ou prestígio não lhe resta mais nada. Já a culpa pode ser reparada e a pessoa pode ser recuperada para a comunidade.

Um conceito da Psicologia Analítica para o entendimento do encontro de uma pessoa com uma nova cultura é o de projeção que, para Jung, significa

“Transferir para o objeto um processo subjetivo. A projeção é, portanto, um processo de dissimilação em que é tirado do sujeito um conteúdo subjetivo e incorporado de certa forma ao objeto. Pela projeção o sujeito se livra de conteúdos penosos e incompatíveis, mas também de valores positivos que, por qualquer motivo, como, por exemplo, a auto-subestima, são inacessíveis a ele.” (JUNG [1910] 2009 § 881)

Dessa forma, a função da projeção trabalha para proteger-se contra o “desconhecido”, o estrangeiro, potencialmente ameaçador, generalizando-o a ponto de a consciência se diferenciar e se distanciar. Além disso, promove um confronto direto com o outro, seja ele uma pessoa ou uma nação, pois estabelece uma guerra contra o próprio inconsciente, projetado justamente por ser inaceitável a si mesmo.

Borba (2008) recomenda que o passo seguinte fosse o recolhimento do que foi projetado e o reconhecimento deste conteúdo em si próprio. A responsabilização pelo

conteúdo projetado promove crescimento da consciência para que o novo conteúdo possa ocupar seu lugar apropriado.

Outro termo para compreender a relação entre culturas diferentes é o conceito de complexo cultural proposto por Singer e Kimbles, que dizem que os complexos culturais emergem do inconsciente cultural na interação com as dimensões arquetípica e pessoal da psique e da arena mais ampla do mundo externo. (SINGER & KIMBLES, 2004).

Quando o complexo cultural não está ativado, a identidade cultural está pronta para transitar em culturas distintas entre si, mas quando está constelado, pode surgir um conflito entre os grupos. Weisstub & Weisstub (2004) comentam que o trauma de um grupo, se repetido por várias vezes, resulta na criação de complexos culturais que, muitas vezes, tornam-se o alimento para mais eventos traumáticos. Este ciclo vicioso de traumas levam a formação de complexos que reforçam a precipitação do complexo em efeito cascata, promovendo efeitos destrutivos no indivíduo e no grupo.

Ao refletirmos sobre a história dos imigrantes no Brasil, podemos perceber os reflexos da repressão a eles e a seus descendentes e o quanto isso pode ter influenciado na constituição de uma identidade étnica dos *nikkeis* no Brasil. Nas palavras de Carignato (1999) podemos conferir algumas dessas passagens:

“Esse sentimento explodiu em angústia e violência quando se divulgou a derrota do Japão pela própria fala do imperador. Paradoxalmente, era a primeira vez que os japoneses ouviam a voz do monarca e foi justamente para anunciar a própria rendição(...) com o rompimento das relações diplomáticas e a retirada da embaixada japonesa do país, cortaram-se as ligações com o país de origem, depois, proibiu-se a manutenção de referências simbólicas – hinos, bandeira, festas nacionais e a própria língua japonesa – e, no final, a ruptura tornou-se absoluta com a derrota do imperador. Nesse momento, os imigrantes foram tomados por uma grande agitação interna que mal conseguiam controlar”. (CARIGNATO, 1999, p. 187)

E ainda,

*“Em 1938, um ano após o golpe que instituiu o Estado Novo, o governo Vargas proibiu o funcionamento das escolas de língua alemã, italiana e japonesa. Os estrangeiros provenientes dos países do Eixo também não podiam constituir sociedades, fundações, clubes ou qualquer entidade ligada a partidos políticos sediados no exterior. Foram também proibidos o uso de bandeiras, estandartes e uniformes, as manifestações públicas ou encontros privados de caráter político e a publicação de jornais e revistas em japonês, alemão ou italiano. Em 1940, o governo obrigou os editores dos jornais nipônicos publicados no Brasil a apresentar à censura todo o conteúdo de seus informativos vertido para o português. Entre julho e dezembro de 1941, os periódicos nipônicos pararam de circular. O *Seishu Shinpo* despediu-se com um apelo racista: ‘Asiáticos, voltemos para a Ásia’”.* (CARIGNATO, 1999, p. 25)

3.2 O processo de adaptação

(...)A hora do encontro
É também despedida(...)

Devido à globalização, migrações internacionais de diversas partes do mundo tornaram-se mais frequentes. As crianças desse estudo podem ser consideradas como biculturais, pois vêm de lares onde há duas culturas envolvidas, a brasileira e a japonesa. Além disso, como também foram “crianças de imigrantes”/ “crianças de grupos minoritários”, podemos caracterizá-las, segundo Pollock (2009), como *Cross Cultural Kids*²² (CCKs); pessoas que moraram, viveram ou interagiram com uma ou duas culturas por um período significativo de sua infância. São “crianças de lares bi/multiculturais”, pois são descendentes de japoneses, brasileiros, e no caso de alguns, até frutos de casais inter- étnicos como pai boliviano e mãe brasileira *nikkei*, brasileira *nikkei* e pai japonês, entre outros.

De Biaggi (2008), em seu artigo que explora os conflitos de identidade de “ser” um *nikkei*, comenta sobre o que é ser um indivíduo “bicultural” ou “nipo-brasileiro”. Segundo a autora:

“é encontrar um equilíbrio entre a própria individuação, uma marca das culturas ditas ocidentais, ao lado do sentimento de dever para com a família e o grupo, marca da cultura japonesa. Cabe notar que a própria definição de maturidade emocional, em geral, nas culturas ditas orientais, difere da definição nas culturas denominadas ocidentais.”(DEBIAGGI, 2008 p. 171)

Segundo a psicologia intercultural, o processo de aculturação psicológica consiste em uma mudança de contexto cultural que implica no contato contínuo com outra cultura. No nível psicológico do migrante há dois aspectos fundamentais para a adaptação na outra cultura: o quanto deseja o contato com a cultura do grupo majoritário e o quanto deseja manter e valorizar sua própria cultura.

Para que a aculturação seja bem sucedida, é preciso que haja integração pelo próprio migrante e que o grupo dominante seja também receptivo ao multiculturalismo. Assim, o

²² Crianças entre culturas

migrante sente-se mais à vontade para criar uma **identidade de grupo**. Esta identidade é muito mais que um rótulo, é também um sentido de pertencer e ter atitudes e sentimentos como um membro desse grupo. Essa identidade grupal provê uma perspectiva internalizada a partir da qual ele vê a si mesmo e aos outros (PHINNEY, 2004).

Além disso, o autor discute sobre a identidade nacional e a identidade étnica. A **identidade nacional** refere-se ao sentimento de um indivíduo de se sentir parte de um país ou de um estado soberano; é geralmente relacionada não só com a cidadania ou patriotismo, mas também pelo uso da língua e adoção dos costumes nacionais. Já a **identidade étnica** origina-se na herança ancestral do indivíduo que, diferentemente da identidade nacional, não pode ser mudada, embora possa ser negada ou ignorada. Associa-se ao self do indivíduo como membro de um grupo étnico, um subgrupo de um contexto mais amplo, onde são compartilhados elementos de cultura, raça, religião, linguagem e parentesco. (PHINNEY, 2004)

Por definição, aculturação são as mudanças que ocorrem como resultado do contato entre grupos (BERRY, 2004). Pode ocorrer em qualquer situação de contato, tanto com sociedades inteiras envolvidas umas com as outras, quanto de grupos pequenos, por períodos longos ou curtos. Tem consequências para ambos os lados; contudo, as experiências de contato têm tido um maior impacto nos grupos não dominantes e seus membros do que nos grupos dominantes.

Em um contato intercultural quase todas as pessoas se deparam com dois aspectos: o contato intercultural e a manutenção cultural. Até que ponto determinada pessoa deseja ter contato ou evitar outros que não sejam do seu próprio grupo? Ou então, até que ponto as pessoas desejam manter ou desistir de suas identidades culturais e atributos?

As diferentes estratégias que são utilizadas por grupos dominantes e grupos não dominantes podem ser visualizadas em um esquema simples apresentada por Berry (2004).

Do ponto de vista do grupo **não** dominante, a **Assimilação** é definida como um indivíduo que não deseja manter sua herança cultural e procura interagir com outras culturas; em contraste há a alternativa de **Separação**, quando o indivíduo prefere manter a cultura de origem e ao mesmo tempo evita interação com os outros. Já no caso da **Integração**, que é considerado o ideal por Berry (1997), há um interesse em manter a cultura original enquanto se interage diariamente com outros grupos. E, finalmente, quando há pouca possibilidade ou interesse na manutenção cultural e também pouco interesse em relacionamento com o novo grupo, o resultado é a **Marginalização**.

Para Berry (2004) a integração é um processo que ocorre tanto em um nível social e cultural quanto em um nível psicológico, onde crenças, atitudes, valores e comportamentos exercem um papel importante. A posição central da psicologia intercultural é que nenhum comportamento pode ser compreendido sem o entendimento do contexto cultural em que a pessoa vive.

Do ponto de vista do grupo dominante, há a possibilidade de busca da assimilação, que é denominada **Cadinho (Melting Pot)**. Em outras circunstâncias, quando o grupo dominante impõe a separação, tem-se a **Segregação**. Se há a uma marginalização imposta por este grupo, chamamos de **Exclusão** e, por fim, quando o objetivo deste grupo é a integração e a promoção da diversidade cultural representando uma estratégia mútua de acomodação, temos o **Multiculturalismo**.

Berry (2004) apresentou dois projetos de pesquisa, sendo um sobre aculturação e outro sobre relações étnicas com jovens imigrantes, seus pais e seus amigos em 13 países (BERRY et. al, 2002 apud BERRY 2004). No primeiro estudo, foi identificado que os jovens que preferem a **Integração** como estratégia de aculturação, quanto mais “duplamente apegados”, melhor o seu bem-estar psicológico (baixo estresse, autoestima alta e sentimento de controle) e sua competência sociocultural (alto desempenho acadêmico, poucos problemas de conduta). Em oposição, aqueles que preferem a **Marginalização** apresentam efeitos contrários. Ainda, os que preferem a **Assimilação** ou a **Separação** exibem um resultado intermediário, mas ainda negativo.

No segundo estudo (BERRY & KALLIN, 2000; BERRY, KALLIN, & BOUHIS, 2000 apud BERRY 2004), aponta que o “clima social” que recebe os membros de grupos etnoculturais é determinado por dois conjuntos de fatores: **Atitudinal** que inclui a ideologia multicultural (alta integração/baixa assimilação e baixa separação); tolerância (pouco etnocentrismo) e dominação social (pouca aceitação do outro). O segundo fator é o da **Segurança**, na qual inclui segurança cultural (poucas ameaças percebidas à cultura e à língua do indivíduo), econômica (pouca ameaça de perder o emprego ou às obrigações relativas ao seguro social do indivíduo) e pessoal (baixa ameaça para a segurança pessoal).

O processo de aculturação ocorre de maneira diferenciada para cada indivíduo, dependendo de suas características individuais e das condições sociais, culturais e políticas dos países envolvidos. (BERRY,2004). Entender a cultura do país receptor e como ele lida com os estrangeiros é de muita importância para a construção de uma identidade.

Culturalmente, os japoneses têm certa dificuldade em lidar com o diferente, mesmo que este “diferente” seja também um japonês.

Um exemplo disso são os *Kaigai kikoku-shijos*. É um termo utilizado para especificar crianças japonesas que acompanharam seus pais em outros países da América do Norte e Europa, ou até mesmo em países menos industrializados. São em geral caracterizados como “órfãos educacionais”, pois tiveram problemas na reintegração ao sistema escolar no retorno ao Japão e, além disso, também tiveram dificuldades para se relacionar com a cultura do outro país.

Não é fácil acomodar um aluno retornado e aparentemente “internacionalizado” no Japão. Trata-se de uma nação que ainda é étnica e culturalmente homogênea, resistente a mudanças e ao diferente, o que causa, muitas vezes, estresse e abandono escolar. (POLLOCK, 2009).

Assim como acontece com os *kaigai kikoku shijos*, as crianças de outras nacionalidades, como os imigrantes estrangeiros, ou crianças frutos de pais de nacionalidades diferentes, acabam apresentando as mesmas dificuldades de adaptação no Japão. Segundo Pollock (2009), muitas crianças que viveram em mobilidade internacional adquirem um “posicionamento global”, colocando-se a si mesma em relação às outras culturas e sociedades, algo que dificilmente é adquirido por crianças que nunca saíram de seu país. O estudo destas crianças também deveria ter levado em consideração os fatores sociais únicos do país de retorno e como isso pode afetar estas crianças de modo particular.

Analisando historicamente seus antepassados, podemos considerar que o brasileiro *nikkei* também está retornando a sua terra natal. Alguns em menor, outros em maior grau, mas de certa forma, todos sentem que existe algum laço com o Japão. Segundo Phinney (2004), são encontrados em comunidades imigrantes em outras partes do mundo, descendentes que desejam voltar a sua terra natal e tiveram que negociar uma nova compreensão de sua identidade étnica.

Lesser (2001), em sua obra sobre a negociação da identidade nacional, afirma que as negociações sobre a relação entre a identidade nacional e etnicidade não chegaram a sua conclusão no período imediato ao final da Segunda Guerra, mas, a partir daí, após o surgimento de teóricos como Gilberto Freyre, velhas idéias saudando a “democracia étnica” do Brasil foram reformuladas. Somente após 1945 é possível observar a ascensão de

integrantes da comunidade *nikkei* alcançando sucesso nas áreas de economia, política, militar e artística.

A concepção de “ser japonês” no Brasil entra em choque quando os *nikkeis* vão ao Japão pela primeira vez, pois sua identidade acaba sendo questionada. A experiência migratória como um todo trouxe uma reavaliação ao chegarem à terra dos seus antepassados, pois perceberam que não poderiam ser considerados como um “japonês” no Japão.

Esta foi a primeira de outras decepções dos nipo-brasileiros, principalmente para aqueles que se sentiam mais próximos à cultura japonesa por terem um contato maior com associações culturais e esportivas japonesas no Brasil. A imagem do *nikkei* no Brasil era a de alguém honesto, quieto e trabalhador; melhores que os “brasileiros” de modo geral, pois a maioria era vista como corrupto, preguiçoso e querendo tirar vantagem em tudo.

Mas o que é ser brasileiro mesmo? Ramos (2004) identificou sintomas referentes ao que chamou de *complexo cultural brasileiro de inferioridade*. A autora aponta que os brasileiros apresentam dependência, insegurança, supervalorização do que é estrangeiro e desvalorização da própria identidade, o que pode ser notado explicitamente em meios de comunicação e literatura. Frequentemente a classe média brasileira se auto-compara aos estrangeiros. Além disso, a transgressão de leis e a corrupção sinaliza que os brasileiros estão acostumados a assumir um papel de “espertos”, de “quererem se dar bem”. A corrupção é uma forma de sobrevivência e um meio de vida para alguns.

Como arquétipo constelado neste perfil, a autora inclui o *puer aeternus*, referindo-se à falta de limites, descomprometimento e constante busca de prazer do povo brasileiro. A falta de heróis também dificulta a formação de uma identidade nacional e como forma de mecanismos compensatórios foram identificados o narcisismo, o exibicionismo e o excesso de permissividade. Este resultado é, segundo a autora, fruto dos traumas da formação histórica do país e falta de conhecimento do próprio povo e sua cultura.

Tsuda (2003) comenta que os *nikkeis* se consideram “japoneses” e muitos deles têm uma forte identificação com o Japão por ser um grupo étnico minoritário. Além disso, o Japão é frequentemente associado a imagens positivas, em contraste com as imagens negativas associadas ao Brasil, país de terceiro mundo. Como resultado, quando os *nikkeis* são alienados socialmente e marginalizados no Japão, eles vivenciam a desorientação de ter perdido a etnia de sua terra natal, o que lhes dá um forte senso de identidade étnica, pertencimento e enraizamento no Brasil.

No Japão, além da própria imagem ser desvalorizada pela comunidade, a “má fama” do brasileiro e pertencer a um grupo minoritário também contribui para a estigmatização. Os brasileiros são frequentemente considerados “barulhentos” pela vizinhança, pois promovem festas incomodando vizinhos, não sabem separar adequadamente os lixos para reciclagem, não são pontuais e fazem brincadeiras com tudo. Claro que não são todos os brasileiros que agem desta maneira, mas a sua “má fama” no Japão, aliada a baixa autoestima implícita apresentada anteriormente contribuem para uma identidade negativa da comunidade.

Os imigrantes não só estão fisicamente separados de seu país natal, mas também socialmente isolados da sociedade hospedeira por marginalização e exclusão étnica. (TSUDA, 2003)

Atualmente, as crianças brasileiras que estão no Japão, em sua maioria, nasceram no Japão e não conhecem a terra dos seus pais ou avós. Muitas vezes têm vergonha de serem brasileiras porque não são aceitas como tal e são “obrigadas” a abdicar da cultura brasileira para se identificar e assimilar a cultura japonesa, transformando-se em “japonezinhas”.

Estas crianças, ao chegarem ao Brasil, costumam dizer: “Eu sou japonês(a), tudo o que conheço é o Japão, aqui não é o meu lugar (...) não sei falar português”. Mas, quando são chamados de “japas”, irritam-se, pois o termo “japa” vem carregado do estigma do *nikkei* no Brasil, que são considerados “nerds”, bonzinhos, quietos e bons alunos. Ficam tristes por não se encaixar e não lhes corresponder identidade alguma e, conseqüentemente, sentem-se confusos por não saberem quem são realmente; brasileiros ou japoneses.

Em relação a educação, como mostra Hiraoka (2011) em seu estudo sobre a educação das crianças que retornaram do Japão, a natureza da dificuldade dos alunos é atribuída ao comportamento retraído e não ao rendimento acadêmico, pois a maioria delas é considerada como aluno mediano.

Debiaggi (2008) aponta que nos atendimentos aos imigrantes há também aspectos psicodinâmicos a serem observados, tais como: aspectos dinâmicos do seu inconsciente, seu mundo interno de relações objetais, suas fantasias, suas identificações e seus mecanismos de defesa relativos às ansiedades despertadas diante do novo e do diferente, sua ansiedade diante das perdas decorrentes do deslocamento, entre outros.

Eakin (1999) observa que a “casa/lar” era para ser um lugar onde as crianças se sentissem bem, mas raramente esse “lar” coincide com o país de seu passaporte. Sua noção de estar em “casa/lar” está a milhas de distância do lugar onde estão de fato. Já os pais que

nasceram no Brasil e foram para o Japão quando maiores, também estão em fase de adaptação. Sentimentos contraditórios emergem, pois têm a sensação boa de voltar para a sua “terra natal”, mas, ao mesmo tempo, encontram-se deslocados depois de vários anos fora do Brasil.

Pollock (2009) desenvolveu um modelo de uma transição normal para as crianças que mudam de um país para o outro. Para o autor, a criança passa por 5 estágios: estágio de envolvimento, estágio de saída, estágio de transição, estágio de entrada e estágio de reenvolvimento.

No estágio de envolvimento, a pessoa se sente adaptada, tendo a segurança de saber onde pertence. É um estágio confortável para a própria pessoa e para a comunidade ao seu redor. Ao saber que vai sair, a pessoa começa um estágio de se desvincular das relações e responsabilidades, deixando de procurar novos projetos. Isso pode trazer raiva e frustração, além de um processo de negação dos sentimentos, tristeza e luto.

O período de transição inicia-se no momento em que se sai de um lugar e termina quando é decidido consciente ou inconscientemente fazer parte do novo local. É um estágio marcado pelo caos, pois não se sabe ao certo onde nos encaixamos ou o que é esperado de nós. Exposições constantes a experiências embaraçosas contribuem ainda mais para a baixa autoestima; picos de ansiedade e raiva podem surgir com pequenas coisas. É fácil a pessoa se sentir ressentida e colocar-se em uma posição de isolamento e alienação, o que pode resultar em sensações de pânico.

O estágio de entrada se dá quando se decide que é hora de tornarmo-nos parte dessa nova comunidade. É quando sentimos mais ambivalência, pois os sentimentos flutuam em novas descobertas e saudades do lar. Além disso, esta é a fase que passa a ser desconfortável também para os membros dessa nova comunidade. E, por fim, o reenvolvimento, quando a pessoa pode, enfim, pertencer ao novo lugar.

Falicov (2001) enfatiza o sofrimento dos imigrantes que, de certa maneira, sofrem alguma forma de perda. Diferentemente da morte física, é uma morte não tão clara, pois acumula “perdas” de amigos, parentes que permanecem na terra natal, língua, costumes e rituais.

Para Jung (2011d), uma forma de transformação é a identificação com um grupo. *“Trata-se mais exatamente da identificação de um indivíduo com certo número de pessoas que têm uma vivência de transformação coletiva”* (JUNG, [1934] 2011d §225). Acrescenta

que uma vivência grupal ocorre em um nível inferior de consciência e é muito mais frequente do que a vivência individual.

O indivíduo em grupo torna-se sugestionável e sua identificação com ele se torna um caminho simples e fácil, pois a modificação que ocorreu em cada um não perdura. “*Quando a pessoa não está mais na multidão, a pessoa torna-se outro ser, incapaz de reproduzir o estado anterior*” (JUNG, [1934] 2011d §226).

Os esforços da criança *nikkei* para “entrar” na cultura japonesa e ser aceita por ela pode trazer um “falso sentimento” de pertencer a essa cultura, pois o sentir como um povo inteiro é melhor do que ser apenas uma simples pessoa. O voltar-se a si próprio, lembrar-se de quem é, que tem pais que não são japoneses e que tem outros costumes em casa pode significar motivos para *ijime* (bullying) e a consequente exclusão do grupo.

Ao vir para o Brasil, muitas vezes pela primeira vez, a criança entra em contato com o seu próprio eu, tendo que aceitar algo que tanto repudiava antes. Esse processo de aceitação e de uma nova transformação pode demorar anos.

Phinney (2004), baseando-se na teoria Ericksoniana, comenta sobre a importância do sentimento de pertencer a algo maior do que a si mesmo. Esta é uma característica essencial de uma identidade segura.

Nakagawa (1998), em seus estudos com os retornados, chamou a atenção para a “Síndrome de Regresso”. Quase todos os seus pacientes apresentaram quadros semelhantes a esquizofrenia, em maior ou menor grau. Décio Nakagawa (2010) baseando-se em seus estudos anteriores, descreve esta síndrome em cinco fenômenos e o seu diagnóstico deve ser considerado quando a pessoa apresenta três dos cinco itens:

1. Dispersão do pensamento. O indivíduo sente-se confuso, atrapalhado e tem dificuldade em se concentrar. Algumas pessoas apresentam olhar perdido e distante.
2. Distanciamento afetivo. Mostra indiferença para com os outros e a família geralmente se queixa de que o indivíduo parece apático e anestesiado.
3. Sensibilidade a diferenças. O indivíduo compara continuamente e tende a reclamar de tudo. Sente-se ameaçado, principalmente no que se refere a sua segurança.
4. Tendência autodestrutiva. Tendência a diminuir e agredir suas próprias coisas. Pode inclusive haver tendência suicida.
5. Reiniciar viagem. Por qualquer motivo o retornando decide voltar para o Japão. A decisão implica em elaborar o luto do que deixou para trás.

No atendimento aos retornados é necessário uma escuta acurada que envolva conhecimentos sobre a política, a língua, a cultura e as experiências relacionadas a deslocamentos, pois pessoas com graves sintomas psíquicos podem ser confundidas com pacientes psicóticos e enclausuradas em tais diagnósticos. (CARIGNATO, 2013).

3.3 A criança sob influência da cultura oriental

*“(...)A plataforma dessa estação
É a vida desse meu lugar
É a vida desse meu lugar
É a vida*

Wang (2011), em uma revisão bibliográfica, enfatiza as diferenças entre os orientais e ocidentais. Enquanto os ocidentais, particularmente os da cultura do norte- americana valorizam mais a autonomia e a individualidade, culturas como as da China e Japão costumam valorizar a harmonia interpessoal, a coletividade e a rotina diária. Esta concepção cultural da construção do próprio eu pode ser essencial ao analisar-se a acessibilidade, o estilo e o conteúdo da memória autobiográfica. Como complemento, o autor conclui que o “estilo de pensamento” ocidental em relação a memória autobiográfica pode ser mais detalhado, específico e focado em si mesmo, enquanto o “estilo de pensamento” oriental está mais focado em papéis sociais e em membros dos grupos ao se auto- descreverem.²³

Este conceito foi baseado em um estudo do mesmo autor com crianças bilíngues de inglês e chinês em Hong Kong. Wang descobriu que crianças que falavam em inglês tenderam a resgatar uma memória autobiográfica mais focada em si mesmas do que as crianças que falavam em chinês, as quais procuravam resgatar relacionamentos e papéis sociais ao falarem de si próprias. (WANG, SHAO, & LI,2010)

Além disso, Wang (2011) descreve que crianças em idade pré- escolar euro- americanas apresentaram mais entendimento sobre situações emocionais e resgataram mais memórias autobiográficas do que as crianças chinesas e as crianças chinesas americanas. Este resultado deve-se ao fato de mães euro-americanas procurarem explicar as emoções para seus filhos e frequentemente discutir as causas ou consequências dos seus estados emocionais, enquanto que as mães chinesas frequentemente criticam a emoção, apontando como negativa a experiência emocional no comportamento das crianças.

²³ Wang (2004)

Em relação à interação social, o autor aponta que mães americanas frequentemente dão feedback e solicitam a participação da criança, enquanto que as mães chinesas têm uma conversa mais pragmática, permitem pouca participação da criança e costumam reforçar sua posição de mãe como uma figura de autoridade. Segundo o autor, a perspectiva cultural na memória autobiográfica sugere não só a neurocognição, mas também o contexto social e a cultura em que está se desenvolvendo.

