

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC - SP

Catherine de Souza Medeiros Alves

Corpos em Trânsito -

o Ensino de Segunda Língua a partir dos processos encarnados de microcomunicação

Mestrado em Comunicação e Semiótica

São Paulo

2020

Catherine de Souza Medeiros Alves

Corpos em Trânsito -

o Ensino de Segunda Língua a partir dos Processos Encarnados de Microcomunicação

Mestrado em Comunicação e Semiótica

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Comunicação e Semiótica, área de concentração: Signo e Significação nos Processos Comunicacionais, sob a orientação da Profa. Dra. Christine Greiner.

São Paulo

2020

Banca Examinadora:



Kazuo Ohno e bebê Fotografia por Eikoh Hosoe

Aos que me mantiveram viva, e à memória do meu pai

AGRADECIMENTOS:

Sou grata a Deus por tudo, e apesar de tudo.

Sou grata ao Dr. Almir e à Daniela Barcellos, que cuidaram da minha mente-corpo e foram imprescindíveis no percurso que levou à conclusão desta dissertação.

Sou grata à horizontalidade no modo de ensinar dos professores que encontrei na PUC, e que me fez acreditar mais na minha profissão e no meu projeto.

Sou grata especialmente às professoras Helena Katz e Cecilia Saito que compuseram minha banca de qualificação, fazendo considerações valorosas.

Agradeço imensamente à professora Christine Greiner, que me ensinou o que é ser de fato uma Orientadora. Obrigada por me incentivar e acreditar no meu projeto. Não só orientar, mas oferecer exatamente aquilo que era necessário para o avanço da pesquisa em cada etapa, de forma afetuosa e impecável. Muito Obrigada.

Agradeço aos amigos e artistas Thiago Abreu e Juliana Misumi, que cederam gentilmente suas obras para que pudesse ilustrar minha dissertação.

À amiga de estudos, devaneios e orações: Bubala.

Às amigas guerreiras: Bia e Júlia, que foram suporte firme em todo esse período.

Ao meu financiador do primeiro semestre sem bolsa: meu pai, que sempre me incentivou e acreditou nos meus sonhos.

À minha família, que me deu asas.

Ao meu pouso em São Paulo:

Minha irmã Carol, parceira da minha vida e seu marido Dan, muito obrigada.

Ao meu pouso em Resende:

Raphael, Júlia e Bóris, sempre muito hospitaleiros e generosos.

Ao meu pouso no Rio de Janeiro:

Minha casa, meu lar, minha mãe Elaine.

Ao repouso da minha alma:

Tauan. Obrigada pelo seu cuidado comigo até o último momento deste projeto.

Esta pesquisa foi desenvolvida com o apoio financeiro concedido a partir de junho de 2018 pela agência brasileira de fomento à pesquisa Cnpq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)

ALVES, Catherine de Souza Medeiros. **Corpos em Trânsito** – o Ensino de Segunda Língua a partir dos Processos Encarnados de Microcomunicação. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP), 2020.

RESUMO

O tema desta dissertação de mestrado é o estudo da segunda língua como um processo corporal de comunicação. O corpus empírico é a experiência de ensinar a língua portuguesa para crianças japonesas que foram transferidas com suas famílias para o Brasil. O objetivo principal é testar procedimentos e bibliografias transdisciplinares que não costumam fazer parte dos estudos linguísticos. Assim, a fundamentação teórica constituiu-se a partir da aliança entre a teoria corpomídia (Katz e Greiner), a noção de diáspora de cadeias perceptivas e empatia proposta por Greiner para pensar o trânsito entre Japão e Ocidente; a narrativa subversiva do artista japonês Hijikata Tatsumi, analisada pelo filósofo Uno Kuniichi; e a noção de escrita de si do modo como foi proposta por Michel Foucault. Todos estes autores enfatizam a relação entre corpo e ambiente na constituição dos sujeitos, as contaminações entre culturas e a constituição de narrativas a partir do reconhecimento do corpo como um sistema sógnico complexo. O que há em comum entre estas bibliografias - e que se mostra particularmente importante para esta pesquisa - é o fato de as relações entre corpo, mente e ambiente se constituir através de processos co-evolutivos que produzem uma rede de disposições perceptuais, motoras, emocionais e de aprendizado. O resultado esperado é colaborar com o debate do ensino da segunda língua a partir de epistemologias da comunicação e da filosofia política que pensam a língua como linguagem do corpo e modo de afirmação da vida.

Palavras-chave: corpomídia, segunda língua, cultura japonesa.

ALVES, Catherine de Souza Medeiros. **Bodies in Transit** – the Second Language Teaching from Embodied Microcommunication Processes. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP), 2020.