A cultura japonesa, presente tanto no âmbito familiar como no âmbito social das crianças deste estudo incorpora certos hábitos culturais essenciais para a socialização.

A criança precisa aprender que certos assuntos só podem ser ditos ou feitos em casa (*uchi* = dentro/casa), mas nunca fora (*soto*=fora). Além disso, a criança também deve ter sensibilidade para diferenciar o que é dito (*tatema*) do que é sentido (*honne*) e autocontrolar-se neste sentido, pois nem sempre sua opinião sincera sobre uma pessoa ou determinado assunto pode ser expressa. Ser politicamente correta é a melhor opção (WHITE, 1988). Portanto, a criança deve pensar duas vezes antes de se expor e expor a sua família.

Encontramos, muitas vezes, crianças que vieram de todos os lugares do país e dos mais diversos ambientes que se possa imaginar. A convivência com os pais é escassa e não são todas as crianças que incorporam valores da cultura japonesa, pois nem sempre têm a oportunidade de aprender modos e costumes em casa. No Japão, as crianças ficam muito tempo na escola e a educação passa então a ser função desta. A escola torna-se fundamental para o seu desenvolvimento cognitivo, social e pessoal, já que este último pode ser deficiente em alguns lares.

Algumas crianças não tiveram chance de aprender a educação básica para o relacionamento interpessoal com seus colegas, o que, muitas vezes, pode dificultar a convivência e resultar em exclusão.

A dificuldade na comunicação não está atrelada apenas às suas origens, mas também a outros aspectos que são consequências da imigração. Para Morales (2008), o fator da aquisição da linguagem é crucial na representação cognitiva. Para a autora, crianças brasileiras deslocadas em plena fase de desenvolvimento linguístico entre os 7 e 12 anos de idade podem apresentar um declínio na primeira língua (L1) e, ao mesmo tempo, não conseguirem aprender a segunda língua (L2). Este fenômeno é descrito como *semilinguismo* ou *Double limited* para os japoneses, pois não adquirem proficiência de forma adequada em nenhuma das línguas parcialmente aprendidas.

É possível ter contato com estas crianças frequentemente em atendimentos no Projeto Kaeru, ou até mesmo no Japão. Encontramos crianças ou adolescentes com dificuldades em se expressarem tanto em japonês como em português, tanto na linguagem oral quanto na escrita. Elas podem até encontrar um meio termo para se expressarem, mas, dependendo do grupo em que estão, a comunicação é difícil e muitas vezes ela se torna motivo de piada para os demais. Isso pode, cada vez mais, torná-la retraída e fazê-la desistir de se comunicar com os outros, levando ao isolamento.

Muitos pais se orgulham de a criança começar a falar a língua japonesa. Para eles, o filho é fluente nas duas línguas – o português e o japonês. Na verdade, a maioria adquire a fluência na língua utilizada somente no dia a dia e o suficiente para acompanhar o seu desenvolvimento cognitivo, mas não a linguagem técnica exigida na escola. Nakagawa (2005) comenta sobre a dificuldade da criança quando são exigidos raciocínios mais abstratos, pois não consegue se expressar em nenhum dos idiomas. Apresenta dificuldades na escrita e seu vocabulário é limitado nos dois idiomas.

É preciso que fique claro a concepção do que é ser bilíngue. O bilinguismo simultâneo se refere às pessoas que são expostas a duas línguas desde que nascem; o consecutivo ou sucessivo é quando a pessoa aprende um segundo idioma (L2) quando já tem fluência em um primeiro (L1); e o receptivo, quando, de fato, a pessoa entende dois idiomas, mas só consegue se expressar em um deles. Este último não é necessariamente considerado um verdadeiro bilinguismo. (BIALYSTOK, 2010).

Por vezes encontramos crianças e adolescentes bilíngues no Japão. Crianças estas que eventualmente precisam perder um dia de aula para servirem de tradutores/intérpretes para algum membro da família. Outras até sabem as duas línguas, mas procuram não revelá-lo para não “serem diferentes” e correrem o risco de sofrer bullying. Algumas delas, que conseguiram se identificar com as duas culturas, têm encontrado formas de estar na cultura brasileira servindo como tradutores-intérpretes voluntários ou até mesmo profissionais em eventos promovidos pela comunidade brasileira no Japão.

Os benefícios de ser bilíngue são muitos, pois as crianças bilíngues mostram um desenvolvimento superior em tarefas que requerem a manipulação e a reorganização de símbolos e demonstram um desempenho superior à de monolíngues no desempenho de atividades que exijam concentração e inibição de estímulos conflitantes. (BIALYSTOK, 2010)

A socialização para os japoneses não é só verbal. Há outros tipos de comunicação não-verbais, difíceis de serem decifrados pelos “estrangeiros”.

As escolas japonesas se esforçam para que a criança aprenda a desenvolver o “*kan*” ou a capacidade de “pegar as coisas no ar”. É uma ferramenta útil para se aprender rapidamente, como um “sexto sentido” nos relacionamentos sociais. Com esta habilidade, a “pessoa sabe de antemão o que os outros vão pensar e sentir, entende o que ajudará e o que prejudicará em um relacionamento e o que é necessário para preservar um ambiente agradável no grupo”. WHITE (1988)

Esta habilidade pode ser chamada de *Intuitive Communication*²⁴. Lebra (1930) diz que a mensagem da conversação não é exatamente aquela que foi dita, mas sim o que **não** foi dito – a comunicação é silenciosa e procura não ser adepta a comunicação “olhos nos olhos”. Os japoneses são muito sensíveis ao outro e a informação que é passada através da comunicação “olho no olho” pode ser muito constrangedora e invasiva, sendo considerada como “falta de educação”.

Além disso, a autora complementa o entendimento da “comunicação intuitiva” com o conceito de *omoyari*. Este termo refere-se a habilidade de se estar preparado para sentir o que os outros estão sentindo.

Uma criança estrangeira dificilmente teve a oportunidade de aprender nuances da cultura em casa e, ao conviver com os japoneses, aos poucos ela começa adquirir tais comportamentos de socialização. Caso não obtenham sucesso, podem ser alvo fácil para bullying (*ijime*). Até o contato com os pais parece difícil; os mesmos têm dificuldade para entendê-las. Muitas vezes, as crianças sentem-se incompreendidas, pois alguns pais tentam forçá-las a falar, mas elas não o fazem. Como disse um pai em uma entrevista de anamnese: “Parece que ‘está no ar’, subentendido, e eu tenho que descobrir o que ela quer”. Até que um dia a criança desiste e infelizmente as tentativas de comunicação se acabam.

Ao analisarmos a língua japonesa, podemos verificar diversos tipos de linguagem para ser utilizada, dependendo do status hierárquico e do grau de distância para com o outro no momento da conversa. Isso demonstra o quanto o Japão, ainda se apresenta como uma sociedade aristocrática. (BENEDICT, 1972)

²⁴ Comunicação intuitiva

Observando as crianças no Japão e também no Brasil, notamos que algumas delas apresentam dificuldade de se expressarem e de falarem na presença de determinadas pessoas. Em algumas ocasiões, são diagnosticadas com “*mutismo seletivo*” (DSM – IV - 313.23), o que pode levar a um diagnóstico precipitado se não se levar em conta particularidades da cultura e o contexto migratório.

Segundo Jung (2011b) a linguagem deve ser compreendida em sentido mais amplo do que simplesmente a fala. É a exteriorização da idéia formulada passível de comunicação. Arelado ao pensamento dirigido ou pensamento linguístico, é o instrumento evidente da cultura. A educação certamente contribuiu para o desenvolvimento do pensamento a partir do individual-subjetivo para o social-objetivo, forçando a um processo de adaptação do espírito humano. Nas palavras de Jung: “*O segredo do desenvolvimento cultural é a mobilidade e a capacidade de deslocamento da energia psíquica*” (JUNG [1911] 2011b §17)

Para JUNG (2011b) há duas formas de pensar: o pensamento dirigido e o sonhar ou fantasiar. Enquanto o primeiro, mais trabalhoso, fornece meios para a comunicação, produz novas aquisições, adaptação, imita a realidade e procura agir sobre ela, o segundo flui sem esforço, sai espontaneamente, afasta-se da realidade com conteúdos prontos, e é dirigido por motivos inconscientes.

Estes e outros aspectos culturais próprios da cultura japonesa estão presentes no modo de ser das crianças deste estudo, sendo adquiridos na família, escola e sociedade. Como podemos ver, falar de si próprio não é uma tarefa fácil para uma criança japonesa, muito menos para quem precisa se adequar às regras dessa cultura.

4 OBJETIVOS

O objetivo deste estudo é observar, através da análise dos conteúdos simbólicos de seus desenhos, como foi e como está sendo vivenciado o processo de adaptação no Brasil da criança que retornou do Japão. Além disso, como objetivos secundários, verificar se o processo de adaptação é diferente para o sexo masculino e feminino e se se processa de forma diferente dependendo da idade.

5 MÉTODO

5.1 Características do estudo

Pesquisa de levantamento de dados. Trata-se de um estudo exploratório, que teve como objetivo observar, através de desenhos, como a criança vivenciou e está vivenciando simbolicamente o processo de adaptação nos dois países: Brasil e Japão. Os dados coletados foram analisados de forma qualitativa e a sua interpretação teve como base teórica os conceitos da Psicologia Analítica.

5.2 Participantes

Os participantes do estudo foram crianças e adolescentes que já foram atendidos ou estão sendo atendidos pelo Projeto Kaeru.

5.2.1 Critérios de inclusão

- Crianças que têm pelo menos um dos pais com nacionalidade brasileira;
- Crianças que têm alguma ascendência japonesa;
- Crianças e adolescentes que já moraram no Japão e estão residindo atualmente na cidade de São Paulo e grande São Paulo;
- Crianças que estão cursando o ensino fundamental;

5.3 Local da coleta de dados

A coleta dos desenhos foi realizada no mesmo local em que são realizados os atendimentos do Projeto Kaeru.

5.4 Instrumentos

Os instrumentos utilizados neste estudo foram:

- Levantamento de dados específicos do prontuário do serviço oferecido pelo Projeto Kaeru;
- Dois desenhos cinéticos da família baseados no teste KFD (Kinetic Family Drawing) de Burns & Kaufman (1970);
- O registro dos comentários sobre os desenhos.

5.4.1 Levantamento de dados do prontuário do Projeto Kaeru

Teve como objetivo conhecer o perfil dos participantes no que se refere às questões que nos parecem relevante para a realização dessa investigação.

Foram levantados os seguintes dados para esta pesquisa:

- Sexo;
- Nível de escolaridade;
- Com quem morava no Japão;
- Com quem mora atualmente;
- Se tem irmãos.

5.4.2 O desenho como forma de expressão

O instrumento utilizado nesta pesquisa foi baseado em KFD (Kinetic Family Drawing - desenho cinético da família) de Burns & Kaufman (1970). Essa técnica foi elaborada para entender o desenvolvimento da criança, seu auto- conceito e suas relações interpessoais e familiares. A interpretação utiliza-se da análise do desenho da criança em relação a sua família, ao ambiente, símbolos e estilos mais evidentes desta população.

Esta técnica tem sido adotada em diversos países, sendo utilizada também como instrumento para estudos entre culturas. O KFD tem como procedimento solicitar ao indivíduo um desenho dele e de sua família, sendo que todos precisam estar “fazendo alguma coisa” ao invés de solicitar apenas um desenho estático da família. Segundo os autores, o KFD, por ter como característica o movimento, é um instrumento que melhora o entendimento de ações, estilos e símbolos que aparecem como perturbações na família do indivíduo e fornecem mais dados sobre a família como um sistema e seu “lugar” dentro desse sistema.

Burns & Kaufman (1970) ainda complementam que a adição do movimento em desenhos estáticos pode ajudar a mobilizar o próprio sentimento e o sentimento em relação a outra pessoa. Frequentemente, esta técnica remete aos distúrbios primários de forma mais eficiente que entrevistas ou outras técnicas. Ainda segundo os autores, crianças pequenas se expressam com mais naturalidade e espontaneidade através de ações do que de palavras e por essa razão os desenhos cinéticos são os instrumentos mais adequados para se entender o mundo da criança.

Oster G. D. & Crone, P. G. (2004), comenta que o desenho pode rapidamente revelar uma importante informação sobre o desenvolvimento intelectual e emocional da criança e pode ser uma importante ferramenta para acessar conteúdos que não foram revelados em testes convencionais. Ainda comenta que pacientes podem ser beneficiados com a introdução de desenhos diretivos que podem expandir suas referências em relação a determinado assunto, tornando-os mais criativos, capazes de entender melhor os seus problemas e assim descobrindo novas possibilidades e soluções.

Sobre o desenho da família em movimento, o autor comenta que este pode ajudar a levantar hipóteses iniciais sobre a interação familiar. Além disso, pode produzir memórias das experiências passadas da família e suas interrelações, o que pode ser utilizado para evidenciar o movimento da família e seus sintomas.

Oster G. D. & Crone, P. G. (2004), comenta que a família serve como um sistema social natural com propriedades únicas que foi construído através de regras; incluindo papéis, força estrutural, formas de comunicação e métodos de negociação e resolução de problemas, o que permite numerosas tarefas a serem executadas simultânea e efetivamente.

É através dos desenhos que conteúdos psíquicos inconscientes importantes são transmitidos, e, quando estes são decifrados, fornecem *insights* terapêuticos de grande valor. Para o autor, qualquer desenho possui um efeito catártico e essa catarse permite que o símbolo mova a energia psíquica interna e dê início ao processo de cura. (FURTH, 2011)

Os símbolos são produtos do inconsciente desconhecidos para o ego e servem como ponte entre a consciência e o inconsciente. “*Os símbolos nunca foram inventados conscientemente, mas foram produzidos pelo inconsciente, pela via da chamada revelação.*” (JUNG [1928] 2010§ 92)

Para Jung, a definição de símbolo é:

“enquanto um símbolo for vivo, é a melhor expressão de alguma coisa. E só é vivo enquanto cheio de significado. Mas, uma vez brotado o sentido dele, isto é, encontrada aquela expressão que formula melhor a coisa procurada, esperada ou pressentida do que o símbolo até então empregado, o símbolo está morto, isto é, só terá ainda significado histórico.” (JUNG [1921] 2009 § 905)

Jung distingue entre o verdadeiro símbolo e aquilo que ele chama de signo ou alegoria. Signo e alegoria têm um caráter referencial e apontam para o que geralmente pode ser

conhecido ou compreendido. No entanto, o verdadeiro símbolo, para a Psicologia Analítica, em contraste com a visão psicanalítica, é uma forma de expressar o próprio poder criativo do inconsciente, unindo em si aspectos do consciente e inconsciente.

É através dos desenhos que se pode diminuir a barreira da linguagem, diferenças culturais e dificuldade em expressar os sentimentos mais escondidos para, enfim, tentar-se entender seu processo de interação com o ambiente.

Crianças costumam desenhar o "mundo real", em outras palavras, aquilo que eles estão absorvendo do seu mundo. Já as crianças mais velhas, estão mais interessadas no tipo de desenho porque eles tentam conciliar a retratar detalhes realísticos, corretos e fotográficos (MALCHIODI,1998).

Em relação à pesquisa em psicologia, Penna (2009) complementa que técnicas expressivas são instrumentos que visam amplificar conteúdos inconscientes contidos no símbolo e lançar luz sobre seus motivos arquetípicos. Essas técnicas são úteis para o levantamento de temas arquetípicos análogos, em diferentes manifestações simbólicas dentro de um mesmo contexto.

"As técnicas expressivas de caráter projetivo favorecem a apreensão dos símbolos. Sonhos, fantasias dirigidas, imaginação ativa, relaxamento, meditação, desenho, pintura, expressão corporal, dramatização e Sandplay são alguns dos recursos utilizados para acessar material inconsciente. Jung foi um dos pioneiros no uso de recursos expressivos em psicoterapia como um meio de trabalhar com os produtos do inconsciente." (PENNA, 2009 p.93)

Dessa forma, optou-se por solicitar os desenhos para essas crianças com o objetivo de entender seus relacionamentos interpessoais em dois ambientes, o Japão e o Brasil. A aplicação desse instrumento para essas crianças é uma forma de possibilitar um encontro com a situação migratória que estão vivenciando e verificar como elas entendem simbolicamente este evento. O tema solicitado teve como propósito induzir a criança a criar uma atmosfera de contato e comparação com o que já aconteceu e com o que está acontecendo em sua vida neste momento.

6 Procedimentos para a análise

6.1 Seleção da amostra

Foram selecionadas crianças que já participaram ou estão participando do Projeto Kaeru e que estão cursando o ensino fundamental I e II.

6.2 Procedimentos de aplicação do instrumento

A aplicação dos instrumentos foi realizada durante os atendimentos semanais do Projeto Kaeru pela própria pesquisadora e técnicos do Projeto, também psicólogos, devidamente treinados pela pesquisadora. Dentre os materiais gráficos estavam disponíveis: folha sulfite tamanho A4, lápis grafite preto nº2, borracha, caixa de lápis de cor (24 cores), canetinha e giz de cera.

Foram solicitados à criança dois desenhos de sua família, incluindo a si mesma, onde todos os membros estivessem realizando uma atividade. Em uma das folhas, a criança desenhou a si mesma e a sua família no Japão, e, em outra folha, ela e a sua família no Brasil. A ordem dos desenhos ficou a critério da criança, assim como a utilização dos materiais disponíveis para a realização deles.

Foram registrados todos os comentários que a criança fez ao explicar seus desenhos para o aplicador. Os desenhos e os comentários estão disponibilizados como anexo nesse estudo. (ANEXO II).

Tomou-se o cuidado de que a coleta dos desenhos fosse realizada durante os atendimentos do Projeto Kaeru, pois é nesse espaço que eles podem ter um atendimento psicológico caso necessário.

“É fundamental um setting que possibilite a relação direta psicólogo-examinando e que favoreça a disposição do indivíduo a se dar a conhecer. O indivíduo não é uma abstração ou um ‘posto’ em uma sequência numérica. É um indivíduo real, que opera na vida real. É assim que devemos observá-lo.” (SILVA, 2010, p.98)

6.3 Duração e sequência de aplicação dos instrumentos

A aplicação dos dois desenhos foi individual e, em alguns casos, em grupo. Os respectivos comentários foram coletados individualmente. A aplicação dos dois desenhos durou em média 50 minutos no próprio local de atendimento semanal do Projeto.

O levantamento de dados do prontuário da criança foi feito posteriormente pela pesquisadora através do técnico responsável pela aplicação do desenho.

6.4 Tratamento dos dados coletados

6.4.1 Dados da criança e sua família

As crianças foram agrupadas por sexo, grau de escolaridade e a organização de sua família no Brasil e no Japão.

O primeiro grupo foi composto por crianças do sexo feminino que estão no Ensino Fundamental I (GI Fem); o segundo grupo por crianças do sexo masculino do Ensino Fundamental I (GI Masc); o terceiro grupo por crianças do sexo feminino do Ensino Fundamental II (GII Fem); e o quarto e último grupo por crianças do sexo masculino do Ensino Fundamental II (GII Masc).

6.4.2 Interpretação dos desenhos

Foram definidas categorias para a análise dos desenhos, com o objetivo de observar as diferenças nos desenhos da família no Brasil e no Japão, a partir da literatura sobre desenhos segundo Furth (2004), Burns & Kaufman (1972), Kolck (1984) e Kolck (1981).

“A única forma de contornar essa dificuldade é ater-se às especificidades da produção de cada indivíduo com o objetivo de captar o padrão que lhe é peculiar. A produção do indivíduo deve ser avaliada qualitativamente, considerando o máximo possível de informações inclusive de outras fontes. (...) Não se está testando ou medindo nada: está-se investigando. E nesse processo, está-se construindo conhecimento”. (SILVA, 2010 p. 98)

Para a análise de símbolos pretendeu-se utilizar o dicionário de símbolos (CHEVALIER, 2012) em conjunto com aspectos próprios da cultura japonesa segundo Lebra (1930), Benedict (1972) e White (1988). Além disso, a compreensão do símbolo na psicologia junguiana utilizou-se do método construtivo de Jung:

“O método construtivo se baseia em apreciar o símbolo, isto é, a imagem, onírica ou a fantasia, não mais semioticamente, como sinal, por assim dizer, de processos instintivos elementares, mas simbolicamente, no verdadeiro sentido, entendendo-se “símbolo” como o termo que melhor traduz um fato complexo e ainda não claramente apreendido pela consciência”
(JUNG[1957] 2011§ 148)

A análise foi dividida em 5 subtemas:

- A. Características gerais dos desenhos;
- B. A criança em relação ao desenho;
- C. A família em relação ao desenho;
- D. Estilos;
- E. Signos.

Seguem abaixo as descrições de cada subtema:

A. Características gerais dos desenhos

Os desenhos foram analisados segundo as seguintes categorias:

- Desenhado em primeiro lugar: Brasil x Japão;

Frequência das crianças que retrataram o Brasil ou o Japão em primeiro lugar.

- Ambiente;

Os ambientes foram categorizados pelas seguintes categorias para análise:

- *Lazer fora de casa*: desenhos em que a criança retratou a família em atividades de lazer fora de casa.
- *Casa*: desenhos em que a criança retratou a família em atividades dentro de casa.
- *Transição*: a criança retratou a família em algum meio de transporte, se locomovendo para algum lugar ou em um local que reflete transição, tais como: aeroporto, nova casa.
- *Escola*: o ambiente do desenho é a escola
- *Trabalho*: o ambiente do desenho é o trabalho
- *Indefinido*: não especificou o ambiente que foi desenhado.

B. A criança em relação à família

Nos dados apresentados, a referência é a criança, autora do desenho, em relação a sua família. Essa categoria foi considerada apenas para os desenhos cujos autores estavam presentes no desenho.

➤ Presença x Ausência

- Presença: O autor do desenho está presente no desenho.
 - *Atividade isolada* – A criança está em atividade isolada.
 - *Atividade conjunta* – A criança está em atividade conjunta com outro membro da família retratada.

- Ausência: O autor do desenho não está presente no desenho.

Não serão analisados os desenhos em que o autor do desenho não está presente.

C. A Família no desenho

Foram consideradas como família somente as pessoas presentes nos desenhos.

➤ Família em uma mesma atividade x Família em atividades diferentes

- *Família em uma mesma atividade*: Quando a família retratada está envolvida em uma mesma atividade.
- *Família em atividades diferentes*: Quando a família retratada está separada e os membros estão fazendo atividades diferentes.

D. Estilos

Neste subtema, foram considerados os estilos que mais se destacaram na análise desta população.

➤ Presença x Ausência do estilo mangá

- *Presença do estilo mangá*
- *Ausência do estilo mangá*

Neste estudo, o estilo mangá será considerado conforme descrito por Luyten (2000):

- Características faciais exageradas com a finalidade de aumentar a expressividade, linhas que expressam velocidade, onomatopéias que interagem com o movimento.
- Os olhos são responsáveis pela expressão dos sentimentos, do humor e da personalidade dos personagens.

➤ Desenho colorido x monocromático

- *Desenho colorido*: Desenho com mais de uma cor.
- *Desenho monocromático*: Desenho com uma cor apenas.

E. Signos

➤ Signos e Símbolos

Signos e símbolos que mais apareceram nos desenhos.

F. Análise do discurso

➤ Incoerência entre o desenho e o relato.

6.5 Cuidados éticos

Foram tomados os seguintes cuidados éticos, descritos a seguir:

6.5.1 O parecer sobre o projeto – Resiliência e migração: Um estudo sobre as crianças que retornaram do Japão foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. O projeto foi aprovado e assinado em 29 de outubro de 2012, pelo coordenador Edgard de Assis Carvalho, e está registrado no protocolo número 206.314.

6.5.2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - O Projeto Kaeru, instituição que fornecerá as informações dos participantes, firmou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a partir do qual a pesquisa foi autorizada (ANEXO I). Por tratar-se de uma coleta de dados que será feita durante os atendimentos do Projeto Kaeru não houve a necessidade de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de pais e responsáveis.

7 Resultados e discussão

7.1 Análise dos dados

Os dados foram analisados de forma qualitativa.

7.2. Caracterização dos participantes

Dados tabulados a partir das informações fornecidas pelos técnicos do Projeto Kaeru.

7.2.1 Sexo

Tabela 3: Distribuição das frequências relativas às crianças por sexo.

Gênero	N	%
Feminino	23	50,0
Masculino	23	50,0
Total	46	100,0

Fonte: Elaborado pela autora

A amostra está dividida igualmente entre os gêneros. São 50,0% do sexo feminino e 50,0% do sexo masculino.

7.2.2 Nível de escolaridade

Tabela 4: Distribuição das frequências relativas às crianças por nível de escolaridade.

Nível escolar	N	%
Ensino fundamental I	22	47,8
Ensino fundamental II	24	52,2
Total	46	100,0

Fonte: Elaborado pela autora

Nesta amostra, há 47,8% de crianças cursando o Ensino fundamental I e 52,2% cursando o Ensino fundamental II.

No sistema educacional brasileiro, há a divisão Ensino fundamental I e Ensino fundamental II. O primeiro corresponde às crianças que estão cursando do primeiro ao quarto ano e equivale à idade de 6 a 9 anos. Já o segundo, às crianças que estão cursando do quinto ao nono ano e equivale à idade de 10 a 14 anos.

7.2.3 Grupos para análise

Tabela 5: Distribuição das frequências das crianças por grupos de análise.

Grupos	N	%
GI Fem	10	21,7

GI Masc	12	26,1
GII Fem	13	28,3
GII Masc	11	23,9
Total	46	100,0

Fonte: Elaborado pela autora

Legenda

- GI Fem.: Corresponde ao grupo do Ensino fundamental I do sexo feminino.
- GI Masc.: Corresponde ao grupo do Ensino fundamental I do sexo masculino.
- GII Fem.: Corresponde ao grupo do Ensino fundamental II do sexo feminino.
- GII Masc.: Corresponde ao grupo do Ensino fundamental II do sexo masculino.

O grupo das crianças mais novas, que estão no Ensino fundamental I, está distribuído em feminino 21,7% e masculino 26,1%. Já o grupo das crianças mais velhas, que estão estudando no Ensino fundamental II, está distribuído em feminino 28,3% da amostra e o masculino 23,9%.

7.2.4 Média de anos no Japão

Tabela 6: Distribuição das frequências de média de anos no Japão de todos os grupos. Total acumulado dos grupos I, grupos II e grupo I e II.

Grupos		Média de anos de Japão
GI	GI Fem	cinco anos
	GI Masc	seis anos e quatro meses
	Média GI	cinco anos e sete meses
GII	GII Fem	nove anos e oito meses
	GII Masc	sete anos e cinco meses
	Média GII	oito anos e sete meses
GI + GII	GI + GII - Fem.	sete anos e quatro meses
	GI + GII - Masc.	seis anos e nove meses
	Média GI + GII	sete anos e dois meses

Fonte: Elaborado pela autora

O grupo **GI Fem.** ficou em média cinco anos no Japão, enquanto que o **GI Masc.** ficou seis anos e quatro meses em média. A média total do GI foi de cinco anos e sete meses de estada no Japão.

O grupo **GII Fem.** ficou uma média de nove anos e oito meses no Japão e o **GII Masc.** ficou sete anos e cinco meses em média. A média total do GII foi de oito anos e sete meses no Japão.

No geral, podemos dizer que a média total de estada no Japão de todos os grupos foi de sete anos e três meses, sendo o grupo feminino (**GI+GII Fem.**) de sete anos e sete meses e o

grupo masculino (**GI+GII Masc.**) de seis anos e seis meses. Dessa forma, podemos dizer que, nesta amostra, as meninas ficaram mais tempo no Japão do que os meninos.

As crianças participantes também poderiam estar no Japão nos anos que antecedem o Ensino fundamental, portanto podemos acrescentar no máximo até 5 anos, contabilizando o seu nascimento até a entrada no Ensino fundamental.

7.2.5 Organização familiar

Tabela 7: Distribuição das frequências de pais e irmãos que moravam com a criança no Japão e familiares que moram com a criança no Brasil de todas as crianças da amostra.

Familiares	Japão		Brasil	
	N	%	N	%
Com Pai mãe e irmãos	43	93,5	37	80,4
Sem o pai	3	6,5	8	17,4
Sem os pais	0	0,0	1	2,2
Total	46	100,0	46	100,0

Fonte: Elaborado pela autora

Observando a tabela 5, pode-se verificar que a maioria morava ou mora com os familiares “pai, mãe irmãos” tanto no Japão (93,5%) como no Brasil (80,4%).

No geral, as crianças desta amostra sempre moraram com os irmãos. Há relatos de casos de irmãos maiores ou filhos de um dos pais que não moram com elas.

Todas as crianças desta amostra moravam ou moram com a mãe, exceto uma menina do GII Fem que reside com os tios e a avó no Brasil (2,2%). Como podemos observar, é possível encontrar crianças que vieram para o Brasil praticamente sozinhas e ficaram sob tutela ou guarda de algum parente próximo, ou até mesmo de pessoas que não fazem parte da família. O problema reside quando este responsável fica debilitado e não tem condições de ficar com a criança. Quando isso acontece, o caso é encaminhado para o Conselho tutelar da região.

Nota-se que algumas crianças deixaram de morar com o pai ao chegarem ao Brasil. No Japão, a porcentagem era de 6,5%. No Brasil, esta porcentagem aumenta para 17,4%. Não há motivos específicos. Existem relatos de pais que continuam trabalhando no Japão por um tempo enquanto que o restante da família vem para o Brasil; outras crianças relatam que não moram mais com o pai por conta de separação ou divórcio, e existem até mesmo casos de falecimento.

É frequente encontrarmos casos de pais que ficaram no Japão para trabalhar ou para se desfazer de bens adquiridos por lá e que “prometem” à criança voltar em determinada data. A

criança fica na esperança de reencontrá-lo, mas este dia demora a chegar. Muitas vezes encontramos crianças emocionalmente abaladas por conta desta situação, o que compromete sua adaptação no Brasil.

Foi realizada uma pesquisa sobre a saúde mental das crianças brasileiras nas escolas brasileiras no Japão. A pesquisa demonstrou que 10% de 241 crianças avaliadas apresentavam alguma desordem psiquiátrica. Foram detectados principalmente fatores de risco para problemas de condutas em crianças do sexo masculino de 8 a 10 anos de idade, que não residem com o pai e não têm muita aproximação com os professores (KONDO et al., 2011).

No caso específico desta amostra, no Brasil, a maioria das meninas mais velhas (GRII Fem N=6) não mora com o pai atualmente e do GRI Fem apenas N=1. Já no grupo dos meninos, foram identificados apenas N=2 do GRII Masc. No caso do Japão, N=2 do GII Fem e N=1 do GII Masc informaram que não moravam com o pai.

Notamos que a figura paterna, principalmente para a menina do grupo GIIFem, é retratada de modo diferenciado ao compararmos os dois desenhos cinéticos considerados neste trabalho. Dentre as meninas que atualmente residem com o pai, N=3 retrataram-no de forma separada, N=1 retratou-o de costas e N=1 sem muita evidência. Já dentre as meninas que não residem com o pai (N=2), uma delas riscou a figura do pai e a outra o retratou de costas e isolado do contexto do tema do desenho.

Kawai (2007) comenta, através de sua análise de contos de fadas japoneses, a importância e a força do laço pai-filha no Japão como uma força compensatória entre os opostos. Para o autor, “quando os aspectos negativos da mãe são muito fortes, o pai tende a compensar com uma mentalidade materna positiva. Portanto, a relação entre o pai e as filhas aqui torna-se semelhante à unidade mãe-filha”. (KAWAI,2007 p. 200).

Entretanto, a figura paterna não é apenas uma compensação dos aspectos negativos da mãe. Pelo lado negativo pode exercer um papel de “protetor” de sua filha, privando-a de sua liberdade, mas por um lado positivo, uma paternidade superior dá à filha força suficiente para que sobreviva sozinha, até mesmo enfrentando o seu pai pessoal.

Tabela 8: Distribuição das frequências de parentes que moravam com a criança no Japão e no Brasil. Abrange todas as crianças da amostra.

Parentes	Japão		Brasil	
	N	%	N	%
Com parentes	14	30,4	13	28,3

Sem os parentes	32	69,6	33	71,7
Total	46	100,0	46	100,0

Fonte: Elaborado pela autora

Em geral, os parentes dividem o espaço com as famílias desta amostra. Neste caso, a porcentagem no Japão era de 30,4% e no Brasil de 28,3%. Os parentes relatados foram em sua maioria avós, tanto no Brasil como no Japão. Há apenas três famílias que residem no Brasil com os tios, mas estes também residem com os avós.

Nesta amostra, a maioria não mora com os parentes, nem no Japão (69,6%) e nem no Brasil (71,7%).

De acordo com os atendimentos no Projeto Kaeru, a maioria das famílias que retornam ao Brasil ficam por um tempo na casa de algum parente até se estabilizarem, para depois se estabelecerem.

Este período é o mais crítico, pois, além da mudança de país e de cultura, também precisam conviver com familiares com quem não tinham contato há muito tempo. Geralmente isso causa muitos transtornos e, depois de um tempo, as famílias mudam de bairros, cidades, ou até mesmo estado, o que acaba dificultando ainda mais a adaptação das crianças.

7.3 Interpretação dos desenhos

“Uma das características fundamentais do fenômeno da imigração é que, fora algumas situações excepcionais, ele contribui para dissimular a si mesmo sua própria verdade(...) não se sabe mais se se trata de um estado provisório que se gosta de prolongar indefinidamente ou, ao contrário, se se trata de um estado mais duradouro mas que se gosta de viver com um intenso sentimento do provisoriedade”. (SAYAD, 1998 p. 45)

7.3.1 Desenhos: Aspectos gerais

- País que desenhou em primeiro lugar

Tabela 9: Distribuição da frequência em relação ao desenho realizado em primeiro lugar de todos os grupos. Total acumulado dos grupos I, grupos II e grupo I e II.

Desenhados em primeiro lugar		Japão		Brasil	
		N	%	N	%
GI	Fem.	7	70,0	3	30,0
	Masc.	12	100,0	0	0,0
	Total	19	86,4	3	13,6
GII	Fem.	8	61,5	5	38,5
	Masc.	6	54,5	5	45,5
	Total	14	58,3	10	41,7
GI + GII	Fem.	15	65,2	8	34,8
	Masc.	18	78,3	5	21,7
	Total	33	71,7	13	28,3

Fonte: Elaborado pela autora

Na tabela 7, pode-se constatar que todos os grupos, em sua maioria, escolheu desenhar o Japão em primeiro lugar (71,7%). O total do grupo dos menores corresponde a 86,4% e o total do grupo dos maiores, a 58,3%.

Ao analisarmos a tabela, podemos observar a diferença do grupo de meninos menores e maiores. No caso dos meninos, verificamos que 100% dos meninos menores optaram por desenhar o Japão em primeiro lugar e apenas 54,5% dos meninos maiores fizeram o mesmo. Já no caso das meninas, a diferença é menor que dos meninos, pois 70,0% das meninas menores optaram por desenhar o Japão em primeiro lugar, enquanto 61,5% das meninas maiores fizeram o mesmo.

Conforme apontado na tabela 4, podemos dizer que as crianças desta amostra ficaram no Japão por pelo menos metade de suas vidas, se considerarmos a idade limite para o Ensino fundamental I de 9 anos e de 14 para o Ensino fundamental II.

Como a sensação de pertencimento a um local/região é entendida como um indicador de ordem subjetiva, podemos sugerir que as crianças, em sua maioria, independentemente de gênero, ainda apresentam um sentimento de maior identidade à cultura japonesa. Tal fator denota a resistência ao contexto de realidade ao qual estão inseridas no momento (Brasil).

Além de terem ficado boa parte de seu desenvolvimento no Japão, os participantes deste estudo que estão em atendimento no Projeto Kaeru estão semanalmente em contato com as suas próprias questões culturais, o que pode facilitar a sua reaproximação com o Japão. De certa forma, o Projeto Kaeru atua como uma “ponte” para o Japão e suas questões, o que pode ter influenciado a escolha do Japão para ser desenhado em primeiro lugar.

Os dados desta tabela também nos mostram que a criança mais velha começa a preferir desenhar o Brasil em primeiro lugar, seja por aproximação e identificação com a cultura do país, seja por motivo de experiências ruins no Japão, ou por mais tempo de permanência no Brasil.

Há também diferenças entre meninas e meninos. Enquanto 78,3% dos meninos optaram por desenhar o Japão em primeiro lugar, apenas 65,2% das meninas fizeram o mesmo. Já nos desenhos do Brasil, nota-se que mais meninas (34,8%) optaram por desenhar o Brasil em primeiro lugar do que entre os meninos (21,7%).

Com estes dados, podemos notar que os meninos desta amostra demonstram mais aproximação e/ou identificação com o Japão do que com o Brasil, dados estes que poderão ser discutidos posteriormente.

– Ambientes que foram retratados nos desenhos

Tabela 10: Distribuição da frequência dos ambientes retratados nos desenhos do Grupo GI Fem e GI Masc nos desenhos do Japão e nos desenhos do Brasil.

Ambiente	GI Fem				GI Masc			
	Japão		Brasil		Japão		Brasil	
	N	%	N	%	N	%	N	%
lazer fora de casa	6	46,2	7	53,8	3	42,9	4	57,1
Em casa	2	50,0	2	50,0	2	40,0	3	60,0
escola	0	0,0	0	0,0	3	100,0	0	0,0
trabalho	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0
transição	0	0,0	0	0,0	2	50,0	2	50,0
indefinido	1	50,0	1	50,0	2	50,0	2	50,0
Total	10	50,0	10	50,0	12	50,0	12	50,0

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 11: Distribuição da frequência dos ambientes retratados nos desenhos do Grupo GII Fem e GII Masc no desenho do Japão e nos desenhos do Brasil.

Ambiente	GIIFem				GIIMasc			
	Japão		Brasil		Japão		Brasil	
	N	%	N	%	N	%	N	%
lazer fora de casa	8	66,7	4	33,3	6	60,0	4	40,0
Em casa	3	27,3	8	72,7	2	40,0	3	60,0
escola	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
trabalho	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
transição	0	0,0	0	0,0	2	40,0	3	60,0
indefinido	1	50,0	1	50,0	1	50,0	1	50,0
Total	13	48,1	13	48,1	11	50,0	11	50,0

Fonte: Elaborado pela autora

Lazer fora de casa

Nota-se que o ambiente de *lazer fora de casa* foi retratado com maior frequência em todos os grupos. Em relação às diferenças entre o Japão e o Brasil, o grupo dos menores não teve muitas diferenças entre os dois países (GI Fem e GI Masc); já o grupo dos maiores, apresentou-se nesta categoria mais no Japão do que no Brasil.

As crianças, filhos de trabalhadores brasileiros no Japão, de forma geral, relatam que a sua rotina se resume a escola e a casa. Nos finais de semana, raras são as vezes em que têm a oportunidade de opções de lazer. Como podemos observar, a opção de *lazer fora de casa* talvez seja uma forma de resgatar ou idealizar um momento agradável que a criança passou junto com a família.

Crianças mais velhas, por terem passado mais tempo no Japão, podem sentir a necessidade de exaltar e idealizar o Japão, resgatando lembranças prazerosas do que experienciaram por lá. Por outro lado, no Brasil, a situação de adaptação ainda é presente para toda a família e retratar a casa é uma situação real.

Em contraste com esta categoria, situações traumáticas e ruins passam a ser deixadas de lado e dificilmente foram retratadas nos desenhos. Se por algum motivo há uma dificuldade de entrar em contato com aquilo que foi vivenciado ou está difícil de acessar no momento, pode haver uma tendência de retratar situações “fora de casa”, pois é algo distante; uma tentativa de proteger ou uma dificuldade de mostrar o que está “dentro” de casa e próximo.

Isso também pode ter relação com o *uchi* e *soto*, características da cultura japonesa que foram descritas anteriormente. Para estas crianças, existe uma grande dificuldade de expressar conteúdos de sua intimidade, até mesmo em forma de desenho, favorecendo o retrato de atividades realizadas fora de suas casas.

Alguns desenhos podem trazer implícito algum sentimento de rancor ou insatisfação que pode ser notado na qualidade gráfica e/ou discurso do próprio autor do desenho.

“*Em casa*”

Nesta categoria incluem-se os desenhos que retratam o interior da casa e também os desenhos que retratam o lado externo da casa. Consideraram-se os desenhos cujos autores, em seus comentários, incluíram a casa como tema principal.

A categoria *em casa* teve maior frequência nas meninas maiores (GIIFem), pois cerca de 30,0% se retrataram em casa no Japão e 70,0% se retrataram em casa no Brasil. Nos relatos das mesmas, durante o atendimento no Projeto Kaeru, há queixas sobre o confinamento no Brasil, pois consideram São Paulo uma cidade muito perigosa e violenta e não podem sair muito de casa sem um acompanhante. Atividades simples que faziam no Japão deixaram de ser feitas agora no Brasil e as crianças ficam mais tempo em casa.

Não podemos deixar de comentar as condições financeiras e de moradia que estas famílias tinham no Japão, pois a maioria ficava em moradias alugadas da própria empresa em que a família trabalhava, o que não fornecia muito conforto nem espaço.

Famílias que estão retornando para o Brasil nem sempre se encontram em condições financeiras favoráveis. Algumas delas residem em casas de um ou dois cômodos na periferia de São Paulo em condições precárias.

As crianças que retrataram esta categoria retrataram, em sua maioria, o interior da casa. Foi possível encontrar, nos desenhos do Brasil, a família em sua refeição na cozinha (N=2). Desenhos que retrataram a casa do lado de fora foram apenas: N=1 no Japão e N=2 no Brasil.

Chevalier (2012), embasando-se na psicanálise, comenta que a casa pode corresponder a diversos níveis da psique, sendo o exterior dela como representante da máscara ou a aparência do homem. Já a cozinha simbolizaria o local das transmutações alquímicas ou das transformações psíquicas, isto é, um momento da evolução interior.

Entretanto, não podemos deixar de considerar a cozinha como um local onde normalmente as famílias têm as suas refeições, o que a criança gostaria de retratar no seu desenho. Isso também poderia estar relacionado ao simbolismo da “comida”, que será analisado mais adiante.

“Obrigações” (trabalho e escola)

As obrigações, tais como *trabalho* e *escola* foram retratadas com mais cautela, uma vez que estas lembranças podem não ser muito agradáveis. Como foi comentado na parte teórica deste estudo, o **não** dito pode também ser muito importante para a análise.

A categoria *trabalho* não foi retratada com muita frequência. Apareceram nos grupos: GI Fem-Japão (N=1) e GI Masc- Brasil (N=1).

Vários são os autores que comentam sobre o significado do trabalho para o imigrante. Vainer (2007) fala sobre a liberdade que o trabalhador migrante tem ao escolher estar ou não nesta situação. Segundo o autor “o trabalhador livre é responsável por si mesmo, constituindo-se enquanto indivíduo. Esta é uma grande novidade da modernidade: o trabalhador é livre e livre possuidor de si mesmo, indivíduo que vai decidir o seu destino.” Complementando com as idéias de Sayad (1998) “*A estadia autorizada ao imigrante está inteiramente sujeita ao trabalho, única razão de ser que lhe é reconhecida...*” (SAYAD, 1998 p. 55)

Apesar de constante, acessar o conteúdo do tema “*trabalho*” ainda pode ser difícil para uma criança que já passou por uma situação de ser imigrante. Para ela, o “*trabalho*” pode resgatar sentimentos de ser imigrante no Japão, entender que há dificuldades financeiras, “abrir mão” de situações prazerosas com a família, entre outros problemas. Isso acontece ainda mais no Brasil, pois o trabalho aqui é escasso e muitas vezes a criança presencia a constante busca dos pais por um emprego melhor.



A categoria *escola*, lugar onde as crianças passam a maior parte do tempo quando estão no Japão, aparece somente nos desenhos do Japão e os grupos em que houve maior frequência deles foram: GI Masc (N=3) e GII Fem (N=1).

Podemos notar o quão significativo é este dado, pois questiona o quanto a escola é significativa para estas crianças e o quanto a escola está próxima desta família.

Algumas destas crianças têm a escola como um “mundo paralelo”. É um “mundinho”, uma sociedade cheia de novas regras, outra língua e outros costumes, o que difere muito da situação vivenciada em casa, onde os pais falam português, todos assistem outros canais de televisão e têm outros costumes. Normalmente não há muita troca; os pais apenas comparecem em reuniões, participam de alguns eventos e cobram notas. Mas, pelo pouco tempo disponível para o contato familiar e não compreensão da outra cultura, a escola passa a ser uma parte distanciada da família.

Portanto, ao solicitar o desenho de sua família, a escola torna-se algo tão distante que não tem necessidade de ser citada, ou, como em um dos desenhos deste estudo, a *escola* foi retratada, mas a família não. Somente a irmã fez parte desta família.

(Fig. 5 Desenho do grupo: GII Masc n° 8.)

8		
	(A)A irmã tocando piano na aula extra. Não quis colocar mais ninguém.	(B)O pai trabalhando no sacolão.

No geral, a família não participa muito das atividades da escola. Desde muito cedo, crianças vão para a escola próxima a sua residência e passam tempo integral lá. Quando os

pais “estrangeiros” são chamados, é para serem comunicados sobre atividades, desempenho de seus filhos e reuniões escolares, pois, muitas vezes, necessitam de intérpretes.

Por dificuldades de comunicação com os pais, ou até mesmo falta de tempo, as crianças preferem não comentar sobre a escola e conseqüentemente os pais não sabem o que está acontecendo com os filhos por lá. Algumas vezes as crianças sofrem maus tratos (*bullying* em inglês e *ijime* em japonês) por parte dos próprios alunos ou até mesmo por parte dos professores que não simpatizam muito com estrangeiros. Isso pode causar traumas e, muitas vezes, nem a família sabe a razão da criança ter tanto medo da escola, tanto no Japão quanto no Brasil.

Como foi comentado sobre a cultura oriental do *uchi /soto, tatema / honne*, fica difícil para a criança demonstrar sua insatisfação neste papel. É possível ouvir discursos “politicamente corretos” desde as crianças menores, sobre o quanto ela entende a situação dos pais e o quanto isso é importante para a família, não sendo permitido mostrar sua insatisfação para pessoas de fora e nem sequer para a própria família.

Isso não é necessariamente positivo ou negativo, mas é uma característica da cultura que, mais tarde pode resultar em uma dificuldade enorme em demonstrar sentimentos e entendê-los sem reprimi-los.

Transição

Podemos observar que a categoria *transição* foi representada apenas nos meninos. Nos menores (GI Masc) o N foi igual a 2 tanto no Japão como no Brasil e nos maiores (GII Masc) o N foi igual a 2 no Japão e igual a 3 no Brasil.

Neste estudo observou-se que apenas os meninos realizaram desenhos em que o ambiente mostrava a *transição*. Isso pode nos revelar a necessidade de retratar uma situação “em trânsito”, de mudança, que afeta não só o autor do desenho, como toda a sua família. É algo que está presente na vida destas famílias, seja se movimentando dentro do Japão, seja voltando para o Brasil.

“Ao emigrar, eles deixam familiares, amigos, trabalho, moradia e paisagem do lugar de origem, mas não se inscrevem nas novas sociedades para onde se destinam. Portanto contratos de trabalho temporários são marcados pela transitoriedade das mudanças que, paradoxalmente, podem ser caracterizadas também pelo a longo prazo” (CARIGNATO, 2004, p.44).

A *transição*, no caso destes desenhos, também pode estar personificada no signo do veículo. Os veículos, em seu significado simbólico, são como imagens do ego que refletem os diversos aspectos da vida interior e o movimento do ego. (CHEVALIER, 2012).

No geral, a rotina das crianças brasileiras no Japão não costuma mudar muito. Vão para a escola, passam a maior parte do dia lá em atividades curriculares e extracurriculares e depois retornam aos seus lares. Nos finais de semana, a família faz as compras de mantimentos, de preferência em algum estabelecimento que proporcione também diversão para seus filhos, além de realizar a limpeza da casa.

É também difícil conciliar horários de folga dos pais com os dos filhos. A folga do trabalho pode cair em dias de semana, quando as crianças estão na escola. Muitas vezes as crianças também têm atividades nos finais de semana.

Não devemos esquecer que, ao solicitar à criança “faça um desenho de sua família no Japão e outro desenho da sua família no Brasil”, esta tende a resgatar as lembranças que foram mais marcantes para ela, tanto no passado quanto no presente e que resumem de certa forma aquilo que ela vivenciou como uma experiência única e prazerosa de atividade com a família. Segundo Malchiodi (1998), dependendo da cultura onde esta criança está inserida, ela pode ver o terapeuta como uma figura de autoridade, regras ou até mesmo um consultor, ao invés de percebê-lo como uma pessoa que pode ajudar a expressar seus pensamentos e sentimentos.

Dessa forma, a *transição* pode nos mostrar que o passeio em família, mudar a rotina e conhecer outros lugares como verdadeiros turistas também é algo muito marcante. Em alguns casos, até saudosista, por ser algo prazeroso pelo qual a criança passou. Ao mesmo tempo, a criança também deseja mostrar movimento, indo em direção a algum lugar, ou a um lugar indefinido.

Simbolicamente, elas podem estar retratando o seu período de transição, que pode ser no passado, no presente ou no futuro, lugar onde ela gostaria de estar. A transição é um momento crítico na vida de qualquer família e cabe aos pais orientarem seus filhos para que estes façam um caminho mais saudável e menos tortuoso.

Para o imigrante, a *transição* pode ter um significado ainda mais profundo e significativo, pois, como comenta Sayad (1998 p.54) “Um imigrante é essencialmente uma força de trabalho, e uma força de trabalho provisória, temporária, em trânsito. Em virtude desse princípio, um trabalhador imigrante (sendo que trabalhador e imigrante são, neste caso, quase um pleonasma), mesmo se nasce para a vida (e para a imigração) na imigração, mesmo

se é chamado a trabalhar (como imigrante) durante toda a sua vida no país, mesmo se está destinado a morrer (na imigração), como imigrante, continua sendo um trabalhador definido e tratado como provisório, ou seja, revogável a qualquer momento”.

De acordo com as sugestões de Pollock (2009), algumas das funções da família seriam ajudar a criança a tomar consciência da perda e desenvolver os rituais de luto para ajudá-la neste processo. Além disso, seria aconselhável manter-se informado sobre experiências de pessoas que também já passaram por isso. Os membros envolvidos precisam estar de acordo com a mudança transcultural. É aconselhável saber como a família lida com o estresse e tentar mantê-la sob controle, pois as atitudes de um membro influenciam o resto da família. Conhecer a nova sociedade e a nova cultura em que se está inserido; e, principalmente, não se esquecer de preparar a saída de modo a que esta seja o menos traumatizante possível para a criança. Para o autor, a transição não é apenas explorar o presente ou olhar para as perdas; inclui também o planejamento para o futuro, pois isto ajuda a passar pelo processo de luto.

Por fim, nota-se que houve a incidência de pelo menos uma criança de cada grupo que não especificou o ambiente em que está no desenho exceto o país, o que foi caracterizado por *indefinido*. Não ter definido qual ambiente resumiria a sua vivência no país pode sinalizar uma forma de resistência (não querer se mostrar muito) ou o fato de não saber realmente onde está.