ABSTRACT

The subject of this master's dissertation is the study of the second language as a corporeal process of communication. The empirical corpus is the experience of teaching the Portuguese language to Japanese children who were transferred with their families to Brazil. The main objective is to test transdisciplinary procedures and bibliographies that are not usually part of the linguistic studies. Thus, the theoretical foundation was constituted by the alliance between corpusmedia theory (Katz and Greiner), the notion of perceptual chains diaspora and empathy proposed by Greiner to think about the transit between Japan and the West; the subversive narrative of the Japanese artist Hijikata Tatsumi, analyzed by the philosopher Uno Kuniichi; and the notion of self writing proposed by Michel Foucault. All of these authors have emphasized the relationship between body and environment in the constitution of the subjects, the contamination between cultures and the constitution of narratives from the recognition of the body as a complex sign system. What is common between these bibliographies - and which is particularly important for this research – it is the fact that the relationships between body, mind and environment are constituted through co-evolutionary processes that produce a network of perceptual, motor, emotional dispositions and learning. The expected result is to collaborate with the debate on the teaching of the second language based on epistemologies of communication and political philosophy that think of language as body language and way of affirming life.

Key-words: corpusmedia, second language, Japanese culture.

Sumário

Introdução.....	10
Capítulo 1 – Estado da Arte	14
1.1. Um breve panorama das Teorias de Segunda Língua	15
1.2. Os pressupostos da Teoria Corpomídia	24
1.3. A reflexão de Michel Foucault acerca da escrita de si	32
Capítulo 2 – Os Corpos em Trânsito	39
2.1. A escolha dos nomes	40
2.2. A Máquina – a Fábrica e a Escola	49
2.3. Corpos supostamente dóceis diante da indisciplina subversiva ...	57
2.4. Corpos Umami	64
2.5. Fusos Culturais	69
Capítulo 3 – Memórias em Movimento	81
3.1. A humilhação como propulsora do sucesso	92
3.2. O relógio e a engrenagem quebrada	97
Considerações Finais – O corpo que Sucumbe	109

Introdução

Entender os diversos processos de aprendizagem sempre foi algo que me instigou. Talvez, por ser professora habilitada tanto em Língua Portuguesa como em Língua Japonesa, percebi em minhas práticas a complexidade que é aprender um novo idioma. Ao observar as muitas formas através das quais os conhecimentos vão sendo adquiridos, esquecidos, e ressignificados a todo momento, fui impulsionada a identificar que processos seriam esses, e pensar sobre quais seriam seus procedimentos de ativação para pesquisar estratégias do ensino mais eficazes e funcionais.

Para além do ensino de língua materna, os desafios de ensinar e aprender uma nova língua também sempre me interessaram. Ao me deparar com a realidade de ensinar minha língua materna para não falantes de português, mais especificamente para japoneses, percebi que havia questões fundamentais que antecederiam os problemas referentes à expressão verbal. Contudo, as teorias da área, apesar de considerar que o aprendiz estava em contexto de imersão, não exploravam o ambiente e nem consideravam o corpo como fundamento da comunicação, focando somente na língua como principal objeto de estudo - o que claramente vinha se mostrando insuficiente para a minha prática.

Antes de discutir este aspecto específico relativo aos problemas que observei na prática, é importante pontuar que o foco na língua possibilitou que hoje tenhamos acesso a muitas teorias acerca do tema Aquisição de Segunda Língua, as quais a professora pós-doutora Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva explanou muito didaticamente em seu livro homônimo ao tema, o qual usaremos como principal referência para a elaboração do primeiro capítulo desta dissertação. Nele, vamos elencar algumas das mais relevantes teorias e contextualizá-las. As bibliografias que poderiam ser consideradas as mais clássicas, ainda parecem prevalecer nas metodologias aplicadas, como por exemplo, o critério de etapas cognitivas proposto por Piaget (1896-1980). A linguística estruturalista de Bloomfield (1933), assim como a gramática gerativo-transformacional de Chomsky (1976), têm como objeto principal a língua enquanto código, vindo surgir uma Abordagem Comunicativa, que considera a língua como um conjunto de eventos. E mesmo algumas metodologias mais

recentes de ensino de línguas ainda acabam por apresentar muitos engessamentos, pois: “As abordagens que dão origem aos métodos são geralmente monolíticas e dogmáticas.”, como diz o linguista Vilson J. Leffa (1988).

O problema principal desta pesquisa é, portanto, a percepção de que há uma segmentação entre corpo e idioma. É como se o aprendizado da língua fosse considerado um processo sem corpo, criando uma dicotomia ficcional entre a linguagem verbal e o corpo que a constitui.

Para colaborar com o campo de pesquisa, buscamos demonstrar que, como muitas dessas teorias afirmam, o aprendizado e aquisição¹ se dão através de processos bastante complexos, cujo estudo, exclusivamente linguístico, não parece solucionar os problemas que se apresentam no decorrer deste processo que não é meramente linguístico, mas também, cultural. De fato, com o decorrer do tempo, as próprias teorias linguísticas uniram-se a outras ciências como sociologia, filosofia e psicologia para dialogar ou, até mesmo, como veremos a seguir, para embasar seus próprios argumentos. Mas ainda assim, a segmentação entre corpo e língua se faz presente.

Ao entrar em contato com leituras da área de comunicação, percebi que há muito o que explorar se partirmos de um pressuposto diferente, que não isola o objeto-língua, excluindo o corpo e o ambiente de suas próprias linguagens.