Atualmente, com a grande disponibilidade de tecnologias, rápidos meios de transportes, podemos “estar” em diversos lugares ao mesmo tempo, conversando com pessoas de diversas partes do mundo, acessando conteúdos virtuais que não estão fisicamente próximos. Por um lado, isso pode facilitar a comunicação, mas por outro, pode dificultar a adaptação no novo local.

Como exemplo, podemos citar a experiência de uma das crianças do Projeto Kaeru. Ela já evitava o primeiro contato com os brasileiros dizendo, “Eu non faro português! Eu non entendo!” E a conversa já terminava desta maneira.

Percebemos que muitas crianças ficam vivendo o “mundo de lá” através da comunicação com as antigas amizades. Acessam sites de conteúdos somente do Japão porque a leitura e o conteúdo são bem mais fáceis para elas. O interesse acaba voltando-se apenas para o Japão, o que torna o “mundo presente” maçante, penoso, com pessoas estranhas em uma cultura diferente.

A manutenção do contato com as relações anteriores tem uma função importante no ritual de conexão, resgate cultural anterior e reconhecimento do valor do país de origem

(FALICOV, 2001). Entretanto, deixar de viver o presente e evitar o contato com novas pessoas pode dificultar a adaptação e a integração na nova comunidade.

7.3.2 A criança em relação à família

– Presença x Ausência

Tabela 12: Distribuição da frequência da presença e ausência da própria figura nos desenhos do Japão e do Brasil em todos os grupos. Total acumulado dos grupos I, grupos II e grupo I e II.

Grupos		Japão				Brasil			
		Presença		Ausência		Presença		Ausência	
		N	%	N	%	N	%	N	%
GI	Fem.	10	100,0	0	0,0	10	100,0	0	0,0
	Masc.	10	83,3	2	16,7	10	83,3	2	16,7
	Total	20	90,9	2	9,1	20	90,9	2	9,1
GII	Fem.	11	84,6	2	15,4	12	92,3	1	7,7
	Masc.	10	90,9	1	9,1	10	90,9	1	9,1
	Total	21	87,5	3	12,5	22	91,7	2	8,3
GI + GII	Fem.	21	91,3	2	8,7	22	95,7	1	4,3
	Masc.	20	87,0	3	13,0	20	87,0	3	13,0
	Total	41	89,1	5	10,9	42	91,3	4	8,7

Fonte: Elaborado pela autora

No geral, crianças participantes deste estudo estão presentes nos desenhos de sua família. 10,9% da amostra estão ausentes nos desenhos do Japão e 8,7% nos desenhos do Brasil.

Durante a aplicação do desenho muitas perguntaram se era preciso estarem presentes no desenho. A resposta do aplicador foi que elas ficassem à vontade e escolhessem se queriam estar ou não. Ao final, algumas ficaram incomodadas em comentar algo sobre a sua ausência e outras disseram que não sabiam se desenhar. Comentaram sobre a sua suposta posição no desenho ou simplesmente não responderam diretamente.

A recomendação para estas crianças, segundo Pollock (2009), é tentar manter relações sólidas: com as tradições familiares, com a comunidade, com a família estendida e até mesmo com amigos. Para ele, a função da família é também a de construir um único senso de identidade e pertencimento, assim como oferecer um lugar nesse mundo onde as crianças serão incondicionalmente amadas e aceitas, e nunca substituídas.

Ainda segundo o autor, as crianças precisam se sentir valorizadas, especiais, protegidas e confortáveis dentro do ambiente familiar.

Entretanto, em muitas famílias de imigrantes, a atenção para com o trabalho e dinheiro é tão importante que a necessidade dos filhos passa despercebida. Esta é uma área particular de vulnerabilidade nestas crianças, que sentem que suas necessidades são menos importantes do que o trabalho dos pais. As crianças querem que os pais estejam mais presentes emocional e fisicamente, mas sabem que nem sempre é assim que acontece. O fato de não estar presente neste ambiente familiar pode, de certa forma, evidenciar as necessidades primárias desta criança. Segundo Phinney (2008):

“Se as questões de identidade não podem ser resolvidas satisfatoriamente, o adolescente pode ficar incapacitado para encontrar um caminho positivo para a maioria e desorientar-se, apresentando condutas destrutivas. Aqueles que estão confortáveis com quem são e que sentem que são parte de um grupo, por sua vez aceito, irão contribuir para a estabilidade de uma sociedade em mudança.” (PHINNEY, 2008 p. 59)

O desenho da família em movimento nos traz muitas informações sobre a dinâmica familiar da criança e como ela se sente no âmbito familiar. Seria um erro restringir a interpretação desta avaliação apenas à situação migratória, pois outros dados de recursos diagnósticos precisam também ser analisados.

Tomemos como exemplo o desenho abaixo. Através de uma avaliação inicial feita pelo Projeto Kaeru, nota-se que a criança está sinalizando o quanto ela está distante da família e sente a ausência da mãe, que está sempre tentando acolher o irmão mais velho, pois este está apresentando alguns distúrbios psicológicos mais graves. A informação que podemos colher a partir dos desenhos é que esta dinâmica familiar não é recente, pois desde muito cedo a ausência da mãe é sentida pela filha. Nestes casos, há a necessidade de encaminhamento para atendimento psicológico para a mãe e também, para o filho.

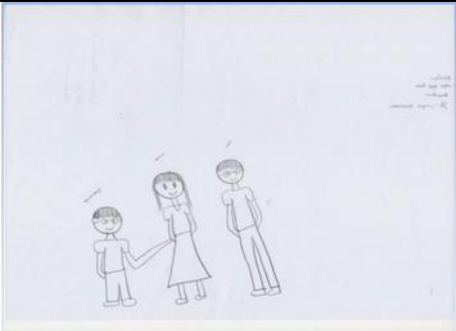
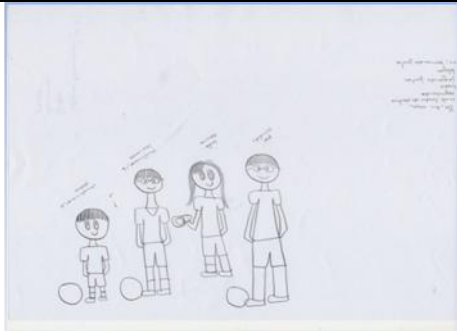
A escuta voltada para os estudos migratórios permite ao técnico um encaminhamento mais específico à mãe, pois a sua dinâmica também sugere conflitos de interculturalidade e intergeracionalidade por ser descendente de japoneses no Brasil.

Sumita (2003) apresenta de forma poética este conflito:

“Na constituição subjetiva da mulher descendente de imigrantes japoneses existem influências das culturas brasileira e japonesa. Podemos comparar essas influências relacionando com diferentes maestros e suas respectivas partituras. Por um lado, um maestro que representa o pai simbólico de uma cultura

japonesa e, por outro, um maestro que representa o pai simbólico de uma outra cultura brasileira. Dois maestros com duas partituras diferentes. Então, não poderá haver uma orquestra, não existirá nenhuma música”. (SUMITA, 2003 p. 98).

(Fig. 6; GII Fem n°10)

10		
	(A) O “Eu” não aparece no desenho. Estão felizes indo passear. Seu irmão mais velho de mãos dadas com a mãe e o pai ao lado. No inquérito, disse que nesta época era bebê e que se fosse para ela estar no desenho, estaria no colo do pai.	(B) Estão em casa. A mãe está dentro da casa cozinhando e ao lado estão todos brincando juntos. Irmão menor, irmão mais velho, a mãe- oferecendo comida- e o pai (esquerda para direita). Cada um com a sua bola. “Eu” não aparece no desenho, mas disse que também estava brincando junto e estavam felizes.

Além disso, podemos ressaltar o “cada um com a sua bola” como estar junto, mas não haver interrelação entre os membros, pois “cada um está na sua”. O tema sugere o desenvolvimento dos próximos itens.

– Atividade isolada x Atividade conjunta

Tabela 13: Distribuição da frequência dos desenhos que a criança se retratou em atividade isolada e atividade conjunta com a sua família nos desenhos do Japão e do Brasil em todos os grupos. Total acumulado dos grupos I, grupos II e grupo I e II.

Grupos		Japão				Brasil			
		Ativ. Isolada		Ativ. Conjunta		Ativ. Isolada		Ativ. Conjunta	
		N	%	N	%	N	%	N	%
G I	Fem	1	10,0	9	90,0	2	20,0	8	80,0
	Masc	0	0,0	10	100,0	0	0,0	10	100,0
	Total	1	5,0	19	95,0	2	10,0	18	90,0
G II	Fem	1	9,1	10	90,9	2	18,2	9	81,8
	Masc	1	10,0	9	90,0	1	10,0	9	81,8
	Total	2	9,5	19	90,5	3	14,3	18	85,7
G I + G II	Fem	2	9,5	19	90,5	4	19,0	17	81,0
	Masc	1	5,0	19	95,0	1	5,0	19	90,5
	Total	3	7,3	38	92,7	5	12,2	36	87,8

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados nos mostram que o GI + GII Fem e Masc, apresentou-se nos desenhos da família mais em atividades isoladas no Brasil (12,2%) do que no Japão (7,3%). Em relação aos meninos e meninas, percebemos que as meninas tenderam a se mostrar mais em atividades isoladas no Brasil (19,0%) do que os meninos (5,0%).

De acordo com os dados de atividade isoladas apresentados, podemos dizer que no Brasil, as crianças se apresentaram mais isoladas e, dentro deste número, a maioria é do sexo feminino.

A migração pode nos trazer maiores períodos de confinamento, isolamento e contato maior com o próprio eu. Conforme descrito nos capítulos anteriores em relação a identidade grupal, segundo a Psicologia Analítica (Jung, 2011e), quando a pessoa não está mais no grupo, torna-se outro ser, incapaz de reproduzir o estado anterior. Portanto, podemos dizer que, neste grupo, as meninas podem necessitar mais de um período de isolamento ao retornar do que os meninos, mesmo que o ambiente retratado seja o ambiente familiar e simbólico.

Nesta categoria de análise, não houve muitas diferenças entre o Brasil e o Japão. A preferência por se retratar no desenho em atividade conjunta com a família pode aparentar um desejo de se sentirem parte de “algo” ou simplesmente um desejo de serem acolhidas pelo grupo familiar.

Como mostram os dados, embora não muito significativos, existe a tentativa de saída desta criança do contexto da família para um ambiente mais amplo, algo esperado nessa idade. Nota-se que os maiores se retrataram um pouco mais em atividades isoladas do que as crianças menores.

Segundo Pollock (2009), crianças que estão entre culturas podem apresentar uma adolescência tardia. Para o autor, a alta mobilidade entre culturas pode dificultar o desenvolvimento da própria identidade. Apresentam mais dificuldade em testar regras, limites, pois estão sempre mudando; demoram mais para tomar decisões e assumir responsabilidades para os rumos de suas vidas, já que está é imprevisível; tendem a se separar tardiamente dos cuidados dos pais para compensar as perdas precoces; refugiam-se no isolamento por não saberem lidar com pequenas regras sociais e vários outros aspectos que interferem no desenvolvimento pelo fato de estarem nesta condição especial.

Além disso, a formação da identidade de grupo de um jovem depende tanto dele próprio como do contexto, de como ele é percebido dentro da comunidade, da sociedade. A

participação de festivais étnicos, danças e comida étnica, podem ser fatores que intensificam os sentimentos de pertencimento a uma etnia e atitudes étnicas positivas. (PHINNEY, 2004)

“A presença (ou ausência) de uma comunidade étnica é um fator de grande poder para a identidade étnica de um indivíduo. Além da estrutura da comunidade, os esforços dos pais para manter sua cultura são fatores determinantes importantes, para a identidade étnica. Adolescentes cujos pais imigrantes lhes ensinam efetivamente sobre sua cultura de origem mostram uma identidade étnica mais forte do que aqueles cujos pais não o fazem” (PHINNEY, 2004 p.58)

7.3.3 A família em relação ao desenho

– Família em uma mesma atividade x Família em atividades diferentes

Tabela 14: Distribuição da frequência dos desenhos em que a criança retratou a família na mesma atividade e em atividades diferentes no Japão e no Brasil em todos os grupos. Total acumulado dos grupos I, grupos II e grupo I e II.

Grupos		Japão				Brasil			
		Mesma ativ.		Ativ. diferente		Mesma ativ.		Ativ. diferente	
		N	%	N	%	N	%	N	%
GI	Fem	5	50,0	5	50,0	4	40,0	6	60,0
	Masc	8	80,0	2	20,0	8	80,0	2	20,0
	Total	13	65,0	7	35,0	12	60,0	8	40,0
G II	Fem	6	54,5	5	45,5	7	63,6	4	36,4
	Masc	5	50,0	5	50,0	7	70,0	3	27,3
	Total	11	52,4	10	47,6	14	66,7	7	33,3
GI + GII	Fem	11	52,4	10	47,6	11	52,4	10	47,6
	Masc	13	65,0	7	35,0	15	75,0	5	23,8
	Total	24	58,5	17	41,5	26	63,4	15	36,6

Fonte: Elaborado pela autora

Os dados nos mostram que não há muita diferença entre as famílias no Japão e no Brasil nos desenhos das crianças. Notamos que há mais famílias interagindo entre si (mesma atividade) do que separadas (atividades diferentes). Mas será que podemos dizer que a mudança de país não altera simbolicamente a qualidade do relacionamento entre as pessoas da família?

Segundo Boechat (2005), a teoria sistêmica baseada na Psicologia Analítica procura buscar a homeostase de todos os elementos do sistema. Dessa forma, o comportamento de cada pessoa afeta e é afetado pelo comportamento de cada um dos outros e qualquer coisa que alguém diga a outro sobre si próprio está conectada com a relação que existe entre eles.

Em relação à família em atividades diferentes, percebemos que no grupo dos menores GI, há mais famílias no Brasil (40,0%) do que no Japão (35,0%). No grupo dos maiores GII, há mais famílias no Japão (47,6%) do que no Brasil (33,3%). Já no GI+GII Fem e Masc, há mais famílias no Japão (41,5%) do que no Brasil (36,6%).

Em comparação aos sexos, percebemos que não houve diferenças entre Brasil e Japão (47,6%), mas os meninos apresentaram mais atividades diferentes no Japão (35,0%) do que no Brasil (23,8%). Resumindo, os menores percebem suas famílias em atividades diferentes no Brasil e os maiores no Japão, quando comparados os dois países. Além disso, podemos dizer que, na mesma categoria, o Japão teve uma porcentagem maior para os meninos maiores.

Durante os atendimentos é possível ouvir queixas relacionadas à dinâmica familiar em comparação aos dois países: “Ah, lá era diferente...minha mãe me dava mais atenção lá do que aqui”, “nossa família é mais unida aqui no Brasil”. No entanto, foram poucas as crianças que retrataram diferenças interrelacionais com a sua família nos desenhos deste estudo. Embora haja esta percepção de diferença na dinâmica entre os dois países, devemos estar atentos se o que mudou foi a dinâmica familiar, ou foi a qualidade da relação.

As crianças menores podem estar sentindo mais a separação da família ao chegar ao Brasil, pois no Japão, as famílias podem ter mais disposição para se dedicar às crianças menores, indo aos parques, shoppings ou outros lugares em atividades de lazer nos seus períodos de folga.

Entretanto, não podemos deixar de observar a realidade destas crianças em idade pré-escolar. Como relata Kojima (2010), em comparação aos japoneses, os brasileiros fazem um turno de trabalho mais longo, muitas vezes noturno, o que impossibilita matricular as crianças nas pré-escolas e jardins de infância japoneses. Dependendo do emprego do responsável, estas crianças frequentam a pré- escola ou jardim de infância japonesa ou berçários e creches voltados à comunidade estrangeira, ou então não frequentam nenhum lugar, ficando dentro de casa.

Ainda segundo a autora, existem berçários comunitários cuja a estrutura é boa e com um bom planejamento curricular. No entanto, há outros que não fornecem uma estrutura adequada para um desenvolvimento saudável, disponibilizando apenas uma televisão ligada o dia todo em uma sala pequena. Complementa que a transformação do ambiente de convivência e comunicação se torna necessária, além da mudança da postura educativa dos

responsáveis e apoiadores, pois estes interferem intensamente na aquisição da linguagem e desenvolvimento cognitivo.

Quando a criança cresce, este tempo é dedicado mais às atividades escolares e, muitas vezes, as preferências de lazer não são compatíveis com o resto da família. No Brasil, a escola é meio período. Devido ao mercado brasileiro os pais podem não estar trabalhando como trabalhavam no Japão, ou até podem estar tendo maiores dificuldades para conseguir um emprego. Desta forma, têm mais tempo para se dedicar à família.

Além disso, podemos acrescentar que o contato familiar pode ser mais intenso no Brasil com as crianças mais velhas e os adolescentes, pois eles tendem a ter mais dificuldade de se adaptar à rotina escolar e se entrosar com seus pares. Existe a preocupação de alguns pais para que a adaptação escolar seja melhor. Isso não acontece muito com crianças menores, porque a aceitação tanto dela quanto dos colegas é mais tranquila e desprovida de questões de identidade próprias da adolescência.

Oster G. D. & Crone, P. G. (2004), comenta que a família serve como um sistema social natural com propriedades únicas que foi construída através de regras, incluindo papéis, força estrutural, formas de comunicação, e métodos de negociação e resolução de problemas, o que permite numerosas tarefas a serem executadas simultaneamente e efetivamente.

Em relação à atividade familiar, percebemos que há desenhos em que não há a presença de figuras paterna ou materna, ou aparecem os filhos separados dos pais por alguma linha, ou então os pais aparecem isolados no canto da folha. Isso pode denotar a não participação dos pais, ou a não compreensão dos pais em relação a situação das crianças, seja no Japão ou no Brasil.

7.3.4 Estilos

- Presença x Ausência do estilo mangá

Tabela 15: Distribuição da frequência dos desenhos com a presença ou não do estilo mangá nos desenhos do Japão e do Brasil de todos os grupos. Total acumulado dos grupos I, grupos II e grupo I e II.

Grupos	Japão				Brasil				
	Mangá		Não		Mangá		Não		
	N	%	N	%	N	%	N	%	
GI	Fem.	2	50,0	2	50,0	8	50,0	8	50,0
	Masc.	0	0,0	0	0,0	12	50,0	12	50,0
	Total	2	50,0	2	50,0	20	50,0	20	50,0
GII	Fem.	5	55,6	4	44,4	8	47,1	9	52,9
	Masc.	1	50,0	1	50,0	10	50,0	10	50,0
	Total	10	52,6	9	47,4	18	48,6	19	51,4
GI + GII	Fem.	7	53,8	6	46,2	16	48,5	17	51,5
	Masc.	1	50,0	1	50,0	22	50,0	22	50,0
	Total	12	52,2	11	47,8	38	49,4	39	50,6

Fonte: Elaborado pela autora

No geral, não houve diferenças entre estilos de mangá em relação aos países, Japão e Brasil. O que é possível notar é uma frequência maior deste estilo no grupo das meninas do que no grupo dos meninos. As meninas maiores (GII Fem) foram as que mais se apropriaram deste estilo.

As meninas desta amostra se dedicam mais às qualidades gráficas e podem passar mais tempo treinando para a perfeição dos desenhos em relação aos meninos. Muitas delas se dedicaram mais tempo para a sua elaboração durante a aplicação e pareciam dominar a expressão gráfica. Em contrapartida, os meninos foram os mais relutantes ao realizar a tarefa proposta.

Pelos aspectos gráficos padronizados que sugerem as características do mangá, por vezes fica difícil a avaliação do teste DFH – Desenho da Figura Humana baseados em Machover (1949) ou Kolck (1981) como índice de inteligência ou traços personalidade. Talvez, nestes casos, haveria a necessidade de uma avaliação e interpretação mais qualitativa, uma vez que as avaliações anteriores não consideraram estes aspectos.

Além disso, o desenho em estilo mangá, pode nos dizer que a criança opta por se identificar mais com a cultura japonesa do que com a cultura ocidental. No olhar do “outro” a sua identidade japonesa é mais reforçada quando ela é conhecida por desenhar bem este estilo, além de conhecer sobre o mundo dos mangás.

O mangá tem sido considerado um grande nicho de mercado, pois um grande sucesso pode se transformar em produtos licenciados como filme, games, roupas, bonecos, figuras, entre outros. Arai (2008) aponta que há a tendência de o Brasil continuar a absorver a cultura pop japonesa de forma indireta e inconsciente.

O autor ainda nos conta sobre o outro papel do mangá, o de desvendar o Japão, sua cultura, sua história e seu povo. Além da riqueza de detalhes e da emoção das tramas, os mangás mostram um pouco do modo de vida japonês através de suas histórias: comportamentos, uniformes, relacionamentos, estilos de vida. É possível também encontrar publicações sobre as histórias de samurais, senhores feudais e xoguns que levam o leitor a eras distantes do Japão antigo.

Essa popularização do mangá, traz muitos adeptos, e no Brasil, é possível encontrar diversos materiais e produtos licenciados, além de eventos que reúnem uma multidão de jovens e fãs. “(...) *ver as pessoas fantasiadas como seus personagens preferidos está deixando de causar espanto para se transformar em uma atitude moderna, irreverente e inovadora.*” (ARAI, 2008).

Podemos dizer que as pré-adolescentes e adolescentes que mais se destacaram neste estudo por utilizarem este estilo são consideradas “populares” nas escolas em que estão? Muitas delas são tímidas e têm vergonha de mostrar que sabem desenhar neste estilo. Em atendimentos, é possível observar que, “os brasileiros” não têm muito acesso às últimas novidades de mangá que são sucesso no Japão. Estes, podem sair com certo atraso no Brasil. Os mangás que estão sendo comentados aqui já estão atrasados para essas crianças e algumas vezes, nem fizeram tanto sucesso no Japão.

Por esta razão, os assuntos não são tão comuns como parecem ser. Os interesses das crianças deste estudos, são particularmente diferentes das crianças japonesas e das crianças brasileiras. Se esta criança permitir, ela pode encontrar uma maneira de também aprender o que está acontecendo no Brasil, mas muitas vezes, o que encontramos é um isolamento maior, até mesmo por não ser compreendida e se “sentir um peixinho fora d’água” como costumam dizer.

- Desenho monocromático x colorido

O significado geral do uso das cores é, segundo Kolck (1984), a expressão da afetividade. Tem sido considerada como a expressão da vida emocional e afetiva.

Tabela 16: Distribuição da frequência dos desenhos monocromáticos e coloridos nos desenhos do Japão e do Brasil de todos os grupos. Total acumulado dos grupos I, grupos II e grupo I e II.

Grupos		Japão				Brasil			
		Monocromático		Colorido		Monocromático		Colorido	
		N	%	N	%	N	%	N	%
GI	Fem.	1	10,0	9	90,0	2	20,0	8	80,0
	Masc.	0	0,0	12	100,0	3	25,0	9	75,0
	Total	1	4,5	21	95,5	5	22,7	17	77,3
GII	Fem.	9	69,2	4	30,8	10	76,9	3	23,1
	Masc.	3	27,3	8	72,7	5	45,5	6	54,5
	Total	12	50,0	12	50,0	15	62,5	9	37,5
GI + GII	Fem.	10	43,5	13	56,5	12	52,2	11	47,8
	Masc.	3	13,0	20	87,0	8	34,8	15	65,2
	Total	13	28,3	33	71,7	20	43,5	26	56,5

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo Kolck (1984) o uso do colorido denota a expressão da emotividade, da vida emocional e afetiva. Furth (2004) comenta que o uso de uma cor ou outra e seu posicionamento no desenho podem sugerir um equilíbrio ou um desequilíbrio em nossas vidas, além de ser utilizada como instrumento suplementar na compreensão dos desenhos.

O autor ainda sugere voltar-se ao mundo natural como o verde das plantas e gramas saudáveis, sol amarelo brilhante e etc. Entretanto, tendo em vista que as crianças deste estudo tiveram a educação formal no Japão, tendo como base a cultura própria do Japão, devemos considerar outros padrões que aparentemente podem ser estranhos ao olhar do ocidental.

Oster G. D. & Crone, P. G. (2004), aponta que as cores têm vários significados para as diferentes culturas. Assim, sua utilização precisa ser analisada e discutida para saber-se o real motivo pelo qual está se utilizando determinada cor.

Temos como exemplo o desenho GI Fem (1) onde o sol foi colorido de laranja. O sol, que é amarelo na cultura ocidental, no Japão é colorido de vermelho. Colorir o sol de laranja seria sinal de integração? Pode ser que sim, pode ser que não. Mas o que não podemos é simplesmente interpretá-lo como “uma situação de ansiedade, em especial uma situação de vida ou morte... pode indicar um decréscimo de energia ou saída de uma situação ameaçadora” (FURTH, 2011), sem antes conhecer a cultura em que a criança viveu e aprendeu a desenhar. Não se trata de certo ou errado, pois já ouvimos relatos de que os professores exigiam que os alunos “corrigissem seus erros”, solicitando que alterassem os desenhos.

Os desenhos coloridos são predominantes nesta amostra. Nos desenhos do Japão correspondem a 71,7% e nos do Brasil correspondem a 56,5%. Consequentemente, nota-se que houve um aumento dos desenhos monocromáticos nos referentes ao Brasil, o que pode mostrar certa dificuldade na expressão dos sentimentos e afetos mais no Brasil do que no Japão.

Nakagawa (2013) nos lembra que a criança pequena é geralmente vista como aquela que não sente e não entende o que acontece ao seu redor. Por este motivo, não lhe é dada a devida atenção. Na verdade, ela é mais vulnerável do que os adultos.

O processo de elaboração do luto saudável é complexo e necessita de um ambiente sustentador que propicie a elaboração e capacidade de compreensão intelectual sobre o assunto. (WINNICOT, 1995)

Além disso, a idealização do Japão, que está do outro lado do mundo pode ser mais “colorida” e cheia de vida. Sasaki (2004) comenta sobre os brasileiros que ficam divididos entre os dois países, pois não têm muita clareza em saber onde é o seu lugar. “Se por um lado a compressão pós- moderna do tempo e do espaço oferece novas escolhas, por outro, a confortante referência do seu *homeland* vai sendo cada vez mais idealizada e se perdendo na dimensão do imaginário (...) uma sensação memorizada durante a sua ausência, é guardada preciosamente no seu sentimento de pertencimento”. (SASAKI, 2004, p. 221)

O GIIFem foi o grupo que menos utilizou cores. Este dado pode ser consequência do estilo mangá que, em geral, não exige a utilização de cores e o grafismo é predominante. Entretanto, a expressão dos sentimentos pode estar sendo mostrada em outras características do desenho, tais como expressões faciais, rabiscos ou cores fora do contexto do desenho. Como sugere Furth (2011), o que está estranho no desenho? Trata-se de um procedimento que ajuda na interpretação, alguma coisa que é desenhada de forma peculiar ou anormal e que pode chamar a atenção do examinador.

Foi observado que, em muitos desenhos considerados coloridos nesta categoria, o ambiente estava de fato colorido, mas as pessoas dos desenhos estavam monocromáticas. Isso pode mostrar alguma dificuldade ou distanciamento em relação à demonstração de afetividade e emoção em relação aos membros da família e, consequentemente, nas relações interpessoais.

“Caladas, obedientes, sem comprometerem no rendimento escolar, sem grandes alterações nos relacionamentos, crescem nutrindo um profundo sentimento de pesar, mágoa, desvalia e desesperança”. (NAKAGAWA, 2013)

7.3.5 Signos que mais apareceram

Esta categoria foi subdividida em grupos para facilitar a análise. Foram analisados os grupos: GI Fem+Masc, GII Fem + Masc, GI+GII Fem e GI+GII Masc.

Tabela 17: Distribuição da frequência de signos que mais apareceram mais de três vezes no grupo GI total (Fem + Masc).

Signos GI	Japão		Brasil	
	N	%	N	%
bandeira	10	50,0	10	50,0
chão	6	46,2	7	53,8
água	5	55,6	4	44,4
casa	3	42,9	4	57,1
transporte	2	33,3	4	66,7
plantas	0	0,0	4	100,0
sol	2	0,0	3	60,0
Total	28	43,8	36	56,3

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 18: Distribuição da frequência de signos que mais apareceram mais de três vezes no grupo GII total (Fem + Masc).

Signos GII	Japão		Brasil	
	N	%	N	%
casa	4	40,0	6	60,0
transporte	5	50,0	5	50,0
televisão	3	33,3	6	66,7
chão	6	54,5	5	45,5
comida	4	33,3	8	66,7
água	5	71,4	2	28,6
parque	4	100,0	0	0,0
bola	4	66,7	2	33,3
montanha	3	100,0	0	0,0
cachorro	0	0,0	3	100,0
nuvem	0	0,0	3	100,0
Total	34	50,0	34	50,0

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 19: Distribuição da frequência de signos que mais apareceram mais de três vezes no grupo GI +GII Fem:

Signos + GII Fem	GI	Japão		Brasil	
		N	%	N	%
Chão		7	63,6	4	36,4
água		6	60,0	4	40,0
casa		4	40,0	6	60,0
bandeira		5	50,0	5	50,0
televisão		3	50,0	3	50,0
parque		4	100,0	0	0,0
comida		2	20,0	8	80,0
planta		0	0,0	4	100,0
cachorro		0	0,0	3	100,0
sol		0	0,0	3	100,0
Total		31	43,7	40	56,3

Fonte: Elaborado pela autora

Tabela 20: Distribuição da frequência de signos que mais apareceram mais de três vezes no grupo GI +GII Masc:

Signos + GII Masc	GI	Japão		Brasil	
		N	%	N	%
bandeira		7	50,0	7	50,0
transporte		5	35,7	9	64,3
chão		5	38,5	8	61,5
casa		3	42,9	4	57,1
sol		4	66,7	2	33,3
água		4	66,7	2	33,3
montanha		3	100,0	0	0,0
televisão		0	0,0	3	100,0
nuvem		0	0,0	3	100,0
Total		31	44,9	38	55,1

Fonte: Elaborado pela autora

A análise dos signos e símbolos pretendeu levar em consideração a inserção de conteúdos próprios da cultura japonesa e oriental, assim como a realidade que a criança encontrou naquele país.

Signos naturais como água, montanha e plantas em geral, podem ser encontrados em mais abundância no Japão do que no Brasil, mais especificamente em São Paulo. Ambientes como festivais japoneses (*matsuri*) também ocorridos à noite, utilização de barcos, aviões, e até mesmo os formatos do desenho da casa, podem ser vistos de maneira diferente para estas crianças que estiveram no Japão.

Em relação a alguns signos podemos destacar:

- O *Chão/terra* apareceu mais no Brasil nos desenhos dos meninos e nos das meninas apareceu mais no Japão.
- Os meninos retrataram mais signos de *transporte*.
- O signo da *água* foi mais associado nos desenhos do Japão
- Alta incidência do signo da *bandeira*.
- Alta incidência do signo *comida* no Brasil pelas meninas.
- O signo da *casa* apareceu mais no Brasil.
- A *natureza* esteve presente em todos os grupos.
- A *televisão* teve maior incidência no Brasil.
- A *bola* teve maior incidência no Japão.

Seguem abaixo a análise detalhada em ordem alfabética de todos os signos que mais apareceram:



Água

Símbolo que apareceu mais no Japão do que no Brasil, mas aparece com frequência em todos os grupos. Segundo Chevalier (2012), as significações da água podem reduzir-se a três temas dominantes: como fonte de vida, meio de purificação e centro de regenerescência. Para Jung (2011d) água é o símbolo mais comum do inconsciente.

Além disso, água para Burns & Kaufman (1972) mostra preocupação demasiada e a interação com ela pode ser um sinal de reações depressivas ou tendências regressivas.

Neste estudo, a água foi retratada em várias formas: como uma bica (fonte), salgada (praia), aquário, piscina, congelada (neve) e lago.

(Fig.7 GI Fem nº 2)

2		
	(A) (esquerda para direita) Estão na montanha e o irmão está bebendo água,	(B) (esquerda para direita) Estão na

<p>“eu” estou dando uma garrafa para o pai encher, o pai está enchendo a garrafa de água e a mãe está guardando a garrafa de água na caixa.</p>	<p>piscina. Pai falando “Iupi”, irmão, “eu” nadando e mãe na bóia.</p>
---	--

Um exemplo da presença da água pode ser observado no desenho acima do grupo GI Fem. Para esta criança, a água pode ser uma fonte de purificação que é encontrada no interior da montanha do Japão como “forma de alimento”. Agora, no Brasil, a água é retratada como um “banho” de imersão na piscina, como “purificação” ou “regeneradora, opera como um renascimento, apaga a história, pois restabelece o ser num estado novo... é o símbolo das energias inconscientes, das virtudes informes da alma, das motivações secretas e desconhecidas.” (CHEVALIER, 2012, p.18,21)



De forma mais controlada e limites bem definidos, a água em piscina (Brasil), ou aquário pode também significar um desejo de controle desta imersão ou transformação. No desenho acima, não vemos linhas delimitando a água como neste desenho ao lado (fig. 8 GI Masc n° 1).

A água do lago (Japão) esperando algo ser pescado, o que nos remete ao símbolo do inconsciente, onde o pescador se esforça para trazer algo à superfície. (Fig.9 GII Fem n°5)


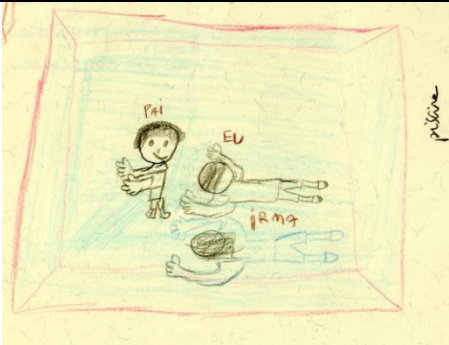


Já, a neve (no Japão) traz o controle desta transformação. No caso, isolada no canto direito da folha, a criança mostra-se escorregando na neve, o que nos leva a pensar em um movimento de reflexão e isolamento. (Fig. 10 GI Fem n°6)

Já a praia, pode nos trazer uma sensação de agressão e invasão do desconhecido, mas com o qual ainda não se entrou em contato. Há uma nítida separação entre o inconsciente e o consciente. (Fig. 11 GII Masc n°1)



(Fig. 12 GII Masc n°5 - modificado)

		
5	<p>Obs: Desenho alterado para preto e branco para melhor visualização. O desenho original está disponível no anexo.</p> <p>(A) Estão em um barco indo para a “Ilha dos Macacos”, que fica em Kanagawa-JP. Estão tomando vento. “Eu” está no cantinho da folha, de braços abertos. O pai está na outra ponta do barco, também de braços abertos, olhando para o monte, assim como a mãe e a irmã. “Eu” está olhando para o outro lado e a mãe está dando a mão para a irmã.</p>	<p>Obs: Está presente apenas parte do desenho. O desenho original está disponível no anexo.</p> <p>(B) Estão na chácara de Campinas. A amiga da mãe veio do Japão e foram passear. “Eu” estou nadando com a irmã e o pai está olhando para trás, para a irmã. A água está fresquinha e a mãe está cozinhando (esquerda para direita). Em cima está a televisão na sala; a mãe está na cozinha. Há uma divisória. Eles estão na piscina e há uma mesa com uma cadeira vazia.</p>

No desenho do Japão, tudo o que está riscado é água que se confunde com o céu. No desenho original, tudo foi desenhado com o lápis de cor azul. O único membro da família a ficar de costas “contra a maré”, parece nos mostrar um objetivo que é a Ilha dos Macacos, no meio desta imensidão do inconsciente. No desenho do Brasil, a água mostra-se contida em apenas uma parte do desenho (piscina). Mergulhando e sem mostrar o rosto, denota dificuldades da criança em se mostrar, além de evidenciar sinais de competição em busca da atenção do pai.

Bandeira:


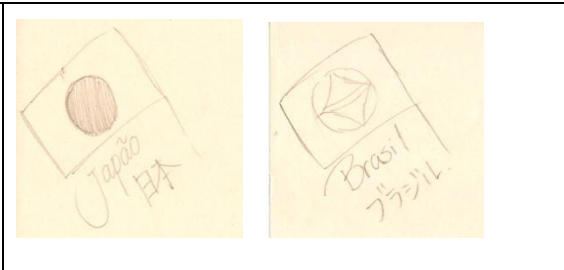
É notável observar que o signo da bandeira foi o signo que mais apareceu no grupo das crianças menores (GI) e não houve diferenças na frequência nos dois países. A frequência maior de aparição deste signo foi entre os meninos menores.

Bandeira, segundo Chevalier (2012), é um símbolo de proteção da pessoa. Além disso, pode-se entender este signo como uma forma de identificação dos países para não haver trocas para o leitor ou para o próprio autor do desenho. Em alguns desenhos, é possível notar

que além da bandeira desenhada, há também a identificação “Japão” e “Brasil”. Em alguns desenhos a escrita está em português e em outros em japonês.


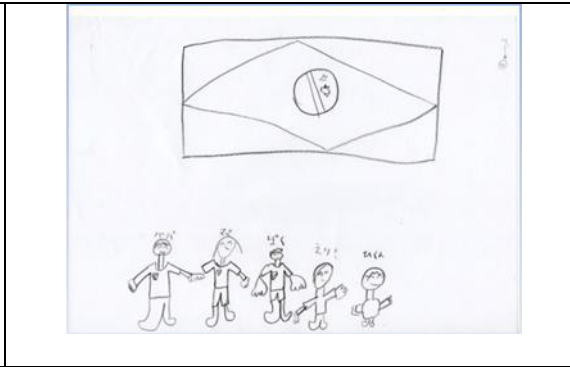
O fato de maior incidência neste grupo pode também representar o fato de a criança menor ainda não ter muito claro o que é o Japão ou o que é o Brasil para ela. A bandeira pode ser uma forma de diferenciação e reafirmação daquilo que ela está desenhando. Também podemos entender como uma forma da criança se sentir segura, apresentando-se como pertencente a um grupo maior, que no caso é representado pela bandeira dos países.

O interessante foi notar a prevalência de uma das bandeiras, seja a do Brasil ou a do Japão. Nos desenhos abaixo, observamos que o menino do GI Masc colocou a bandeira do Japão dentro da bandeira do Brasil e a menina do GII Fem fez o oposto.

	
<p>Bandeira do Japão dentro da bandeira do Brasil (Fig. 13 GI Masc n°1)</p>	<p>Canto superior esquerdo nos dois desenhos. Bandeira do Brasil dentro da bandeira do Japão. (Fig. 14 GII Fem n°11)</p>

Seria um sinal de integração? Ou poderia ser um sinal de assimilação de uma cultura para com a outra?

Podemos observar que duas crianças desenharam as bandeiras muito grandes no centro da folha. Furth (2011) comenta sobre a relação entre o tamanho do objeto que se quer valorizar e o que se quer desvalorizar.

<p>2</p>		
	<p>(A) Pai, mãe, “eu”, irmão do meio e irmão mais novo. Estão de mãos dadas.</p>	<p>(B) No Brasil. Escreveu em japonês a identificação de cada membro da família.</p>

		“ パパ ” (Papa/papai), “ ママ ” (mama/mamãe), “ ぼく ” (“eu”), “ nome do irmão do meio”, “ nome do irmão mais novo” (esquerda para a direita).
--	--	--

(Fig. 15 GI Masc n°2)

Aliado a inserção de cores, observamos que neste desenho (GIMasc 2), a ênfase é a família retratada no Japão, onde todos se encontram de mãos dadas e a bandeira é colorida. Além disso, este desenho nos mostra que, para ele, é necessário inserir a identificação em idioma japonês, na folha em que representa o Brasil.

Bola

O signo da bola, neste estudo, apareceu mais em crianças dos grupos maiores e com maior incidência no Japão e estava retratado no desenho juntamente com figuras do sexo masculino. Bola de futebol pode denotar uma “identidade brasileira” em território japonês, já que o Brasil é mundialmente conhecido como o país do futebol.

Apesar de o futebol ser um esporte que demanda um time com várias pessoas, a maioria retratou a bola com uma só pessoa ou até mesmo com uma bola para cada um.

Para Burns & Kaufman (1972) a bola, da maneira que é retratada no desenho da família em movimento, pode nos mostrar movimentos de interação e também competição, principalmente entre irmãos.

Cachorro

O signo do cachorro pode significar fidelidade e amizade, docilidade, gentileza e afeto, além de proteção e defesa (KOLCH, 1981). Foi um signo que apareceu com mais frequência no GII Fem e mais no Brasil.

O cachorro também pode significar um amigo que, nos momentos de dificuldade está sempre presente, fazendo companhia. Proporciona muitas vezes o contato com os instintos e demonstrações simples de afeto. Muitas famílias são proibidas de ter animais de estimação no Japão por conta de perturbações no condomínio, mais um gasto mensal e falta de espaço. É possível ouvir relatos de crianças que ganharam o cachorro quando chegaram ao Brasil como “prêmio”.

Casa

Oster G. D. & Crone, P. G. (2004), comenta sobre o simbolismo da casa, que pode representar o cuidado e o suporte. Pode estar associada ao lar, aos membros da família que mais se gosta, ou até mesmo, aproximação e estabilidade.

No entanto, a maneira como é desenhada esta casa, o contexto e sua estrutura também precisam ser avaliados individualmente para uma interpretação segura. Observamos neste estudo que houve casas coloridas de modo grosseiro; somente a parede da casa; casa do tio ou da avó. Notamos também a casa no Japão representada como prédios, onde de fato geralmente os brasileiros moram e são denominados *mansion*. (Fig. 16 GI Masc n°10)



As casas no Japão têm como característica a estrutura pré- moldada, fabricada, onde as paredes são feitas de gesso. São eficazes, no sentido de não serem destruídas facilmente em caso de desastres naturais. Muitas vezes não é aceitável que as crianças brinquem dentro de casa e tenta-se ao máximo não falar alto ali, pois o barulho que se propaga pode incomodar a vizinhança. Mais um fator que pode favorecer a casa do Brasil, por esta dar às crianças uma sensação de estrutura mais firme e segura, por serem de tijolo e concreto.

A casa parece estimular uma mistura de associações conscientes e inconscientes referentes ao lar e às relações interpessoais íntimas. Parece salientar o ajustamento aos irmãos e aos pais, especialmente à mãe. Além disso, indica a capacidade do indivíduo para agir sob estresse e tensões nos relacionamentos humanos íntimos e para analisar criticamente problemas criados pela situação do lar. (BUCK, 2003)

Dos grupos que mais desenharam a casa, podemos observar que, nos dados coletados, as crianças do grupo GI Masc desenharam mais a casa como estrutura externa e mais crianças do GII Fem desenharam o seu interior.

A casa desenhada por fora pode significar a necessidade de estrutura externa, preocupação com a acessibilidade emocional e as suas defesas (OSTER G. D. & CRONE, P. G. ,2004), a máscara ou a aparência (CHEVALIER, 2012). Os movimentos dentro da casa “podem estar situados no mesmo plano, descer ou subir, e exprimir, seja uma fase estacionária ou estagnada do desenvolvimento psíquico, seja uma fase evolutiva, que pode ser progressiva ou regressiva, espiritualizadora ou materializadora.” (CHEVALIER, 2012 p. 107)

Chão/terra:

Segundo Chevalier (2012), *terra* pode significar o princípio passivo, o aspecto feminino, a função maternal.

A ausência do chão pode representar falta de parâmetros ou segurança para a criança, caso o chão seja um item necessário para o contexto geral do desenho. No caso desta amostra, há desenhos *sem o chão*, onde objetos e pessoas estão flutuando e desenhos em que não havia necessidade de desenhá-lo.

Nota-se que este signo apareceu em todos os grupos. Não houve muitas diferenças entre a frequência dos menores (GI: Japão 46,2% e Brasil 53,8%) e dos maiores (GII: Japão 54,5% e Brasil 45,5%), mas sim, entre meninas (GI+GII Fem: Japão 63,6% e Brasil 36,4%) e meninos (GI+GII Masc: Japão 38,5% e Brasil 61,5%). Isto é, a maioria das meninas desenhou o chão mais no Japão e a maioria dos meninos desenhou mais no Brasil.

Podemos notar que no Japão as crianças deste estudo têm mais oportunidades de trabalhar com a terra, brincar na terra, ao ar livre, em terra batida como nos campos de todas as escolas públicas no Japão. Além disso, há professores que promovem o exercício de plantar e replantar mudas de acordo com a estação para enfeitar a escola.

Este exercício, simples, mas muito significativo, mostra o quanto o contato com a terra é importante para a cultura japonesa. Entretanto, ao chegarem ao Brasil, mais especificamente em São Paulo, as crianças não encontram muitas oportunidades de atividades com terra e ao ar livre. Muitas vezes moram próximo a córregos mau cheirosos, percebidos até mesmo de casa. Na escola praticamente tudo é asfaltado, o que leva a vários arranhões e machucados.

Kolch (1984) observa que a linha de terra ou solo no teste da figura da árvore tem como significado geral aquele que separa e liga, o alto e o baixo, o céu e a terra, consciente e inconsciente, uma vida dupla e o que separa o meio nutridor da árvore e a zona de expressão. Em vários desenhos é possível ver nitidamente esta separação da linha do solo.

Comida

A comida ou alimento, no geral, pode estar ligada a maternagem, o ato de alimentar-se ou alimentar o outro. No Japão, as meninas, no geral, são solicitadas a cuidar dos irmãos menores e ficam encarregadas de ajudar nos afazeres domésticos e de preparar comida fácil para a família.

Como mostra Kawai (2007) baseando-se em contos e mitos, há “a idéia de que, quando se come no outro mundo, não se pode voltar para este mundo.” O autor exemplifica com o mito da deusa japonesa Izanami e o mito grego de Perséfone.

Além disso, a comida também pode estar relacionada à maternagem. A situação nos leva a crer que talvez haja uma solicitação da maternagem por parte das meninas como forma de preencherem o alimento que falta internamente ao chegarem ao Brasil.

Koike (2010), em seu texto sobre a contribuição da culinária japonesa para a sociedade brasileira, comenta:

“Culinária é uma cultura (...) Ensinar o modo de comer e o modo de usar os utensílios para cada prato típico, criando os ingredientes, sentindo as estações propícias a cada um desses ingredientes, tudo com grande sentimento de saudade e apego a sua terra natal, foi um caminho natural para os imigrantes.”
(KOIKE, 2010, p.439)

Montanha e parque (Japão) Nuvem e plantas (Brasil)

De fato, montanhas e parques são cenários muito presentes no Japão. Talvez por esta razão tenha aparecido mais nos ambientes retratados no Japão. A montanha apareceu mais nos meninos maiores (GII Masc). Já o parque apareceu mais nas meninas maiores (GII Fem).

A montanha tem vários significados. Segundo Chevalier (2012), a montanha exprime noções de estabilidade, de imutabilidade e até mesmo de pureza. “Na medida em que ela é alta, vertical, elevada, próxima do céu, ela participa do simbolismo da transcendência; na medida em que é o centro das hierofanias atmosféricas e de numerosas teofanias, participa do simbolismo da manifestação. Ela é assim o encontro do céu e a terra, morada dos deuses e objetivo da ascensão humana” (CHEVALIER, 2012, p.616).

O Japão é uma terra que tem muita água, montanhas e árvores. A natureza está sempre presente em muitos passeios no Japão. O símbolo da montanha, por estar no Japão, por si só demonstra a “estabilidade, imutabilidade e pureza” do lugar para eles.

Existem vários parques no Japão. É possível passear, fazer exercícios, levar as crianças para brincar e isso passa a ser uma rotina para quem mora lá. Algumas vezes o parque é utilizado como espaço de entretenimento e encontro de família e amigos.

Nos desenhos do Brasil, realidade de São Paulo, encontram-se os signos da nuvem e da planta. A nuvem, por natureza, é confusa e mal definida, além de ser produtora da chuva, podendo ser relacionada com a manifestação da atividade celeste. É também o símbolo da

metamorfose viva, por conta de sua virtude de vir a ser. (CHEVALIER, 2012). Ainda segundo o autor, as plantas trazem as suas sementes e também podem exercer um papel purificador. Enquanto manifestação da vida, elas são inseparáveis da água e do sol.

Sol

O signo do Sol apareceu mais no Japão nos desenhos dos meninos, e mais no Brasil nos desenhos das meninas.

O Sol é a fonte de luz, calor e vida. Representa as influências celestes ou espirituais recebidas pela terra. Em contraste com a lua, está sempre em oposição a ela. Enquanto um é o princípio ativo, o outro é o passivo; enquanto um é o feminino, o outro é o masculino. (CHEVALIER, 2012).

Em complemento, o autor cita o significado do Sol para o Japão. O “Sol nascente” é o emblema do Japão e também faz parte do próprio nome do Japão (日本 – nihon). No Japão, o Sol é considerado feminino e um símbolo ativo, pois é fecundado, como a deusa Sol que fecunda, incuba e dá a vida.

Televisão

Recurso muito utilizado pelas “mães”, a televisão costuma ser o entretenimento das crianças. Segundo alguns relatos de algumas mães no Japão: “elas ficam o dia inteiro assistindo televisão”.

No Japão, há tanto televisão japonesa, com *animes* (desenhos japoneses) e noticiários como a televisão brasileira, com novelas e programação oferecida pela sucursal da rede Globo do Brasil.

Como toda mídia, a televisão mostra uma realidade maquiada do Brasil. Muitas vezes é transbordada de tragédias e pessimismo. A programação com novelas que passam uma em seguida da outra tem conteúdos impróprios. É possível também ouvir relatos de crianças que ficam com seus pais assistindo filmes até muito tarde. Algumas vezes os filmes também contêm cenas e conteúdos impróprios para as crianças.

Como atividade, o “ficar na frente da tv” pode ser uma atitude passiva diante dos fatos, o que pode retratar a atitude passiva das crianças no Brasil. Em muitos dos desenhos em que aparece o signo da televisão, notamos que as pessoas são desenhadas de costas, assistindo uma televisão que muitas vezes está em branco, isto é, não está desenhado nada nela.

<p>outros riscos no desenho e por último desenhou o telesquis (<i>ski lift</i>) à direita. Não quis mais desenhar e virou a folha</p> <p><u>Desenho 2 (original)</u>: “Eu” de rosa com o irmão mais novo de azul no aquário da cidade assistindo a uma apresentação de um golfinho que estava tentando alcançar a bola vermelha e branca.</p>	<p>escada. Colocou um ponto de interrogação.</p> <p>Não quis mais desenhar e virou a folha.</p> <p><u>Desenho 2 (original)</u>: Figura de calça azul, guarda-sol colorido e “kimono” (traje japonês) é o tio que coordena uma festa que ela participou no interior. Os demais são participantes do evento. No centro há um chão de brasa onde a pessoa passa descalça. A pessoa que está à esquerda do chão de brasa e que está com coroa é o irmão mais novo, que está tentando passar e o “eu” está ao lado da mãe no lado direito inferior da folha dizendo “Eu não vo passar”.</p>
---	--

Desenho alterado do anexo: O desenho 1 foi sobreposto ao desenho 2 para compreendê-lo melhor. No desenho original é possível notar a presença do desenho 1 dada a forte pressão ao desenhar. Em nenhum momento solicitou outra folha. (Fig. 17 GII Fem n°7)

Adolescente, está há mais de dois anos no Brasil. Deixou de ir à formatura de ginásio (data muito simbólica e significativa para a cultura japonesa) para ficar um ou dois meses no Brasil e acabou ficando “bem mais do que isso” (sic). Seu pai, de nacionalidade japonesa, se divorciou da sua mãe. Furth (2004) coloca em questão: Por que este desenho apareceu no verso e não na frente?