No decorrer desta dissertação, vamos apresentar a Teoria Corpomídia, elaborada por Katz e Greiner (2005), cuja fundamentação filosófica e semiótica, permite compreender o papel central do corpo nos muitos aprendizados, como uma tentativa de verificar que a segmentação de corpo e língua é um pressuposto equivocado que impacta negativamente as práticas de ensino.

¹ Alguns linguistas como Krashen (1988) defendem a diferenciação entre Aprendizado e Aquisição como processos distintos. De acordo com eles, a aquisição se dá, basicamente, de forma implícita e inconsciente; enquanto aprendizado se daria de forma explícita e consciente. Optamos aqui por não fazer diferença entre os termos, para não recair em categorias estanques de consciente e inconsciente, observando que tanto o ensino formal como a exposição informal à língua seriam capazes de gerar um aprendizado. O termo adquirido também pode gerar desentendimentos pois o processo de aprendizagem nunca termina, de fato, nunca chega a ser “adquirido”.

Sabe-se que, de fato, toda comunicação nasce do corpo na sua relação com o ambiente. No entanto, embora várias bibliografias tenham pontuado esta questão - como por exemplo, os autores das ciências cognitivas, da semiótica e da filosofia que fazem parte da rede epistemológica da Teoria Corpomídia - não há muitos registros, pelo menos no Brasil, de experiências relacionadas ao ensino de uma segunda língua que explorem esta ativação corpórea no processo de aprendizado.

O objetivo, ao escolher esta teoria, é lidar com o aprendizado de uma segunda língua como uma trans-corrência que não parte da comunicação clássica. Neste sentido, não poderíamos nos valer de correntes pautadas pela ideia de emissor-receptor, tampouco pela concepção tradicional de professor detentor do conhecimento em contraposição ao aluno, sem conhecimento.

É fato que, na pedagogia, muitas são as teorias que consideram os múltiplos letramentos do aprendiz, como as descritas por Rosane Rojo (2009) e tantos outros autores da área; porém, além de estas teorias, em sua maioria, versarem sobre o aprendizado de língua materna, a simples “aplicação” destes conhecimentos, não contemplaria as principais questões que emergem durante o ensino de segunda língua.

Partimos então da necessidade de refletir sobre o aprendizado de uma segunda língua indagando como este processo pode ir além das metodologias e abordagens propostas pela literatura da área. Para tanto, foi necessário considerar o que Greiner (2005) chama de microcomunicações, nem sempre visíveis e identificáveis, geradas pela conexão entre corpo e cultura, como uma linguagem não verbal dos muitos saberes que se comunicam entre si, através de uma materialidade sónica. Antes de se constituir como língua falada e escrita, trata-se de uma linguagem do corpo – muitas vezes ininteligível e não racional, em um primeiro momento, mas com aptidão para abrir novos modos de percepção. A proposta é ampliar a discussão, com a aproximação da educação da comunicação e, particularmente, da comunicação do corpo na relação com a cultura e com o lugar.

O objeto da pesquisa é o que estou chamando de corpos em trânsito, ou seja: quatro crianças japonesas de idades entre sete e doze anos, todos meninos e filhos

de funcionários que ocupam cargos de direção em uma multinacional japonesa do ramo automobilístico, que por razão do trabalho, vieram morar em território brasileiro, em contexto de aprendizado de uma segunda língua. Em todos os casos, o funcionário da empresa é o pai, e a mãe não tem permissão para trabalhar no Brasil, ficando então apenas com as atribuições domésticas. Os quatro foram matriculados no mesmo colégio, o qual me incumbiu de ensiná-los não só o idioma português brasileiro, como os conteúdos estudados em sala de aula. A escola não é bilíngue, nem internacional. O único suporte oferecido aos alunos estrangeiros é o que eu realizei, com a frequência de três encontros semanais. No início da minha pesquisa, em março de 2018, três deles já estavam no Brasil há pouco mais de um ano, e teriam recebido suporte de outra professora. Os alunos não produziam, neste momento, diálogos em Língua Portuguesa, mas compreendiam algumas expressões do cotidiano e utilizavam palavras soltas ou frases curtas para se comunicar com os demais brasileiros não falantes de língua japonesa. O quarto aluno, chegou no mês de agosto do mesmo ano, sem nenhum estudo prévio da língua portuguesa. Essas crianças serão, portanto, no decorrer do trabalho, analisadas sob um olhar comunicacional, embora em muitos momentos façamos notações e observações com a colaboração de uma ótica linguística e pedagógica.

Apesar de serem todos japoneses e estarem, em teoria, no mesmo contexto, não é possível presumir que os processos de adaptação e aprendizado ocorram da mesma forma e, por essa razão, procuramos avaliar as peculiaridades das personalidades e comportamentos. Para aprofundar esta questão, trabalhamos com uma parte da extensa obra de Michel Foucault (1983) – particularmente, o que ele chamou de “Escrita de Si”. No entanto, a singularidade da cultura japonesa para lidar com a relação linguagem, gesto e pensamento, não pode ser ignorada, como Greiner demonstrou em seus livros *Leituras do corpo no Japão* e *Fabulações do corpo japonês*, publicados respectivamente em 2015 e 2017, e que focam especificamente no papel do corpo japonês na comunicação.