No Japão, o desenho de si própria sem as mãos pode significar problemas de contato e adaptação social e a figura de si mesma com as mãos para trás pode ter o significado de evasão (KOLCK, 1984). Sem as mãos, seu irmão ficou simbolicamente encarregado de “acenar” ou se “despedir” da figura do pai, que também parece estar sumindo, pois está incompleta e com a face riscada. Aparece também o golfinho (animal) “aparentemente” angustiado frente a esta situação. Ao fundo, podemos observar um símbolo de transporte (*ski lift* – telesqui), que pode levar pessoas de um lugar “mais alto” (no topo da montanha - consciente) para o lugar “mais baixo” (base - inconsciente) ou vice-versa. Tudo isto ocorre em um grande aquário que contém água, mas que parece ter vazado pelo lado direito da folha.

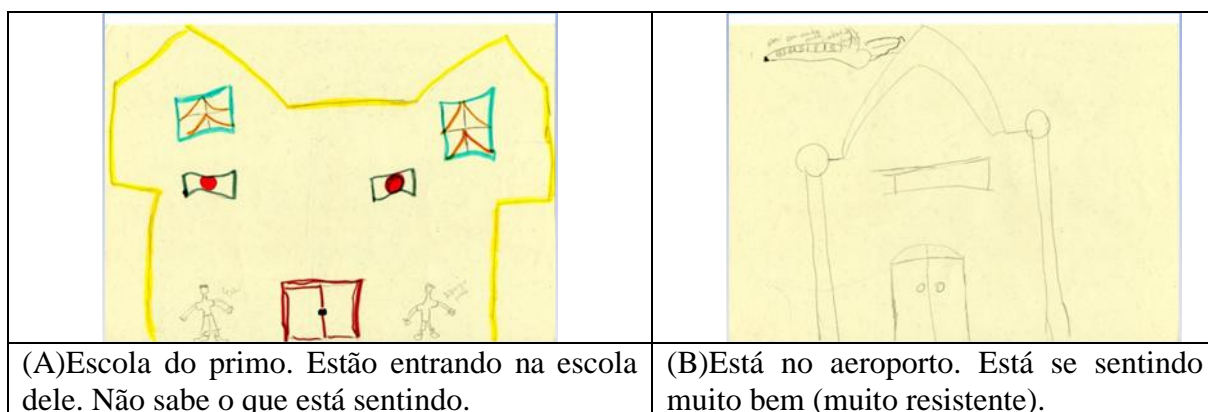
Já no Brasil, aparecem figuras sem face e a própria figura do “eu” está praticamente saindo da folha (evasão) para fugir de uma situação pela qual está sendo “obrigada” a passar. Uma parte dela (irmão com uma coroa) está disposta a passar, a outra foge. Como opção do desenho do verso, pode utilizar um “carrinho” ou uma “escada” para também fugir da situação. O ponto de interrogação mostra a sua situação de dúvida frente ao novo desafio.

Através de uma compreensão simbólica dos desenhos, foi possível acessar conteúdos que antes ainda eram obscuros, tanto para ela como para a pesquisadora sobre como ela estava vivenciando a transição do Japão para o Brasil.

7.4.3 Incoerências entre o discurso e o desenho

Houve também desenhos que não condizem com o discurso da criança ao falar sobre ele.

Podemos observar neste desenho do GI Masc. (Fig. 18 GI Masc. n°12)





Podemos perceber que a qualidade do desenho muda nos desenhos do Japão e do Brasil. Se considerarmos a estrutura da “escola” no Japão como uma figura de um rosto, a impressão que nos dá é um rosto com uma expressão fechada e raivosa. Já no desenho do Brasil, monocromático, a estrutura do “aeroporto” parece estar fechada, o que contradiz seu discurso de que “está se sentindo muito bem”.

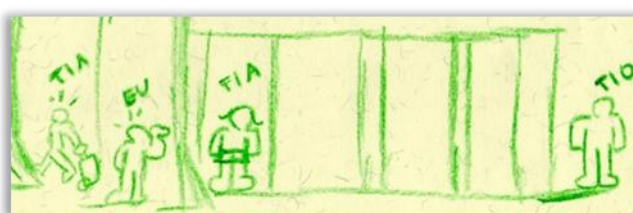
Conforme descrito em capítulos anteriores, é difícil para os membros da cultura japonesa expressarem seus sentimentos. Muitas vezes escutamos nos atendimentos “*está tudo bem*”, “*não estou com problemas*”, “*não tenho nada para falar*”. No entanto, ao solicitarmos um desenho ou qualquer outro material gráfico onde não há necessidade da utilização da fala como recurso de expressão, podemos perceber alguns sintomas, sentimentos ou até dicas sobre o relacionamento da criança com as outras pessoas.

Segundo os relatos de alguns técnicos, durante a aplicação dos desenhos algumas crianças e adolescentes reclamaram “*mais uma vez este tema?*”, “*eu não sei desenhar pessoas*”. Pode-se denotar algumas resistências sobre temas relacionados ao Japão.

Desenho do GII Masc. (Fig. 19 GII Masc. n°4)

4		
	<p>(A) Estão em um templo no monte Fuji, olhando. Feliz por estar passeando (muito resistente). Colocou o pai à esquerda, a mãe ao lado direito e o “eu” quase saindo da folha. Monte Fuji ao fundo e árvores nos dois lados.</p>	<p>(B) Pais ficaram no Japão. Os tios paternos estão no aeroporto porque voltou com eles do aeroporto de Guarulhos. Esperou os primos porque ia para a casa da tia. Alegre porque chegaram ao Brasil (resistente).</p>

No desenho do Japão, o “eu” está praticamente saindo da folha e sem braços como se quisesse “sumir”. Já no desenho do Brasil, é possível notar o avião com “uma expressão brava” indo embora. As pessoas estão sem rosto e todas separadas graficamente por riscos. Pessoas sem rostos, mãos ou qualquer traço que as identifique. Será que o desenho mostra realmente a alegria de ter chegado ao Brasil? (Fig. 20 GII Masc. n°4 recorte)



(Fig. 21 GII Masc. n°4 recorte)

7.4.4 Pessoas sem rostos, sem mãos ou pés, de costas ou com as mãos para trás

Segundo Buck (2003), a pessoa desenhada estimula mais associações conscientes e inclui a expressão direta da imagem corporal. A qualidade do seu desenho reflete a capacidade para atuar em relacionamentos e para submeter o “self” e as relações interpessoais à avaliação crítica e objetiva.

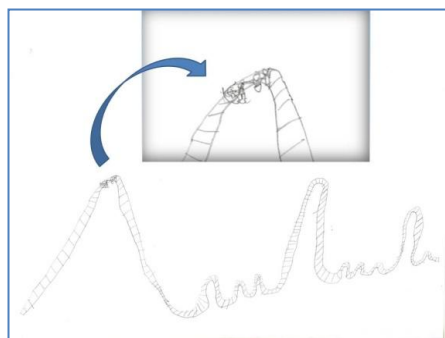
Silva (2008) nos mostra o quanto o desenho da figura humana merece atenção especial à cabeça, olhos, mãos e pés, pois estas partes do corpo têm um papel importante em trazer a criança para o relacionamento.

Foram percebidas também em diversos desenhos algumas figuras humanas sem face, que pode significar: tendência a evitar problemas de contato, evasão, superficialidade, cautela e até hostilidade (KOLCK,1981). Ainda segundo a autora, o rosto é a parte mais expressiva do corpo, o centro mais importante de comunicação, o contato sensorial com a realidade e o traço social do indivíduo.

Para a Psicologia Junguiana, simbolicamente, podemos considerá-lo como máscara, persona, algo intrínseco ao indivíduo que significa a pessoal tal como se apresenta no mundo. Seria precipitado dizer que esta criança está “sem persona” , pois não apresenta face em seus desenhos, mas este desenho sem face pode indicar a não expressão de si mesmo, mantendo-se no anonimato, procurando não chamar a atenção e evitando se expor.

As crianças deste estudo podem estar em dúvidas em relação a que ambiente está, o que é esperado dela e como deve se portar diante dos outros. A ausência de face pode sugerir uma interpretação de receio à exposição de maneira “errada”, que pode resultar em mais conflitos, decepções e baixa autoestima.

É possível observar que em alguns desenhos a figura humana está com as mãos nos bolsos, o que pode denotar uma evasão controlada, ou até mesmo braços tensos mantidos firmemente colados ao corpo, o que mostra certa rigidez. (BUCK, 2003).



Às vezes a criança até se mostra no desenho, mas nem sequer tem uma forma definida.

Sobre o desenho ao lado, ainda podemos apontar a falta de segurança e definição, mostrando-se em “altos e baixos” como a montanha russa. (Fig. 22 *GII Masc. n°10 recorte*)

7.4.5 Desistências e desenhos não considerados neste estudo.

Houve apenas uma criança que desenhou apenas o desenho do Brasil. Desenho com um grafismo muito forte e rígido. Seu discurso foi descritivo e depois começou a lembrar de muitas experiências que passou em família. Comentou sobre assaltos e massacres com muita agressividade e medo. O menino não quis desenhar o pai.



No desenho, comentou que fez todos jantando e que era o desenho do Brasil. Depois de muito conversar, decidiu que era a casa do Japão e fez 2 mesas porque não conseguiu desenhar todos juntos. Depois sentiu sono e não conseguiu fazer o próximo desenho. (Fig. 23 menino – não considerado neste estudo)

A partir desta experiência, podemos dizer o quanto o desenho da família em movimento pode sensibilizar uma criança. No caso, a criança estava sendo atendida individualmente no Projeto Kaeru.

Outro desenho que não participou deste estudo por não estar de acordo com o que foi proposto foi o desenho desta menina do Ensino fundamental II:

	<p>(1) "Eu" meu pai, mãe e irmã passeando no parque de bicicleta</p>	<p>(2) Meu pai trabalhando, minha mãe em casa, "eu" na escola estudando e minha irmã trabalhando e estudando.</p>

(Fig. 24 menina – não considerado neste estudo)

A menina acabou não desenhando a família no Brasil, optando por separar cada membro e escrever o que cada um está fazendo.

Como uma forma de resistência ao contato direto com o desenho e dificuldade em lidar com o que pode surgir, ela preferiu escrever a desenhar. Para esta criança, a escrita traz a informação direta sobre a sua família no Brasil sem correr o risco de outras interpretações, reduzindo chances de erros. Mas, mesmo sem perceber, o símbolo nos mostra que pode ser muito mais rico do que a informação escrita. Além disso, Furth (2004) sugere que o avaliador se questione sobre o que foi mal interpretado, ou o que está sendo mal interpretado na vida do paciente no momento. Existe também a questão da confiança para com o terapeuta.

Podemos dizer que a menina apresentou cada membro familiar em seu canto. O nome escolhido para cada um escrito em letra de forma pode mostrar a separação existente. O pai e a mãe estão separados pela palavra "Brasil". Antes, no Japão, estavam andando

individualmente na bicicleta, mas, ao mesmo tempo, em conjunto. A palavra “mãe” com rasuras pode mostrar algum conflito atual entre ela e a criança.

Utilizando recursos como o proposto por Furth (2004) que se baseou na teoria de divisão do papel criada por Jolles (1977), podemos dizer que a autora do desenho pode estar se sentindo insegura e inadequada e também dominada por emoções e impulsividade, dando ênfase ao passado, algo mais inconsciente.

Segundo Hammer (1991), o canto mais escolhido para a localização do desenho, é o superior esquerdo. Nos estudos normativos estabeleceu-se que as crianças mais jovens que preferiam o quadrante superior esquerdo, na medida em que caminham da primeira à oitava série, “*gradualmente moviam seus desenhos até que a localização padronizada fosse praticamente no centro da página*”. (HAMMER, 1991 p.51).

E, por fim, este desenho foi o primeiro da menina do GII Fem 14. Ela desenhou este e depois a situação do Japão, que está em anexo. Quando questionada lembrou que tinha que ter desenhado um no Brasil. Então fez o desenho em que a família está na cozinha, considerando o outro desenho como “oficial” e deixando este de lado.



O desenho ao lado representa o seu irmãozinho que tinha uns 6 anos na época, ela com uns 12 anos e sua mãe logo atrás. Assim como o outro desenho do Japão, notamos o distanciamento da figura do pai. Neste desenho, é possível notar a sua presença na marca do lado esquerdo superior. Segundo a menina, este é o dedo do pai e ele está tirando a foto porque não gosta de sair nelas.

(Fig. 25 menina GII Fem nº14) – não considerado neste estudo)

Vale notar que a menina se retrata com um “ar de infantilidade”, algo que talvez seja valorizado pela cultura japonesa através de animes e mangás. E também devemos considerar o quanto o Japão foi importante para ela em relação ao contexto familiar, pois lá ela estava acompanhada de seus pais, enquanto que no Brasil, está acompanhada de sua tia, avó e primo.

Considerações finais

Este trabalho buscou observar, através da análise dos conteúdos simbólicos, como foi e como está sendo vivenciado o processo de adaptação no Brasil da criança que retornou do Japão. Como objetivos secundários, pretendeu-se verificar se este processo é diferente para o sexo masculino e feminino e se processa diferente em crianças de Ensino fundamental I e Ensino fundamental II. Os dados coletados foram analisados de forma qualitativa e a sua interpretação teve como base teórica os conceitos da Psicologia Analítica.

A adaptação destas crianças no Brasil tem sido uma tarefa árdua, uma vez que a maioria passou grande parte de seu desenvolvimento no Japão e precisou aprender a se adaptar à cultura e aos costumes que são diferentes da cultura herdada de seus pais. Este processo exige uma série de elaborações psíquicas, incluindo a elaboração de perdas significativas, não só para a criança, mas também para a sua família.

A família, a instituição básica e nuclear que a acompanha em todo este trajeto também faz parte de um sistema que pode influenciar muito na adaptação desta criança no novo país. Faz parte a família fornecer um suporte seguro e acolhedor para que esta criança tenha um desenvolvimento saudável.

Pretendeu-se observar os desenhos das crianças e suas famílias nesta transição. Para melhor compreensão do grupo como um todo, foram eleitas categorias de análise que mais se destacaram nestes desenhos: características gerais dos desenhos; a criança em relação ao desenho; a família em relação ao desenho; estilos e signos. Além disso, procurou-se ilustrar alguns casos significativos para este estudo que podem ajudar a compreender melhor o fenômeno.

Como **característica geral do desenho**, foi notada uma forte ligação com o Japão, lugar muito apreciado, mas ao mesmo tempo idealizado por estas crianças. As crianças mais velhas, diferentemente das mais novas, também apresentaram o Brasil como um país mais próximo e mais familiar. Este resultado pode estar relacionado ao Projeto Kaeru, que, de certa forma, faz uma ponte com o Japão. Também, na medida em que a criança se desenvolve, a noção de identidade étnica e nacional vai se tornando mais evidente.

Em relação ao ambiente retratado, foi identificado que há uma tendência em retratar o que está **“fora” de casa** em ambientes de lazer, o que condiz com aspectos culturais japoneses, de evitar mostrar a intimidade e também, os defeitos e as dificuldades. Por outro

lado, nota-se que, foram retratadas as famílias **em casa** mais no Brasil do que no Japão, talvez pela casa estar mais presente no dia a dia dessas crianças e por não terem mais tanta liberdade de sair sozinhas de casa.

Foi apontado também que não houve muitos desenhos que retrataram ambientes como **escola e trabalho**, pois estes podem exigir mais responsabilidades e deveres e são, muitas vezes, associados a conteúdos negativos que não se quer lembrar.

Em todos os grupos houve crianças cujo ambiente era **indefinido** e, em relação aos desenhos que demonstram **transição**, estes foram encontrados mais nos meninos mais velhos. Este movimento pode estar simbolicamente relacionado a sua condição de transição ou de indefinição, algo muito presente no processo migratório.

As crianças deste estudo, em sua maioria, se retratou no desenho, porém, uma pequena parcela evitou esta exposição de estar entre seus familiares, ou seja, estavam **ausentes**. Apesar de pequeno, este grupo pode evidenciar o quanto a criança deixa de participar das relações familiares neste processo migratório. Algumas vezes, a família está tão ocupada com outros afazeres como preocupações com moradia, dinheiro e estabilidade, que a criança é esquecida pelos familiares. A criança pode evidenciar uma baixa autoestima, medo de se expor, ou sensação de não fazer parte do grupo, o que acaba passando despercebido pela maioria das pessoas por ser “quietinha” ou “tímida”, estigma este trazido pelos *nikkeis* perante a sociedade brasileira.

Muitos pais acham este comportamento normal, pois eram assim quando eram pequenos; pensam que as suas crianças estão bem adaptadas e concluem que não necessitam de ajuda. Entretanto, como foi exposto, o movimento migratório pode trazer sérias consequências para os seus envolvidos e, se não acolhido com antecedência, pode trazer complicações para o desenvolvimento pessoal e consequentemente para a sociedade que o indivíduo escolheu para ficar.

Mais um dado que pode evidenciar o “esquecimento” da criança neste movimento migratório é o fato de encontrarmos mais desenhos que simbolicamente se autoretratam em **atividades isoladas** no Brasil do que no Japão. Apesar de poucos exemplos neste estudo, mostram as crianças e adolescentes isoladas do restante da família, muitas vezes sem muitos recursos para superar pequenos desafios. Dentre este grupo, as meninas de destacaram em atividades mais isoladas do que os meninos.

Embora a maioria das crianças tenha retratado a **família na mesma atividade**, foi constatado que as crianças menores retratam as suas famílias mais **separadas** no Brasil e as

maiores mais **separadas** no Japão. Parece que, as crianças maiores tiveram mais oportunidade de vivenciar a experiência de serem mais independentes de seus pais, sendo responsáveis por várias atividades sozinhas. No Japão, talvez por ser uma sociedade que oferece mais segurança, os pais sentem-se mais à vontade em deixar seus filhos mais sozinhos e, com isso, adquirem mais tempo para trabalhos e horas extras. No entanto, essa sobrecarga de atividades tende a “separar” mais a família, o que resulta em um distanciamento entre as pessoas.

Chegando ao Brasil, a adaptação pode ser mais demorada, devido à maior dificuldade de aceitação do grupo, tanto do adolescente que chega quanto do adolescente que o recebe. Dessa forma, há um maior contato com os pais, já que os últimos se encontram mais em casa, devido à busca por um novo emprego.

Já os menores, que não tiveram esta experiência por serem muito jovens para ficarem mais sozinhos em casa, retratam o Brasil como sendo a “separação” dos membros de sua família. Talvez haja realmente uma mudança na dinâmica familiar, ou talvez haja apenas uma mudança na qualidade da relação.

Também foi possível observar desenhos em que figuras parentais estavam ausentes e desenhos em que estavam separadas por algum traço de seus filhos. Além disso, a figura paterna nos desenhos das meninas mais velhas apareceu mais isolada ou em conflito. Com estes dados, podemos questionar sobre como estas crianças estão crescendo e se desenvolvendo sem figuras parentais importantes e presentes e o quanto a figura paterna ausente ou conflituosa pode influenciar no desenvolvimento destas meninas.

Em relação aos **estilos**, podemos dizer que as meninas se dedicam mais em habilidades gráficas do que os meninos, talvez por uma identificação maior com a cultura japonesa. Além disso, o interesse pelos aspectos gráficos, desenhos mais elaborados e detalhes predominou mais no perfil feminino.

A utilização de **cores**, que geralmente denota a expressão da emotividade, estava mais presente nos desenhos do Japão, algo que denota o “mundo de lá” mais colorido. Em contraste, o Brasil apareceu mais monocromático em todos os grupos. Ainda em relação às cores, notamos que alguns desenhos tinham como característica cores somente no ambiente e monocromático nas figuras humanas. Talvez por uma dificuldade maior na expressão da emotividade nas relações interpessoais.

Em relação aos **signos** utilizados, verificou-se que a sua análise e interpretação depende muito da cultura em que a criança se desenvolveu e que está inserida atualmente. Como complemento, os signos nos mostraram pistas sobre as particularidades de cada ambiente e a

interação com ele, nos convidam a interpretá-lo de maneira mais amplificada do que simplesmente como um conteúdo do inconsciente pessoal.

Por fim, foram demonstrados, através de alguns casos que, o “*não dito*”, pode dizer muito mais sobre estas crianças e “*o que é dito*”, nem sempre condiz com o que realmente está acontecendo e o que realmente a criança está sentindo. É preciso analisar, além dos conteúdos gráficos, os conteúdos simbólicos presentes e não presentes e, de acordo com a Psicologia Analítica, através de uma amplificação simbólica que ultrapassa conteúdos exclusivos do inconsciente pessoal. Não se esquecendo de olhar sob o ponto de vista do movimento migratório que envolve, em particular, a cultura presente para estas crianças.

A utilização de desenhos para a compreensão deste processo migratório tornou-se necessária, uma vez que as crianças envolvidas apresentam certa dificuldade em se expressarem verbalmente devido ao conhecimento limitado dos dois idiomas, além de agregar conteúdos culturais herdados pelos seus ancestrais. Pois, como foi apresentado, nem sempre aquilo que era comentado sobre o desenho era o que realmente ela expressava em seu desenho. O desenho, por atuar em um nível mais inconsciente que a fala, nos ajudou a compreender conteúdos mascarados pelo autor.

Além disso, o desenho neste estudo teve como função fazer com que a criança também refletisse sobre as suas produções. Ao “parar para pensar” sobre sua vivência no Japão e como está a sua vida no Brasil, a criança passa a fazer uma reavaliação de tudo o que passou e, assim, ter mais ferramentas para entender conteúdos do seu inconsciente que podem estar incomodando. Às vezes, para entender estes conteúdos é necessário um “tradutor” que é o terapeuta e que pode ajudá-la a compreender este processo. Em outros momentos percebe-se que a compreensão do símbolo por si só já ajudou parte da sua elaboração.

Estes e outros recursos utilizados, se não forem devidamente acolhidos por um *setting* terapêutico, podem trazer consequências negativas para esta criança, pois, como foi visto, ela pode não ter recursos suficientes para tal elaboração. Por esta razão, nota-se a importância dos atendimentos do Projeto Kaeru, que representa uma ponte para os dois mundos, o Japão e o Brasil. O Projeto também se preocupa em lembrar ao retornado que é preciso “olhar” para estas questões cuidadosamente, a fim de compreender sua existência, para que futuramente a criança possa ser uma pessoa que transite tranquilamente em qualquer cultura, seja no Japão seja em qualquer país do mundo.

O presente estudo ainda é muito superficial do ponto de vista de uma análise aprofundada de cada desenho. O desenho por si só pode nos contar muito sobre seu autor, mas

é preciso olhar também os outros recursos de diagnóstico, tais como testes psicológicos, análise dos conteúdos contratransferenciais, entrevistas de anamneses voltadas para o histórico da criança, além de compreender o histórico do contexto migratório pessoal e familiar, entre outros, para, enfim, compreendê-lo como um todo.

Por fim, espera-se que mais estudos contribuam para o crescimento da área e que mais projetos sejam estruturados para que, não só as crianças que retornaram do Japão sejam beneficiadas, mas crianças brasileiras que vieram de outros países, e até mesmo, que propostas sejam ampliadas para os estrangeiros como projetos de uma vivência intercultural.

REFERÊNCIAS

ARAI, J. O universo da cultura pop japonesa no Brasil. In: *Centenário: Contribuição da imigração japonesa para o Brasil Moderno e Multicultural*. São Paulo: Paulo's Comunicação e Artes Gráficas, 2010.

BENEDICT, R. *O Crisântemo e a Espada*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BERRY, J. W. *Immigration, acculturation and adaptation*. Applied Psychology: international review, 46 (1). 5-68, 1997.

_____. Migração, aculturação e adaptação. In: *Psicologia, E/Imigração e Cultura*. Sylvia Dantas DeBiaggi e Geraldo José de Paiva (orgs.). São Paulo, Casa do Psicólogo, 2004

BIALYSTOK, E. Global–Local and Trail-Making Tasks by Monolingual and Bilingual Children: Beyond Inhibition. *Developmental Psychology*. 2010, v. 46, N. 1, p. 93–105.

BIS – BANK FOR INTERNATIONAL SETTLEMENTS. 79th Annual Report – 1 April 2008 – 31 March 2009. *Chapter II: The global financial crisis*. Disponível em: <http://www.bis.org/publ/arpdf/ar2009e.pdf> Acesso em: 31 de Janeiro de 2013.

BORBA, D. *Individuação e Expatriação: Resiliência da esposa acompanhante*. Dissertação de Mestrado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

BOECHAT, P. *Terapia Familiar: Mitos Símbolos e arquétipos*. Rio de Janeiro: Wak editora, 2005.

BUCK, J.N. *Casa – Árvore – Pessoa : Técnica projetiva de desenho – Manual e guia de interpretação*. São Paulo, Vetor editora, 2003.

BURNS, R. C. & Kaufman, S.H. *Kinetic Family Drawings (K-F-D): An introduction to understanding children through Kinetic drawings*. New York: Brunner/Mazel, 1970.

_____. *Actions, styles, and symbols in kinetic family drawings (K-F-D): An interpretive manual*. New York: Brunner/ Mazel, 1972.

CAPUANO, A. C. O. *O direito a ser e continuar sendo família no contexto da emigração Brasil – Japão. Desafios e desdobramentos* Ano XVI - Número 31 (pag. 219 a 228) - REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, 2008.