Guilherme, Pedro, Daniel e Thomaz, como os chamaremos nesta pesquisa, mostrarão que apesar das individualidades, existe também um estado da arte do corpo comum que emerge de um mesmo contexto: o de corpos em trânsito.

Capítulo 1

Estado da Arte



Imagem atribuída a Hijikata

1- Estado da Arte²

1.1 Um breve panorama das Teorias de Segunda Língua

Antes de apresentar os conceitos e procedimentos que nortearam a nossa experiência com os alunos japoneses, é preciso esclarecer a diferença entre algumas propostas amplamente assimiladas na área de ensino de idiomas e algumas propostas da teoria corpomídia.

As nomenclaturas “Língua Estrangeira” e “Segunda Língua”, por vezes, são utilizadas como sinônimas, contudo, representam, em teoria, conceitos distintos. A saber: Língua Estrangeira é a língua falada fora do contexto onde está vivendo o aprendiz. Se um brasileiro que mora no Brasil estudar inglês, por exemplo, a língua inglesa é uma língua estrangeira para este brasileiro. Já a terminologia Segunda Língua é utilizada em casos nos quais o aprendiz está em “contexto de imersão”, ou seja, se este mesmo brasileiro estiver aprendendo inglês, não no Brasil, mas na Inglaterra, trata-se o idioma inglês como segunda língua. Ou seja, o critério para a utilização dos termos é a referência geográfica: em qual ambiente e contexto linguístico o aprendiz está. Portanto, os exemplos que analisaremos aqui tratam desta última terminologia, já que são japoneses e estão aprendendo português brasileiro no Brasil. Além disso, para designar ambas as terminologias, sem diferenciá-las, a literatura da área por muitas vezes se vale do termo L2.

A teoria behaviorista-estrutural é uma das que apela para outras ciências para estabelecer seus parâmetros. Além da linguística estruturalista, tem base na psicologia homônima, psicologia behaviorista, e foca no comportamento. Segundo Paiva (2014), o psicólogo John B. Watson (1930) auto intitula-se fundador do behaviorismo:

Nós podemos observar o comportamento – o que o organismo diz ou faz. E vamos deixar claro de uma vez por todas que falar é fazer- isto é,

² A Imagem da página anterior é atribuída a Hijikata, autor desconhecido. Foi retirada de <necnitsa.tumblr.com/post/74295273450/ravaneuse-today-january-21st-is-the-28th > em 31/05/2020

comportamento. Falar abertamente ou para nós mesmos (pensar) é um tipo de comportamento tão objetivo quanto o beisebol. (WATSON, 1930, p.6 apud PAIVA, 2014, p. 12)

Esta visão comportamental do idioma será retomada adiante, porém vale observar já neste momento que Watson propõe a “abolição do vocabulário científico de termos tais como [sensação, percepção, imagem, desejo, propósito, e até pensamento e emoção conquanto definidos de forma subjetiva.]”³, reduzindo, assim, a complexidade dos processos cognitivos e corporais que existem ao aprender uma segunda língua.

Watson e Skinner (1992) tratam a língua como um mero comportamento que, como qualquer outro, é a resposta a um estímulo específico, caracterizando o processo de aquisição de segunda língua com o mesmo tipo de condicionamentos que vemos em experiências com animais em laboratório.

Para Skinner há, contudo, um terceiro evento: o reforço. Este seria a aprovação do professor ou do falante nativo, que reforça o comportamento linguístico do aprendiz, fazendo com que em situações semelhantes, nas quais ele venha a receber estímulos semelhantes, ele possa produzir falas condicionadas também semelhantes.

Evidentemente, não há compatibilidade entre as ideias da psicologia behaviorista com a Teoria Corpomídia, escolhida para nortear este estudo, uma vez que, esta visão comportamental condicionada é, a nosso ver, incompleta e reducionista.

A teoria behaviorista-estrutural não se constituiu apenas calcada na psicologia behaviorista, mas também na linguística estrutural, frequentemente representada por Bloomfield (1933). À época, esta vertente foi bastante revolucionária, uma vez que não assumia o pressuposto de que o aprendizado deveria necessariamente partir de uma tradução, mas entendia que a língua era fala, e não escrita. Além disso, contrastava com o Método Direto, que trazia a equiparação de aprendizado de uma língua estrangeira com a língua materna, o que já ficou evidente, através dos estudos

³ Ibidem, p.12

de psicologia da aprendizagem, que não se dá pelo mesmo tipo de processo, como Robert Lado (1964) registrou em seu livro *Language Teaching: A Scientific Approach*.

Outro princípio estabelecido pelos estruturalistas, o qual também foi reafirmado por outras teorias posteriores, é o de que a “língua é um conjunto de hábitos”. É aí que se começou a entender um idioma indissociável de sua cultura e dos hábitos dos próprios falantes. Mas esta indissociabilidade - a qual será detalhada posteriormente através dos estudos que embasam a teoria de Greiner e Katz - apesar de ser evidente, no que diz respeito às abordagens de ensino, tem sido muito pouco explorada.

Como o próprio nome diz, ao afirmar que a língua é um “conjunto de hábitos”, a teoria estruturalista faz referência direta a uma territorialidade clara e demarcada, na qual haveria *um fora e um dentro*, desenhando uma estrutura altamente segmentária e circunscrita por uma ideia de língua que não corresponde às nossas premissas. Enquanto gramática normativa⁴, um idioma tem uma quantidade limitada tanto de fonemas como de estruturas sintáticas. Tratar este conjunto de estruturas como definição de língua, é desconsiderar toda a corporeidade que há na comunicação humana.

Como estratégia de ensino, o estruturalismo fundamentou o uso da Linguística Contrastiva⁵, usando as diferenças entre língua materna e língua alvo para prever e elucidar possíveis dificuldades dos aprendizes. É, de fato, uma estratégia que demonstra eficácia em alguns casos. Contudo há que se observar quão nocivo pode ser para o aprendiz valorizar estas diferenças, sob pena de surtir efeito contrário, criando um estado de aversão ao outro. Isto foi, por exemplo, o que pudemos perceber em alguns momentos com as crianças japonesas, como explanaremos detalhadamente no próximo capítulo.

Em suas considerações finais sobre o Behaviorismo, Paiva comenta que

⁴ GN - Gramática Normativa – Considerada a gramática padrão de uma língua, que faz oposições entre certo e errado e regulariza a fim de padronizar a escrita.

⁵ Linguística Contrastiva, como o nome sugere, é um ramo da Linguística que pesquisa através de assimilação e diferenciação entre uma ou mais línguas.

O foco na análise contrastiva não é suficiente para explicar todos os erros e acertos, mas é inegável que alguns podem ser explicados por ela, contudo outros fatores, como os emocionais, não são considerados. (PAIVA, 2014, p.26)

Sobre estes fatores emocionais, há uma teoria que apesar de amplamente criticada no meio de Linguística Aplicada⁶, funciona como uma espécie de sinalizador de que, por fim, todas aquelas palavras abolidas anteriormente por Watson, deveriam sim ser levadas em consideração.

Trata-se da teoria de Krashen. Segundo este autor, somente na segunda metade da década de 1970 foi possível associar as percepções e emoções ao aprendizado (ou aquisição) de segunda língua como elementos estressores ou impeditivos para o aprendizado. Krashen apresentou, pela primeira vez, os argumentos fundamentais para a elaboração do “modelo monitor” que posteriormente foi chamado de “hipótese do input”, e hoje é conhecida como “hipótese da compreensão”. Como observamos anteriormente, Krashen não fazia somente uma diferenciação entre termos afirmando uma lógica dicotômica, como também defendia a hipótese de que nós adquirimos uma segunda língua de modo sempre previsível. Em outras palavras, há pelo menos cinco hipóteses de Krashen que são altamente debatidas no meio⁷, a ponto de Paiva afirmar que “seu mérito foi sua contribuição para o desenvolvimento dos estudos em aquisição de segunda língua, instigando os pesquisadores a refutar suas hipóteses.”

A hipótese que me chama a atenção é a última elencada em seu livro *Input Hypothesis* (1985), chamada a “hipótese do filtro afetivo”. Vejamos sua definição elucidada por Paiva:

“O filtro afetivo é um bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar plenamente o input compreensível, que recebem para aquisição de língua.”
(Krashen, 1985, p.3) Aprendizes pouco motivados, inseguros, ansiosos e com

⁶ Linguística Aplicada é um ramo da Linguística que estuda a língua sem dissociá-la de outras áreas de estudos. É tida como transdisciplinar e com foco na sua aplicabilidade social.

⁷ Não é nosso intuito aqui esmiuçar esses debates da área, porque já são muito recorrentes desde quando Krashen apresentou suas hipóteses.

baixa autoestima, teriam um filtro afetivo alto, o que impediria a conexão do input com o DAL⁸. [...] O contraponto estaria nos aprendizes motivados, com autoestima elevada, e que se veem como membros futuros da comunidade de falantes da língua em processo de aquisição. (PAIVA, 2014, p.32)

Ao pensarmos sobre a premissa do linguista Noam Chomsky (1965), a partir da qual Krashen desenvolve a sua hipótese do filtro afetivo, deparamo-nos com uma das maiores polêmicas da área: a existência de um “Dispositivo de Aquisição de Linguagem”, que seria um órgão localizado no nosso corpo destinado única e exclusivamente à aquisição de linguagem. Paiva refere-se a ele como “processador interno de linguagem característico dos seres humanos”.