CARIGNATO, T. *Passagem para o desconhecido: Um estudo psicanalítico sobre migrações entre Brasil e Japão*. Dissertação de Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

_____. Os sintomas da migração a história e a cultura na clínica dos migrantes. Tese de doutorado em Psicologia social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

_____. A construção de uma clínica psicanalítica para imigrantes. *Rev. Inter. Mob. Hum.*, Brasília: Ano XXI, n. 40, p. 107-129, jan./jun. 2013

CHEVALIER J.; GHEERBRANT A. Dicionários de símbolos. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

DEBIAGGI S. *Nikkeis entre o Brasil e o Japão: Desafios identitários, conflitos e estratégias*. REVISTA USP, São Paulo, n.79, p. 165-172, setembro/novembro 2008.

EAKIN, K. B. *According my passport, I'm coming home*. Washington, D.C.: U.S. Dept. of State, Family Liaison Office, 1999.

FALICOV, Celia Jaes. Migración, perdida ambígua y rituales. Perspectivas sistêmicas 2001. Disponível em <http://www.redsistemica.com.ar/migracion2.htm> Acesso em: Julho/2013.

FURTH, G. M. *O mundo secreto dos desenhos: uma abordagem junguiana da cura pela arte*. 2 ed. São Paulo: Paulus, 2006.

FORDHAM, M. *A criança como indivíduo*. Trad. Marta Rosas. São Paulo: Editora Cultrix, 1994.

HAMMER, E. F. *Aplicações Clínicas dos Desenhos Projetivos*. São Paulo: casa do Psicólogo, 1991.

HIRAOKA, V. Rompendo o silêncio dos dekasseguis – contribuições da psicologia escolar/educacional para superação das dificuldades de aprendizagem escolar. Artigo apresentado no CONPE- congresso nacional de psicologia escolar e educacional. 3 a 6 de julho de 2011 na Universidade Estadual de Maringá – PR, 2011.

HOPCKE, Robert. *Persona: where sacred meets profane*. Boston & London: Shambhala, 1995.

JOLLES, I. *Catalogue for the qualitative interpretation of the House-Tree – Person: HTP*. Los Angeles: Western Psychological Services, 1971.

JUNG, C. G. *O desenvolvimento da personalidade*. Vol. 17. 11ª ed. Petrópolis: Vozes [1910] 2011a.

_____. *Símbolos da transformação: análise dos prelúdios de uma esquizofrenia*. Vol.5. 7 ed. Petrópolis: Vozes [1911] 2011b.

_____. *Tipos Psicológicos*. Vol. 6. 3ª ed. Petrópolis: Vozes [1921] 2009.

_____. *O Eu e o inconsciente*. Vol.7/2. 23ª ed. Petrópolis: Vozes [1928] 2011c.

_____. *A energia psíquica*. Vol. 8/1. 11ª ed. Petrópolis: Vozes [1928] 2010.

_____. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Vol. 9/1. 7ª ed. Petrópolis, Vozes [1934] 2011d

_____. *A natureza da psique*. Vol. 8/2. 8ª ed. Petrópolis, Vozes [1957] 2011e.

KAWAMURA, L. K. *Para onde vão os brasileiros? Imigrantes brasileiros no Japão*, Campinas: Editora da Unicamp, 1999.

_____. "Qualificação de trabalhadores brasileiros no processo de trabalho no Japão". In Educação e sociedade. Campinas: Cedes, Papirus, 1994.

KAWAI H. *A psique japonesa: Grandes temas dos contos de fadas japoneses*. São Paulo: Paulus, 2007.

KOJIMA, Y. *O ambiente educacional das crianças brasileiras residentes no Japão e suas implicações*. In Centenário: Contribuição da imigração japonesa para o Brasil moderno e multicultural.

KOIKE, S. A contribuição da culinária japonesa para a sociedade brasileira. In *Centenário: Contribuição da imigração japonesa para o Brasil Moderno e Multicultural*. São Paulo: Paulo's Comunicação e Artes Gráficas, 2010.

KOLCH, O.L.V. *Interpretação psicológica de desenhos*. 2 ed. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1981

_____. Testes projetivos gráficos. In *Temas básicos de Psicologia*. Clara Regina Rappaport (coord.) São Paulo: EPU, 1984.

KONDO, S. *Mental health status of Japanese-Brazilian children in Japan and Brazil*. Psychiatry and Clinical Neurosciences 65: 226–232, 2011.

LEBRA, T. S. *Japanese Patterns of Behavior*. Honolulu: University of Hawaii Press, 1930.

LESSER, J. *A negociação da identidade nacional – Imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

LUYTEN, S. B. *Mangá: o poder dos quadrinhos japoneses*. 2. Ed. São Paulo: Hedra, 2000.

MACHOVER, K. *Proyección de la Personalidad en el Dibujo de la Figura Humana*. Havana: Ed Cultural S.A., 1949.

MALCHIODI, C. A. *Understanding children's drawings*. New York: The Guilford press, 1998.

MC MAHILL, C. *Impacto educacional sobre as crianças retornadas do Japão considerações a partir das famílias nikkeis retornadas*. Exposição realizada no dia 27 de setembro de 2011 no Memorial da América Latina. Estudos Japoneses na América Latina – Diálogos, Perspectivas e Projetos. São Paulo, 2011.

MORALES, L. M. *Cem anos de imigração japonesa no Brasil: o japonês como língua estrangeira*. Tese de doutorado em linguística. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

MORAIS, F. *Corações sujos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MORI, K. Transição dos dekasseguis provenientes do Brasil e consideração sobre alguns dos problemas. In *Dekassegui*. M. Ninomiya (org.). São Paulo: Estação Liberdade, SBCJ, 1992).

NAKAGAWA, D. *Síndrome do regresso in Simpósio dez anos do Fenômeno de kassegui e suas perspectivas*. NINOMIYA, M. (org.) São Paulo: SBCJ, 1998.

_____. Saúde e o movimento dos trabalhadores brasileiros no Japão In: *Centenário: Contribuição da imigração japonesa para o Brasil moderno e multicultural*, 2010.

NAKAGAWA, D & NAKAGAWA, K. Dekassegui e a Relação Brasil-Japão: Aspectos Positivos e Negativos. In: *Centenário: Contribuição da imigração japonesa para o Brasil Moderno e Multicultural*. São Paulo: Paulo's Comunicação e Artes Gráficas, 2010.

NAKAGAWA, K. *Crianças envolvidas no movimento de kassegui*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

_____. *Crianças e adolescentes brasileiros no Japão - províncias de Aichi e Shizuoka*. Tese de Doutorado em Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

_____. *Projeto kaeru: programa de inclusão dos filhos de trabalhadores brasileiros no Japão às escolas públicas do Estado de São Paulo*. Edição do autor, São Paulo 2010.

_____. Crianças e adolescentes envolvidos no movimento de kassegui. In: *O Nikkei no Brasil*. 3ª edição. Kiyoshi Harada (org.) Cadaris Comunicação: Associação para comemoração do centenário da imigração japonesa no Brasil. São Paulo, 2013

NINOMIYA, M. (org.) *Encontro de Colaboradores regionais do CIATE outubro/2009*.

_____. O fenômeno de kassegui in *O Nikkei no Brasil*. 3ª edição. Kiyoshi Harada (org.) Cadaris Comunicação: Associação para comemoração do centenário da imigração japonesa no Brasil. São Paulo, 2013

OSTER, G. D; CRONE, P. G. *Using drawings in assessment and therapy: a guide for mental health professionals*. By Gerald D. Oster & Patricia Gould Crone. 2 ed. New York: Brunner-Routledge, 2004.

PENNA, E.M.D. *Processamento simbólico arquetípico: Uma proposta de método de pesquisa em psicologia analítica*. Tese de doutorado em psicologia clínica Pontifícia universidade católica de São Paulo, 2009.

PHINNEY, J. S. *Formação da identidade de grupo e mudança entre migrantes e seus filhos*. In: *Psicologia, e/imigração e cultura*. DEBIAGGI, Sylvia Dantas; PAIVA, Geraldo José de (orgs.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

POLLOCK, D. C.; VAN REKEN, R. E. *Third culture Kids: growing up among words*. Revised Edition. Boston: Intercultural Press, 2009.

RAMOS, D. *Corruption: Symptom of a cultural complex in Brasil?* In *The Cultural Complex – Contemporary Jungian perspectives on psyche and society*. Thomas Singer & Samuel Kimbles (Eds.) Hove and New York; Brunner-Routledge, 2004. p. 102-123.

SANO, R. K. Japoneses:sonhos e pesadelos. In *Trabalhadores*. Campinas, Ed.1989.

SASAKI, E. M. A questão da identidade dos brasileiros migrantes no Japão. In: *Psicologia, e/imigração e cultura*. DEBIAGGI, Sylvia Dantas; PAIVA, Geraldo José de (orgs.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

_____. Um olhar sobre o "Movimento Dekassegui" de Brasileiros ao Japão no Balanço do Centenário da Imigração Japonesa ao Brasil in *Centenário: Contribuição da imigração japonesa para o Brasil Moderno e Multicultural*. Vários autores, São Paulo: 2010 1ª edição.

SAYAD, A. *A imigração ou os paradoxos da Alteridade*. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1998.

SILVA, M. C. V. M. Técnicas projetivas gráficas e desenho infantil. In: *Atualizações em métodos projetivos para avaliação psicológica*. Anna Elisa de Villemor Amaral e Blanca Suzana Guevara Werlang (org.) (1ª impressão). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

_____. *A compreensão da medida e a medida da compreensão: origens e transformações dos testes psicológicos*. Tese de doutorado em Psicologia social Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

SINGER, T; KIMBLES, S. The cultural complex and archetypal defenses of the group spirit: Baby Zeus, Elian Gonzales, Constantine's Sword and other holy wars (with special attention to & the axis of evil"). In *The cultural complex*. Thomas Singer & Samuel Kimbles (Eds.) Hove and New York; Brunner-Routledge, 2004. p. 1 - 11.

STEIN, M. *O mapa da alma: uma introdução*. Cultrix, São Paulo, 2006.

SUMITA, C. *Orquestras de vozes na fala das migrantes nikkeis*. Dissertação de mestrado em Psicologia social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

TSUDA T. Homeland- less abroad. In: *Searching for home abroad: Japanese Brazilians and Transnationalism*. Jeffrey Lesser (Ed.). Duke University Press, Durham and London, 2003.

UMA EPOPÉIA MODERNA: 80 anos da imigração japonesa no Brasil/ Comissão de Elaboração da História dos 80 anos da Imigração Japonesa no Brasil. São Paulo: HUCITEC/Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa, 1992.

VAINER, C. B. Migração e mobilidade na crise contemporânea da modernização in: *Simpósio internacional Migração: nação, lugar e dinâmicas territoriais*. Heinz Dieter Heidemann e Sidney Antonio da Silva (orgs.) – Universidade de São Paulo – Departamento de Geografia/FFLCH, 2007.

WANG, Q., Shao, Y., & Li, Y. J. "Do you like pizza or shao-mai?" *The bilingual and bicultural self in Hong Kong Chinese children and adolescents*. *Child Development*, 81, 555-567, 2010. Disponível em: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8624.2009.01415.x/full> Acessado em Janeiro, 2013.

_____. *The Emergence of Cultural Self-Constructs: Autobiographical Memory and Self-Description in European American and Chinese Children*. *Developmental Psychology* Copyright 2004 by the American Psychological Association, Vol. 40, No. 1, 3–15, 2004

Wang, Q. *Autobiographical Memory and Culture*. *Online Readings in Psychology and Culture*, 5(2), 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1047> Acessado em: Janeiro 2013.

WATANABE, K. *Futuro da comunidade nikkey brasileira*. In Revista da USP, dossiê Brasil-Japão n° 27. São Paulo: USP, 1995.

WEISSTUB, E., WEISSTUB, E.G. Collective trauma and cultural complexes. In *The cultural complex*. Thomas Singer & Samuel Kimbles (Eds.) Hove and New York; Brunner-Routledge, 2004. p. 147-170.

WINNICOTT, D. W. *Privação e delinqüência*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

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

10 ANEXOS

Anexo I – Autorização para realização de pesquisa – Projeto Kaeru

Anexo II – Desenhos e relatos



Rua São Joaquim, 381 | 1º and. | Liberdade
CEP 015089-900 | São Paulo | SP
Tel.: +55 (11) 3208-1755
E-mail: isecbr@hotmail.com

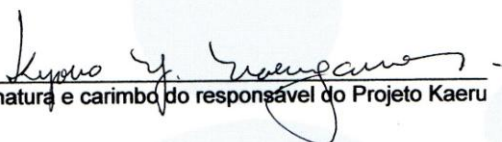
São Paulo, 10 de Agosto de 2012.

Ao
Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP - CEP-PUC/SP
A/c. Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho
Coordenador do CEP-PUC/SP

Autorização para realização de pesquisa

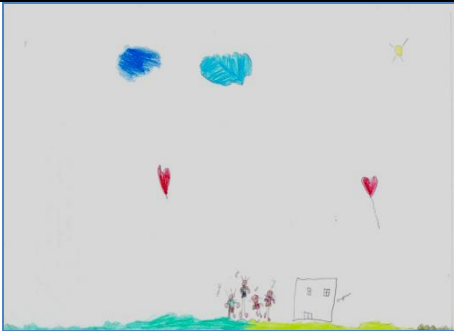



Eu, Kyoko Yanaguida Nakagawa coordenadora do Projeto Kaeru da OSCIP: ISEC - Instituto de Solidariedade Educacional e Cultural, situado na Rua São Joaquim, 381, Liberdade, São Paulo/SP, venho por meio desta informar a V. Sa. que autorizo a pesquisadora Glauca Cristina Tiyomi Sawaguchi aluna do curso de Psicologia Clínica da Faculdade de da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP a realizar/desenvolver a pesquisa intitulada "Resiliência e migração: Um estudo sobre as crianças que retornaram do Japão" sob orientação do Prof (a). Dr. (a). Ceres Alves de Araújo.

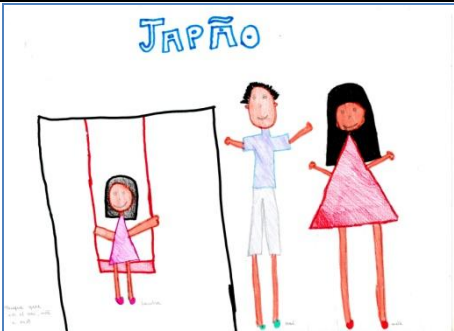

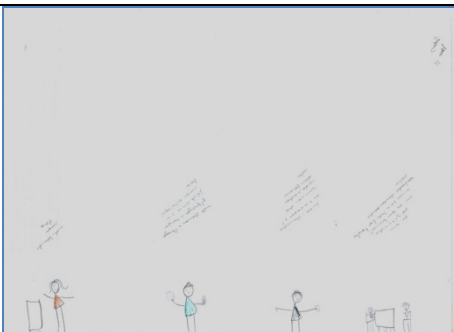


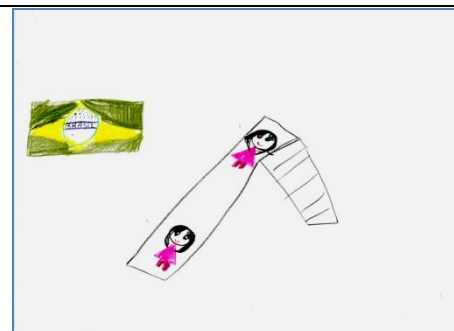


Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como *instituição co-participante* do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.








Assinatura e carimbo do responsável do Projeto Kaeru



R. São Joaquim, 381 – Liberdade - São Paulo/SP
www.projetokaeru.org.br / www.isec.org.br
projetoKaeru@isec.org.br

ANEXO II

Grupo Fundamental I Feminino (GI Fem)		
<p>Comentários a partir do inquérito: Obs.1: Utilização do temo “Eu” para se referir ao autor do desenho. Obs. 2: A numeração ao lado da descrição do desenho refere-se a ordem em que a criança desenhou. (A) para desenhado em primeiro lugar e (B) para segundo lugar.</p>		
	Desenho cinético da família no Japão	Desenho cinético da família no Brasil
1		
	<p>(A) Pai e mãe trabalhando na fábrica. As crianças foram ajudar os pais. O balão de coração sem o fio se perdeu.</p>	<p>(B) Estão indo ao shopping. Pai e mãe estão conversando sobre a escolinha e “eu” e o meu irmão estamos brincando de mamãe e filhinho. O balão de coração está com o pai para não voar. (Demorou mais para fazer este desenho).</p>
2		
	<p>(A) (esquerda para direita) Estão na montanha e o irmão está bebendo água, “eu” estou dando uma garrafa para o pai encher, o pai está enchendo a garrafa de água e a mãe está guardando a garrafa de água na caixa.</p>	<p>(B) (esquerda para direita) Estão na piscina. Pai está falando “Iupi”, “eu” e irmão nadando e a mãe na bóia.</p>

3		
	<p>(A) A família está no parque que ia com o pai, mãe e avô.</p>	<p>(B) menina 1, tio, tia, “eu” e menino 2. Estão na casa do tio. Há duas piscinas.</p>
4		
	<p>(A) Mãe está lavando roupa do lado de fora e chama o irmão para trazer a roupa lá de cima; irmão 2 chama “eu” e o papai para brincar de rodopiar. “Eu” e o pai sentados à mesa; “eu” falei que sim, o pai disse que já estava indo. Depois de brincar ficamos tontos, sentados descansando na sala.</p>	<p>(B) Mãe está com um saco de bolacha, bolinho e batata – está na cozinha. “Eu” estou pulando corda sozinha na sala. Irmão 1 está na sala jogando futebol com irmão 2 e com o pai.</p>
5		
	<p>(A) “Eu” e a minha irmã menor no balanço. “Eu” do lado esquerdo e minha irmã do lado direito.</p>	<p>(B) “Eu” e minha irmã no escorregador. Ela em cima e “eu” embaixo.</p>
6		
	<p>(A) (esquerda para direita) Estamos brincando na neve. Minha irmã vai colocar a cenoura no boneco de neve. O</p>	<p>(B) Estamos na praia. Minha mãe está embaixo do guarda-sol, minha irmã mais nova e “eu” estamos brincando na areia e</p>

	meu pai está jogando bolinha de neve, com minha mãe e irmã. “Eu” estou no morrinho, escorregando na neve.	minha irmã mais velha na água, nadando.
7		
	(B) Parquinho do polvo. O pai está no balanço e fica de olho em Bianca. Bianca e a amiga estão brincando de pega- pega e depois vão para o polvo escorregar.	(A) É sábado e está calor. De noite esfriou. Fizeram churrasco para comemorar não sei o quê (esquerda para direita). O tio está fazendo churrasco, a tia está conversando com o sogro, a mãe chegou às 15hs e comeu. “Eu” estou brincando com os primos pequenos, o irmão está brincando com outros primos e o pai está conversando e comendo. Estão felizes.
8		
	(B) A mãe está assistindo televisão com a irmã menor. “Eu” estou pegando pipoca e o pai está lavando a louça.	(A) (Esquerda para direita) Mesinha, mãe comendo, pai jogando bola com a irmã e “eu” colocando um brinco.
9		
	(A) Estão em uma festa típica à noite no Japão chamada “Tanabata”. Está tendo fogos “hanabi”.	(B) Estão no parque jogando bola. Todos estão jogando. (Esquerda para direita) irmã, mãe, “eu”, pai e irmã.

10		
	(A) Estamos em uma montanha (indefinido). “Eu” e a mãe estamos tirando foto e o pai e o irmão estão jogando bola.	(B) “Eu” e o irmão estamos nadando. Pai, irmão menor e mãe na sombrinha.

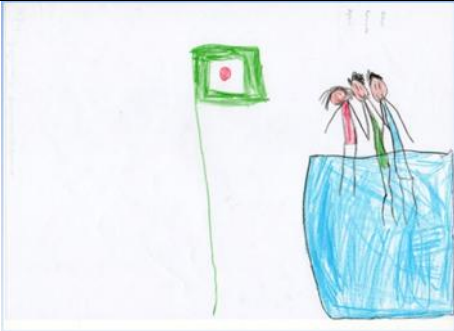


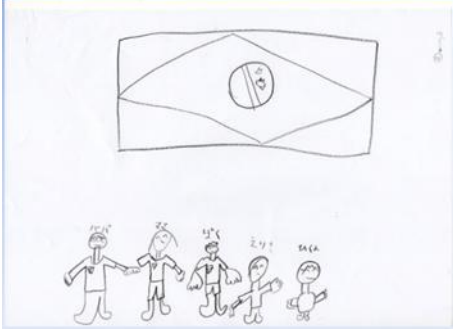
Grupo Fundamental I Masculino (GI Masc)





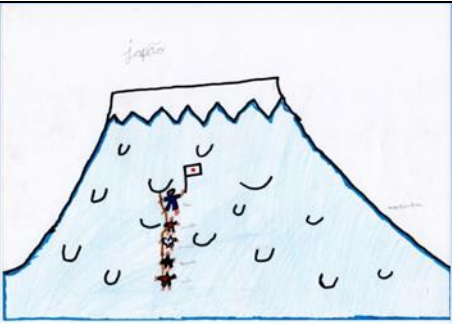

Comentários a partir do inquérito:


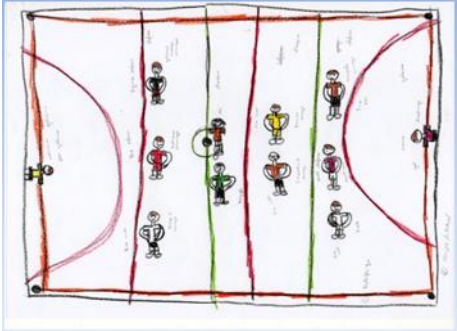

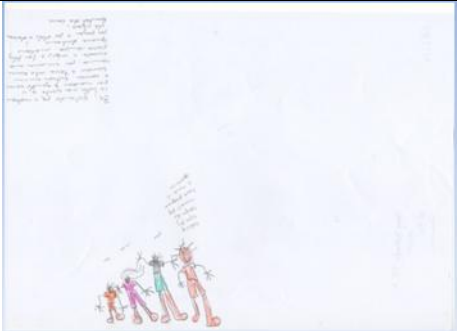
Obs. 1: Utilização do termo “Eu” para se referir ao autor do desenho.







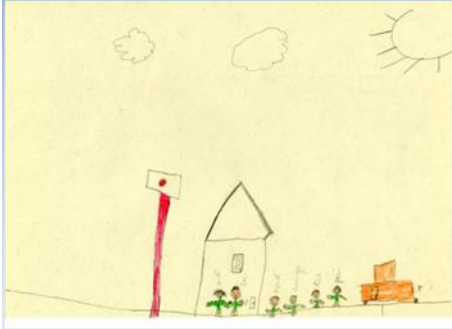

Obs. 2: A numeração ao lado da descrição do desenho refere-se a ordem em que a criança desenhou.


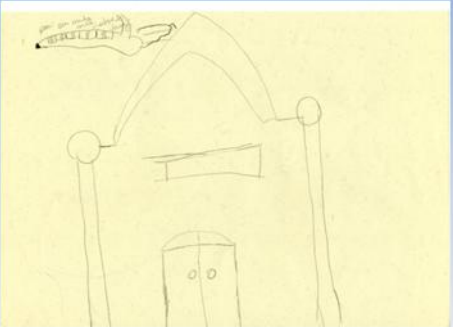
(A) para desenhado em primeiro lugar e (B) para segundo lugar.