Segundo Chomsky,

É razoável considerar a faculdade de linguagem como um “órgão da linguagem”, no sentido em que os cientistas falam de um sistema visual ou sistema imunológico ou sistema circulatório como órgãos do corpo. Compreendido desse modo, um órgão não é algo que possa ser removido do corpo, deixando o resto intacto. É um subsistema de uma estrutura mais complexa. [...] Pressupomos ainda que o órgão da linguagem é como outros, no sentido do que seu caráter básico é uma expressão dos genes. Como isso acontece é algo que permanece uma possibilidade de pesquisa para o futuro distante, mas podemos investigar de outras maneiras o “estado inicial”, geneticamente determinado, da faculdade de linguagem. [...] Podemos imaginar o estado inicial como um “dispositivo de aquisição de língua” que toma a experiência como “dado de entrada” e fornece a língua como um “dado de saída que é internamente representado na mente/cérebro. (CHOMSKY,1997, p.19)

A pesquisa de Chomsky, bem como as teorias que o sucedem partindo desta premissa, afirma a pré-disposição de todo ser humano à comunicação codificada, dissecando o corpo em terminologias que ressaltam o aspecto segmentário da teoria, também chamada de Linguística Gerativista. Como menciona Ferrari (2011), “a teoria gerativa postula que o módulo cognitivo da linguagem é independente de outros módulos cognitivos (como o raciocínio matemático, a percepção, etc.)”. Ou seja, a

⁸ DAL- Dispositivo de Aquisição de Linguagem – Conceito criado pelo linguista Noam Chomsky

segmentação é, inclusive, fisiológica, em um sistema modular que encarregaria cada módulo de uma função cognitiva.

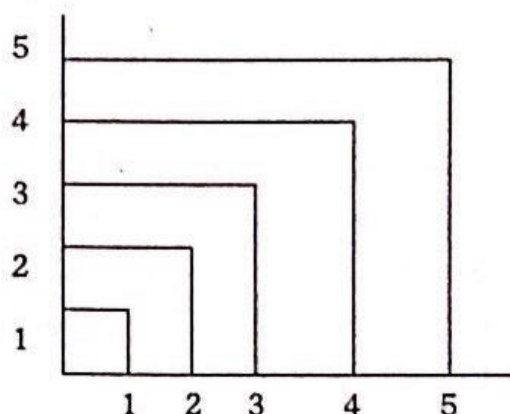
Porém, mesmo partindo de um pressuposto teórico com o qual não concordamos, Krashen postulou sobre a afetividade, e é isso que nos interessa aqui:

As pessoas só adquirem uma segunda língua se conseguem input compreensível e seu filtro afetivo estiver baixo o suficiente para permitir a entrada do input. Quando o filtro está baixo e é apresentado input compreensível apropriado (e compreendido), a aquisição é inevitável e o 'órgão mental' da linguagem funcionará automaticamente como qualquer outro órgão. (KRASHEN 1985, p.4 apud PAIVA 2014, p.32)

É evidente que a disponibilidade do aluno para a nova língua e o quanto ele está envolvido afetivamente com a cultura e com os seres integrantes da comunidade falante daquela língua tem uma relação direta com o aprendizado. Outros estudiosos também perceberam esta relevância, como Schumann (1978), que propõe o Modelo de Aculturação, partindo da premissa de que diferentemente de outras disciplinas escolares, é possível aprender uma língua de forma natural, ou seja, em contato com seus falantes, como menciona Paiva.

O intuito aqui não é mensurar o quanto uma condição influencia a outra, tampouco defender que esta relação é o que determinaria o sucesso ou o fracasso do aprendizado, como Schumann defendeu em sua principal hipótese de que a aquisição de Segunda Língua é apenas um aspecto da aculturação “e o grau de aculturação de um aprendiz ao grupo da língua-alvo controlará o grau de aquisição da língua.” (SCHUMANN,1978, apud PAIVA,2014 p.55).

Schumann é tão categórico ao afirmar que existe uma relação de proporcionalidade direta e uma equivalência entre os níveis de aculturação e proficiência da língua-alvo, que propõe até um gráfico para ilustrar sua hipótese.



No modelo ao lado, não importa qual linha (horizontal ou vertical) representa o nível de aculturação ou o de proficiência da língua. Demonstra-se, justamente, que há um crescimento de proporção idêntica, formando quadrados perfeitos à medida que os níveis de ambas as linhas são galgados pelo falante.

Evidentemente, este Modelo de Aculturação não nos contempla porque não considera diversos aspectos observáveis na prática do ensino de segunda língua. Por exemplo,

Schumann argumenta que o adulto enfrenta mais problemas ao tentar aprender uma segunda língua do que uma criança, pois tem medo de parecer ridículo e de não conseguir usar as palavras adequadas. Já as crianças veem na comunicação divertimento e prazer e não têm as preocupações do adulto. (PAIVA, 2014, p.54)

É possível concluir que Schumann não conhecia crianças japonesas. Trata-se de uma afirmação superficial, claramente baseada apenas na fisiologia do cérebro da criança e do adulto, traçando um paralelo desta plasticidade para uma perspectiva social.

Sokolik (1990), que adota uma abordagem conexionista⁹, estudando o cérebro humano por uma perspectiva computacional, pontua que o cérebro do adulto é menos plástico do que o cérebro infantil, havendo uma redução nas modificações das conexões entre os neurônios, e apresenta isso como justificativa para uma criança ter mais facilidade de aprendizado de uma segunda língua. Sokolik chama este fenômeno de o paradoxo da aprendizagem de língua pelo adulto. Schumann, por sua vez, afirma que isso afeta a motivação do aprendiz como uma das variáveis afetivas, e afirma que

⁹ De uma maneira bastante panorâmica, pode-se considerar que o conexionismo, especialmente na sua primeira versão, foi uma proposta que considerou o cérebro de uma perspectiva computacional. No que diz respeito a aprendizagem de uma segunda língua, ela se daria neste caso, por processamento mental, adotando termos como nós e redes para referir-se, especificamente, às conexões neuronais.

essa plasticidade maior também se refletiria em uma maior disponibilidade social para a aculturação comete uma generalização mais uma vez traçada sobre parâmetros de proporcionalidade. Não observei, mesmo ao comparar crianças e adultos japoneses, esta “falta de preocupação e ausência do medo de parecer ridículo” nas crianças, como ele menciona.

Além disso, Schumann explica que a permeabilidade do ego é uma das variáveis afetivas que devem ser consideradas. Para ele, a percepção dos limites da língua seria menos rígida na infância. O que também não foi possível confirmar ao observar os meus alunos, cujas atitudes não se mostravam de forma alguma mais permeável apenas por serem crianças, e também pode-se dizer que a consciência dos limites da língua era evidente para eles.

Entretanto, o autor refere-se ao choque cultural de maneira interessante e, de certa forma, aproveitável para este estudo. Ainda segundo Paiva, a definição de Schumann para choque cultural seria “a ansiedade resultante da desorientação encontrada ao se entrar em uma nova cultura”. E a autora complementa:

[...] atividades consideradas rotineiras na cultura do aprendiz, agora, podem demandar mais energia e causar estresse, ansiedade e medo, interferindo negativamente na aprendizagem da língua. (PAIVA,2014, p.54)

A palavra desorientação é uma excelente expressão do estado em que se encontram esses corpos por consequência de um deslocamento, que nos casos estudados, é mais acentuado por se tratar “do outro lado do mundo”. Falaremos melhor dos efeitos deste deslocamento mais adiante.

É importante ter cautela com a nomenclatura escolhida por Schumann, afinal aculturação é um fenômeno que implica uma série de processos que envolvem a identidade do aprendiz. Paiva reconhece este problema, e sugere então o termo “afiliação”, pois segundo ela, esse termo não carregaria a ideia de perda de identidade. De qualquer forma, acredito que as contribuições de Schumann são reconhecer afetividade como variáveis sociais e psicológicas, às vezes até colocando-as sobre a própria língua, defendendo a não necessidade de ensino formal, em prol de uma aculturação. Schumann considerou o ambiente e não só a língua como objeto de

estudo, entretanto estabeleceu uma relação de causa e consequência equacionada de forma proporcional e linear com a qual não concordamos.

Além disso, a tendência do pensamento conexionista considerava que o conhecimento seria armazenado nessas interconexões, e se associaria sucessivamente aos conhecimentos já contidos em uma rede ali presente. Assim, os estudos conexionistas assumem uma “aprendizagem não linear, não distinção entre representação e aprendizagem; representações graduais, distribuídas e não estáticas”, conforme Paiva. A ressalva aqui é que o entendimento de corpo acaba por ser um corpo recipiente, algo fortemente combatido pela Teoria Corpomídia.

Apesar de os primeiros Modelos Conexionistas entenderem a aquisição de forma mecânica e automatizada - como um processamento de dados que visa estabelecer padrões – trata-se de um estudo relevante por perceber a não linearidade do aprendizado, e por rejeitar a hipótese da linguagem como faculdade inata. A base na neurofisiologia humana, apesar de dar margem para alguns paralelismos equivocados, chama a atenção para o fato de que o processo de aquisição da língua se dá no corpo, fluindo entre o sistema nervoso central e o sistema nervoso sensorio motor.¹⁰ E, embora isto não tenha sido suficientemente explorado em uma abordagem didática para segunda língua, acaba por ser amplamente aceito, se observarmos outros estudos, como por exemplo, aqueles que embasaram as ciências cognitivas e a Teoria Corpomídia.

Esther Thelen e Linda Smith publicaram, em 1994, o livro *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*¹¹, afirmando, como o próprio título diz, uma visão dinamicista da cognição. Analisando crianças da mesma faixa etária e classe social; e testando os mesmos estímulos, identificaram que cada qual tinha singularidades, ou seja, não obedeciam a padrões dados *a priori*. Esta constatação abriu várias possibilidades de pesquisa que questionaram os modos de

¹⁰ É importante ressaltar que este seria um movimento cíclico, fluido e constante, e que falamos em sistemas (nervoso central e sensorio motor), sem endossar a ideia modular e estanque.

¹¹ THELEN, Esther e SMITH B. Linda. *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*. Cambridge: The MIT Press (A Bradford Books), 1994/5.

aprendizagem. Na área da comunicação, este debate é aprofundado por Katz e Greiner como será descrito a seguir.