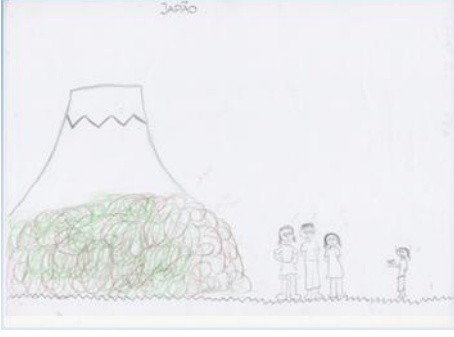



	Desenho cinético da família no Japão	Desenho cinético da família no Brasil
1		
	(A) “Eu” de azul, irmão mais velho de verde e irmã caçula de vermelho. Os três estão na piscina.	(B) Estão brincando na piscina. Padrinho está do lado esquerdo, “eu” (cabelo espetado), irmão mais velho e irmã mais nova.
2		
	(A) Pai, mãe, “eu”, irmão do meio e irmão mais novo. Estão de mãos dadas.	(B) No Brasil. Escreveu em japonês a identificação de cada membro da família. “パパ” (Papa/papai), “ママ” (mama/mamãe), “ぼく” (“eu”),

		<p>“nome do irmão do meio”, “nome do irmão mais novo” (esquerda para a direita).</p>
3		
	<p>(A) “たすけよう日本” (“Vamos ajudar o Japão” – realizou o desenho na época em que ouvia notícias sobre o tsunami no Japão). Pai, “eu”, mãe, irmã do meio e irmã mais nova. Todos estão de mãos dadas segurando a bandeira.</p>	<p>(B) Pai de cabelo espetado, “eu”, mãe, irmã do meio e irmã mais nova. (Esquerda para a direita). “エコ” (Eco/Ecologia) refere-se à importância da ecologia e reciclagem, matéria que está aprendendo na escola.</p>
4		
	<p>(A) “Eu”, mãe e irmã estamos no carro esperando o Bruno (irmão – de calça roxa e blusa verde) comprar refrigerante. O pai está acima.</p>	<p>(B) Desenhou no verso. Escreveu “Cai!” (parte do nome do “eu”). Há uma parede laranja que é a parede do vizinho, uma casa, varal de roupas e o cachorro fazendo bagunça porque a família foi passear.</p>
5		
	<p>(A) A família está subindo uma montanha. O pai em cima com uma bandeira do Japão, logo depois está a irmã, a mãe, o “eu”.</p>	<p>(B) Família subiu a montanha. “Atrás do arco-íris tem uma casa onde iam morar todos. O arco-íris sumiu e ia ter uma casa vermelha...” quer uma casa colorida.... “Eu” estou com uma bandeira verde, ao seu lado a irmã, o irmão, a mãe e o pai falando com um balão para “Nome do eu” colocar a bandeira</p>







		onde o pai estava apontando. (esquerda para a direita).
6		
	<p>(A) Estão no parque andando de bicicleta. Estão voltando para casa. Está o irmão do meio, “eu”, o pai com a irmã na garupa e a irmã mais velha atrás, atrasada e angustiada por não conseguir alcançar o resto da família. (esquerda para a direita).</p>	<p>(B) “Eu” de blusa laranja no centro da quadra, seu irmão mais velho ao seu lado de blusa verde. Estão na posição de ataque. Depois de realizar o desenho do Japão, fez o desenho da família no Brasil, só que colocou o nome de todos os seus amigos no campo de futebol. Ao ser questionado quanto a sua família, respondeu naturalmente que no lado direito estão duas pessoas que são as suas tias. Mais para a direita estão 3 pessoas que são: a sua tia de branco, a sua mãe e uma amiga. Todos os três estão na defesa e sua mãe também está no gol do lado direito. No lado esquerdo do “eu” estão 3 pessoas: A irmã mais velha de preto, a irmã mais nova no meio e um tio de branco. O pai é o goleiro.</p>
7		
	<p>(A) Estão na frente de casa tirando foto. É a casa do Japão e estão felizes porque é o primeiro dia na casa. Pai de verde, irmão mais velho, mãe e “eu” no colo da mãe (direita para a esquerda).</p>	<p>(B) (esquerda para a direita) “Eu” de laranja, a mãe de rosa, o pai de blusa preta e calça verde e o irmão todo de laranja. Segundo o autor do desenho, este de laranja era o balão que o pai fez com a roupa do irmão porque estava pequeno e o irmão não quis mais. Depois que acabou o desenho, contou a seguinte história: O pessoal estava gritando porque o moleque ia bater na gente e o pai mandou a gente correr e a gente correu. Entraram em um buraco e estava muito escuro. O pai amarrou uma escada, subiu e eles foram felizes para sempre. O moleque ainda queria dinheiro. O pai entregou e o deixou voar. Estavam no</p>

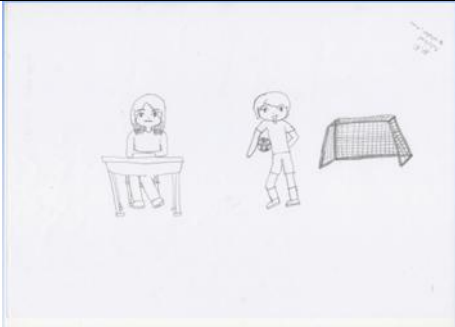
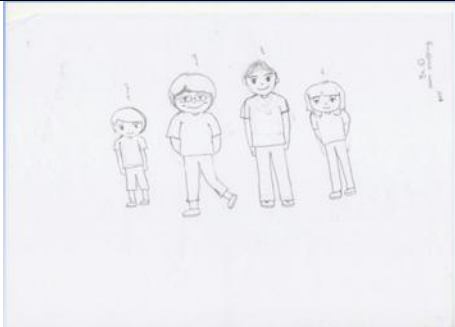


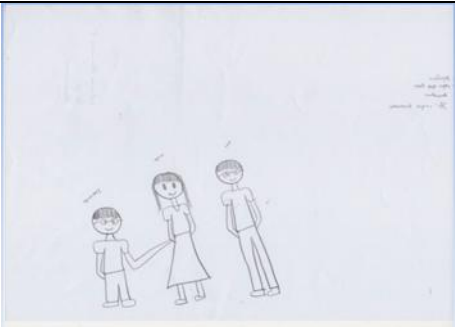
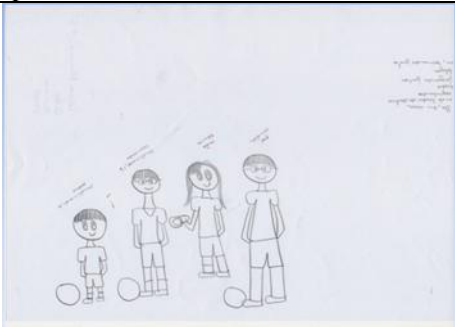
		quintal da casa.
8		
	(A) A irmã tocando piano na aula extra que tinha após a aula. Não quis colocar mais ninguém.	(B) O pai trabalhando no sacolão.
9		
	(A) Pai e irmão mais novo jogando futebol. "Eu" e irmão mais velho assistindo o jogo. Mãe do outro lado da casa (não sabe o que está fazendo). Estão no quintal de casa.	(B) Pai e mãe olhando o cachorro. Filhos estão dentro de casa, assistindo televisão. A parte de cima da casa é uma caixa d'água.
10		
	(A) A família está me levando para a escola. Todos estão felizes. É de dia. E o prédio da direita é o prédio que morava no Japão.	(B) Estão no avião chegando no aeroporto do Brasil. Se sentindo legal.
11		
	(A) Estão em uma festa em casa, estão felizes. (Foi breve na resposta e respondeu cabisbaixo)	(B) "Eu" estou voltando para casa, feliz, mas com vergonha. (Foi breve na resposta)



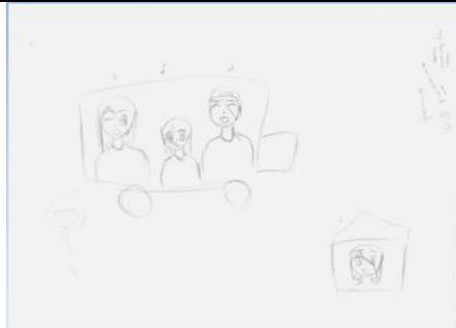



12		
	(A) Escola do primo. Estão entrando na escola dele. Não sabe o que está sentindo.	(B) Está no aeroporto. Está se sentindo muito bem (muito resistente).

Grupo Fundamental II Feminino (GII Fem)		
Comentários a partir do inquérito:		
Obs.1: Utilização do termo “Eu” para se referir ao autor do desenho.		
Obs.2: A numeração ao lado da descrição do desenho refere-se a ordem em que a criança desenhou.		
(A) para desenhado em primeiro lugar e (B) para segundo lugar.		
	Desenho cinético da família no Japão	Desenho cinético da família no Brasil
1		
	(B) Família no Japão em passeio ao monte Fuji. “Eu” estou no lado direito da folha com uma máquina fotográfica para tirar uma foto da família. Logo em seguida está a irmã, o pai e a mãe (direita para a esquerda).	(A) Pai fazendo churrasco, cachorro, “eu”, mãe e irmã (esquerda para direita). Família em churrasco no final de semana.
2		
	(B) “Eu” e a irmã em casa, sentadas no sofá. “Eu” (blusa roxa, calça preta e sapato azul) está assistindo televisão, no centro do sofá. Há uma pilha de roupa para ser dobrada e	(A) “Eu”, irmã e prima assistindo televisão (Disney Chanel), cachorro e o pai na cozinha conversando com a tia e a avó.

	<p>guardada, a irmã (blusa verde, calça preta e sapato azul) está brincando com o cachorro que está no cercado. A mãe está de pé atrás (lado esquerdo) na porta da cozinha com cara de brava, exigindo que elas dobrem as roupas e guardem.</p>	
<p>3</p>		
	<p>(B) Família está no carro. A mãe está guiando o carro e o namorado da mãe está ao seu lado (as duas figuras que estão na parte de baixo da folha). Logo em seguida vêm duas primas e na terceira fileira o “eu” está no centro, no meio das duas primas. A família está indo à praia.</p>	<p>(A) Mãe trabalhando como manicure, pai trabalhando na feira com legumes em um negócio da família e “eu” com o notebook no facebook e twitter.</p>
<p>4</p>		
	<p>(A) “日本での” (“no Japão”). “Eu” no centro, deitada no chão com o controle remoto na mão, apoiando a cabeça em um dos braços. A mãe está sentada ao lado direito, assistindo televisão. Os irmãos estão jogando vídeo game e brigando.</p>	<p>(B) Os irmãos mais novos jogando vídeo game e brigando, a mãe assistindo televisão no quarto dela, escada (de marrom) e “eu” no computador assistindo youtube conteúdos do Japão.</p>

5		
	<p>(A) O “eu” não aparece no desenho. A família do pai está no parque e a mãe está em casa (pais separados). No lado esquerdo estão tio 1, papai, tio 2 e tio 3 pescando em um rio com uma família de patos. Ao lado direito estão as tias 1, 2 e 3 em uma toalha xadrez. No inquérito disse que, se estivesse no desenho, estaria ao lado do pai.</p>	<p>(B) Festa de aniversário da avó em casa, cantando parabéns. Oba (avó) está na ponta da mesa. Há a presença da prima 1, “eu”, irmã, mãe, primos, tia 1, primo, tia e tio e avô (iniciando do lado esquerdo da avó).</p>
6		
	<p>(A) O desenho da família no Japão está no lado esquerdo da folha. Disse que era desperdício utilizar uma folha para cada desenho. No escorregador está o irmão mais novo (só os braços e pernas aparecem), abaixo está o seu pai observando seu irmão escorregar. Na piscina está o irmão do meio, tentando se equilibrar na água. “Eu” é a maior figura, de biquíni, e está cuidando da irmã menor que está ao seu lado. Sua mãe está deitada em uma toalha.</p>	<p>(B) Lado direito da folha é o Brasil (“ブラジル”). Churrasco na casa da avó. Pai de costas está na churrasqueira. Mãe é a figura que está no alto em relação aos demais. Ao lado é a irmã mais nova, ao lado da mesa está o irmão mais novo, do outro lado da mesa está o irmão do meio e “eu” estou ao lado dele, segurando os pratos e brava porque precisa ajudar a arrumar a louça.</p>
7		
	<p>(A) “Eu” de rosa com o irmão mais novo de</p>	<p>(B) A figura de calça azul e guarda-sol</p>

	<p>azul no aquário da cidade assistindo uma apresentação de um golfinho que estava tentando alcançar a bola vermelha e branca No centro da folha é possível ver a sombra de duas figuras humanas. “Eu” de blusa de frio e capuz, e ao lado o pai, que depois ficou riscado. Ela iniciou este desenho, mas não quis terminar e virou a folha.</p>	<p>colorido e <i>kimono</i> (traje japonês) é o tio, que coordena uma festa da qual ela participou no interior. Os demais são participantes do evento. No centro há um chão de brasa onde a pessoa passa descalça. A pessoa que está à esquerda do chão de brasa com coroa é o irmão mais novo, que está tentando passar, e o “eu” está junto à mãe no lado direito inferior da folha dizendo “Eu não vo passar”.</p>
8		
	<p>(B) “Eu” do lado esquerdo na sala de aula estudando e o irmão mais novo ao lado, com uma bola de futebol e uma trave de gol. Ele estava jogando futebol.</p>	<p>(A) Família indo para o shopping. Irmão mais novo, mãe, pai e “eu” (esquerda para direita).</p>
9		
	<p>(A) Família comendo “<i>obento</i>” (marmita típica japonesa) no parque. Atrás estão as árvores, à esquerda a sua mãe de óculos, “eu” no centro com a refeição e o pai do lado direito. Estão em cima de uma toalha.</p>	<p>(B) Traçado muito leve. Estão em casa, almoçando na cozinha de casa. Mãe está em um lado da mesa (lado direito), à sua frente a avó e “eu” sentada de costas, olhando para a mãe. Atrás está a porta da cozinha, do lado esquerdo a geladeira e a pia.</p>
10		
	<p>(A) “Eu” não aparece no desenho. Estão</p>	<p>(B) Estão em casa. A mãe está dentro de casa</p>


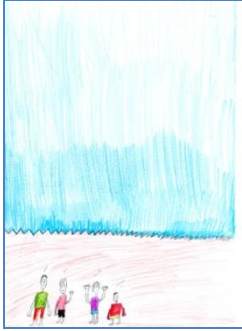

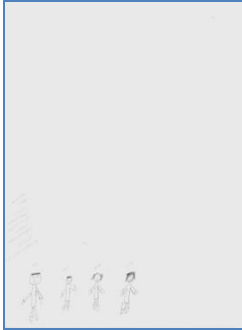
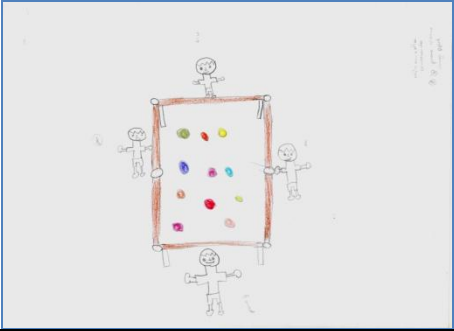
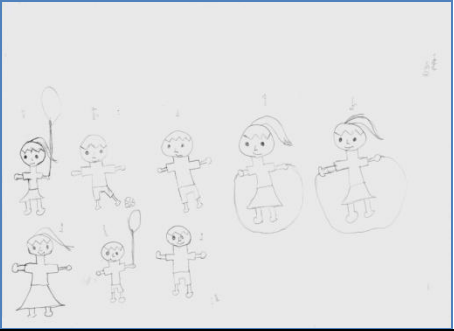
	<p>felizes, indo passear. O irmão mais velho de mãos dadas com a mãe e o pai ao lado. No inquérito, disse que nesta época era bebê e que se fosse para ela estar no desenho, estaria no colo do pai.</p>	<p>cozinhando e ao lado estão todos brincando juntos. Irmão menor, irmão mais velho, a mãe - oferecendo comida- e o pai (esquerda para direita). Cada um com a sua bola. "Eu" não aparece no desenho, mas disse que também estava brincando junto e estavam felizes.</p>
11		
	<p>(A) Todos estão felizes e contentes. Muitos sorrisos</p>	<p>(B) Todos estão apreensivos, tristes e preocupados. O que será do futuro?</p>
12		
	<p>(A) "Eu", minha irmã e meu pai saindo para passear. Minha mãe em casa, sozinha.</p>	<p>(B) "Eu" e minha irmã assistindo televisão e minha mãe em outra parte da casa. Há um porta-chaves em cima da mãe.</p>
13		
	<p>(A) "Eu" e o meu primo, irmãozinho embaixo, prima de joelhos, mãe e tia conversando, prima de braços abertos e tio fazendo sinal. Ao fundo, pai assistindo televisão. Estão todos tirando foto.</p>	<p>(B) Com muita relutância, desenhou a família na cozinha. Papel utilizado é quadrado, ocupou a folha inteira. Avó e tia de frente, "eu" e primo de costas comendo macarrão. Cachorro pedindo comida.</p>




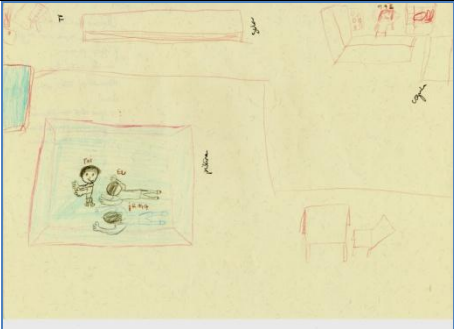
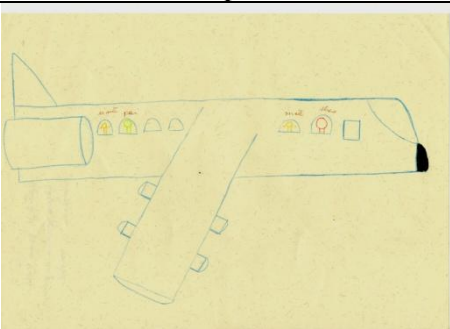
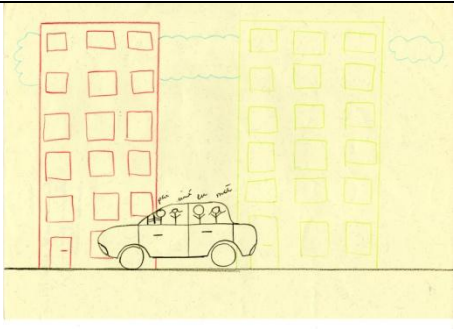
Grupo Fundamental II Masculino (GII Masc)



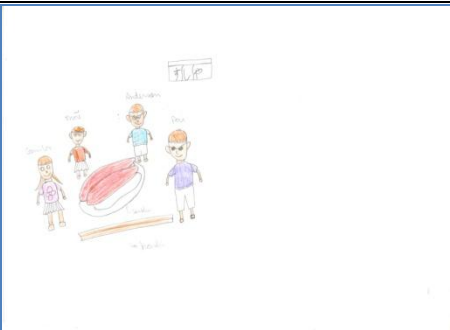


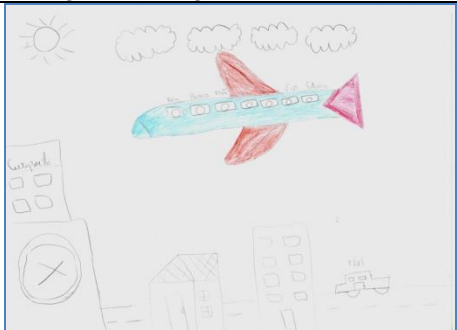
Comentários a partir do inquérito:

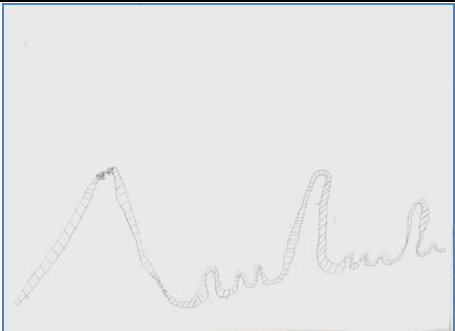

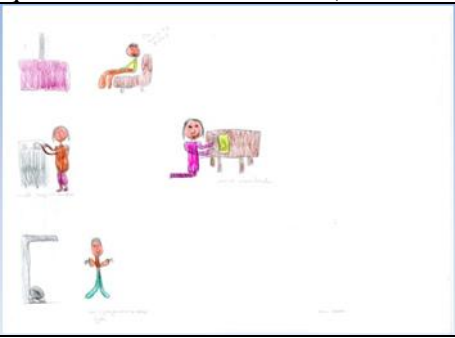
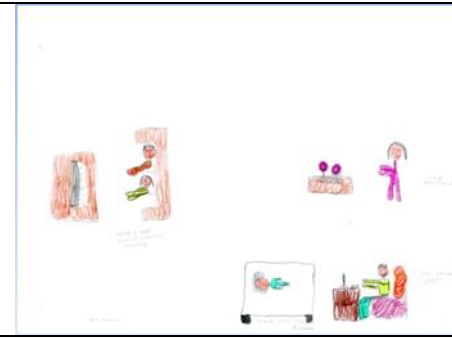
Obs. 1: Utilização do termo "Eu" para se referir ao autor do desenho.

Obs. 2: A numeração ao lado da descrição do desenho refere-se a ordem em que a criança desenhou. (A) para desenhado em primeiro lugar e (B) para segundo lugar.

	Desenho cinético da família no Japão	Desenho cinético da família no Brasil
1		
	(B) Atrás, o monte Fuji. “Eu” e a avó tirando foto. Só estão a passeio. O resto da família está tirando foto.	(A) Estão na praia do Brasil. Estão andando, pescando peixes, exceto o irmão menor, porque não tem idade (Esquerda para direita). Pai, “eu”, mãe e irmão (feição triste).
2		
	(A) (Esquerda para direita) “Eu” jogando bola com o pai, o pai jogando bola, mãe varrendo a casa, irmã não está fazendo nada. Estão no quintal que fica na parte debaixo do apartamento.	(B) Estão assistindo jornal. Tem notícia boa e ruim e estão conversando sobre as notícias (esquerda para direita). “Eu”, pai, mãe e irmã.
3		
	(B) Alugaram um apartamento e estão na praia. O pai está do lado esquerdo, o tio na parte de cima, “eu” do lado direito e o primo embaixo. Estão jogando sinuca. Há um bastão apagado apontado para o pai. O resto da família está ao redor, conversando.	(A) Estão no parque (esquerda para direita). Prima, irmão mais novo e “eu” jogando bola; mãe e irmã mais velha pulando corda. Embaixo tia, primo com bexiga e tio que é pai do primo passeando.

4		
	<p>(A) Estão em um templo no monte Fuji, olhando. Feliz por estar passeando (muito resistente). Colocou o pai à esquerda, a mãe ao lado direito e “eu” quase saindo da folha. Monte Fuji ao fundo e árvores nos dois lados.</p>	<p>(B) Pais ficaram no Japão. Os tios paternos estão no aeroporto porque voltou com eles do aeroporto de Guarulhos. Esperou os primos porque ia para a casa da tia. Alegre porque chegaram ao Brasil (resistente).</p>
5		
	<p>(A) Estão em um barco indo para a “Ilha dos Macacos”, que fica em Kanagawa-JP. Estão tomando vento. “Eu” está no cantinho da folha, de braços abertos. O pai está na outra ponta do barco, também de braços abertos, olhando para o monte, assim como a mãe e a irmã. “Eu” está olhando para o outro lado e a mãe está dando a mão para a irmã.</p>	<p>(B) Estão na chácara de Campinas. A amiga da mãe veio do Japão e foram passear. “Eu” estou nadando com a irmã e o pai está olhando para trás, para a irmã. A água está fresquinha e a mãe está cozinhando (esquerda para direita). Em cima está a televisão na sala; a mãe está na cozinha. Há uma divisória. Eles estão na piscina e há uma mesa com uma cadeira vazia.</p>
6		
	<p>(A) Estão no avião do Japão para o Brasil. Alegria porque não conhece o Brasil. (Esquerda para direita) Cada um em uma janela. Está a irmã o pai, a mãe e “eu”.</p>	<p>(B) Estão no Brasil, andando em São Paulo, na avenida Pinheiros. Estão olhando a paisagem e escutando música. Estão alegres (esquerda para direita). Pai, irmã, “eu” e mãe.</p>

		
7	<p>(B) Avó paterna- comenta que não se lembra do cabelo das pessoas e não se acha bonzinho por isso. Ela está escrevendo. (No fim do ano ela sempre fala em nome do clube como se fosse uma oradora). Está na casa dela e tem 60 e poucos anos. Orgulha-se da avó. Ela está sozinha porque o pai, tio e tia (dele) estão sempre fora, trabalhando. Não quis se desenhar porque não sabe desenhar e não sabe como é. Comenta sobre muitas coisas que aconteceram durante a infância.</p>	<p>(A) São os dois primos, um no violão e outro no microfone, fingindo que canta. Não quis se desenhar. Não gosta de aparecer. “Não sou muito de aparecer”. Estão na casa do primo/avó. Tem avó, irmã, tios e “eu”- todos assistindo. Se estivesse no desenho estaria na frente deles, assistindo os primos.</p>
8		
	<p>(A) Estão no <i>Sushiya</i> (rede de <i>fast food</i> de comida japonesa). Ele e a irmã quiseram ir neste lugar. Estão comendo e ao todo foram 20 pratos. Eles estão felizes e de barriga cheia. Estão sentados à mesa.</p>	<p>(B) Estão indo ao shopping D. No desenho “eu” está andando, olhando para o shopping e pensando: “será que é legal?” Está calor, vão passear e conhecer o shopping no Brasil. Acharam grande e legal.</p>
9		
	<p>(B) Estão no parque, brincando. “Eu” quis ir porque não aguento ficar em casa, dá tristeza ficar em casa vendo televisão. Todos estão felizes e está muito calor. Mãe está no escorregador, em marrom são areias, lago, Bianca está no bebedouro, Fernando e pai no balanço.</p>	<p>(A) Estão chegando ao Brasil. Estão dentro do avião. (esquerda para direita na janela do avião – são círculos sem face em cada janela). “Eu”, irmã, mãe, pai, mais 3 familiares. Chegando ao aeroporto. Família está comendo no avião, jogando e dormindo. “Eu” jogando e assistindo televisão. Táxi está indo buscar a família.</p>

10		
	<p>(B) Montanha Russa em <i>Yokaichi</i>. Estão o irmão, “eu”, pai e mãe. Foram na montanha um dia antes de virem embora para o Brasil. No carrinho sobem 10 pessoas e estava lotado. “Eu” estou bem na frente. O irmão está do lado. Gosta de emoção. Dá um pouco de medo da montanha russa. Está frio. Escolheu a montanha porque foi a última coisa que fez antes de ir embora. (Resistente)</p>	<p>(A) Estão nadando na praia do Rio de Janeiro. Estão “eu” e a mãe. O Cristo Redentor está ao fundo (feição triste). Não conhece o Rio de Janeiro. Escolheu o Rio de Janeiro porque acha que é a praia mais bonita do Brasil. Conhece a de Santos, mas achou suja. Estão felizes e está sol.</p>
11		
	<p>(1) Pai assistindo televisão (filme), mãe cozinhando, irmã desenhando, “eu” jogando bola (gol).</p>	<p>(2) Mãe e pai assistindo televisão (novela). Irmã plantando. Irmã mais nova de 5 meses no berço. “Eu” jogando game no computador.</p>

Este trabalho foi revisado de acordo com as normas ortográficas vigente em 2013. Em emenda ao decreto no 6583, assinado pela presidenta Dilma Roussef e publicado no Diário Oficial da União em 28 de dezembro de 2012, o uso do Acordo Ortográfico de Língua Portuguesa só entrará em vigor em 1º de janeiro de 2016.