1.2 Os pressupostos da Teoria Corpomídia

Assim como o enfoque na língua falada é reducionista para o estudo de aquisição de segunda língua; o estudo da comunicação pautado em mídias ou meios de comunicação também se mostra insuficiente. Entender o corpo como veículo, como suporte ou recipiente de processos comunicativos vai contra os pressupostos da Teoria Corpomídia, que postula que o corpo é em si mesmo sujeito da comunicação, e não apenas um suporte. Por isso, apesar de haver aparentemente alguma afinidade com o pensamento conexionista, há duas principais incongruências com a Teoria Corpomídia.

Primeiro, não se pode compreender o corpo como recipiente, que armazena um conhecimento. Paiva diz que o conexionismo tenta descrever o processamento cognitivo à semelhança de um computador, ou seja os dados alimentam a mente na forma de *input*, ou dados de entrada, são processados (dados ocultos) e o produto seriam os dados de saída, chamados de *output*. Greiner afirma que as informações constituem o corpo, o que inviabiliza essa ideia de mecanismo computacional cujo corpo é mero suporte da comunicação por onde passaria a linguagem. Em segundo lugar, não há como perceber o corpo como um processador de dados. Ao usar o termo processador, sugere-se que há uma passividade no processo.

O corpo não é um processador porque processadores não mudam de forma quando lidam com as informações com as quais se relacionam. Uma televisão não brilha mais ou menos quando noticia uma bomba matando civis no Egito ou o nascimento de um urso panda no zoológico. Um liquidificador não altera a sua aparência quando processa uma sopa de batata ou um *milk shake*. Mas o corpo, sim, se transforma em acordo com o tipo de informação com o qual lida justamente porque a transforma em corpo. (KATZ; GREINER, 2015)

Essas transformações ocorrem em fluxo contínuo. As informações vindas do ambiente se instauram no corpo modificando-o simultânea e mutuamente, trazendo

uma nova materialidade sígnica para a própria informação. Como Katz e Greiner postulam “nada é preservado, tudo é fluxo.”

O objetivo precípua desta pesquisa é observar esse fenômeno e identificar as microrrelações que ocorrem no processo de aprendizagem de segunda língua e suas potências em seus eventos práticos, utilizando as narrativas dos próprios alunos e as minhas impressões, buscando pensar o aprendizado da segunda língua, a afetividade e suas afetações a partir da indissociabilidade do corpo, mente e ambiente.

Embora estes três sistemas estejam envolvidos em fluxos incessantes, há uma taxa de estabilidade que garante a unidade e a sobrevivência dos organismos e de cada ser vivo em meio à transformação constante que caracteriza os sistemas vivos. Como Antônio Damásio (2018), um dos mais proeminentes neurocientistas da atualidade, descreve, a homeostase é a aptidão para regular e garantir a sobrevivência de organismos nos mais variados ambientes e condições. Mas o que importa ressaltar é a implicação do corpo no ambiente, que cancela a possibilidade de entendimento do mundo como um objeto aguardando um observador. É isto que ocorre também durante o aprendizado da segunda língua.

Capturadas pelo nosso processo perceptivo, que as reconstrói com as perdas habituais a qualquer processo de transmissão, as informações passam a fazer parte do corpo de uma maneira bastante singular uma vez que são transformadas em corpo. Já que o fluxo não estanca, como afirmam Katz e Greiner, elas concluem que o corpo vive em estado da presentidade. Nesta pesquisa, verificamos que isto se dá inclusive quando se trata de corpos em trânsito.

Verificamos que esta noção de trânsito e provisoriedade era extremamente latente em todos os quatro casos analisados, uma vez que já vieram ao Brasil com previsão de retorno para o Japão em um período que variava de dois a três anos. A maneira como cada criança lidava com esse período pré-estabelecido e a consciência da finitude da estadia no Brasil, fez pensar em uma das máximas da antropologia, que diz: “a cultura nasce quando há a consciência da morte, da finitude”. Podemos então indagar que cultura seria esta, de um corpo em trânsito (nem lá nem cá), e que língua seria essa, produzida em um ambiente permeado de metáforas.

Para compreender melhor este tema das metáforas, estudamos as chamadas metáforas corpóreas a partir da pesquisa de George Lakoff e Mark Johnson, que não por acaso também foram fundamentais para a área da Linguística Cognitiva. Em *The body in the mind* (1987), Johnson propõe que o corpo não só delimita a experiência, mas também estrutura a cognição. Isso significa que os conceitos não são meras abstrações, mas constituem esquemas imagéticos derivados de experiências sensório-perceptuais. (Lakoff, 1987, 1990, 1993; Johnson, 1987 apud Ferrari, 2011).

A Teoria Corpomídia, assim como a pesquisa de Johnson, contrapõe-se ao dualismo cartesiano, uma vez que não parte de uma separação hierárquica entre corpo e mente e, como destaca Johnson, também não se restringe à esta aliança, uma vez que se trata sempre de um fluxo entre corpo, mente e ambiente.

Em *Metaphors we live by* (1980) Lakoff e Johnson propõem que o sistema conceitual é metafórico, ou seja, a maneira como nós, seres humanos, criamos conceitos é através das metáforas que, de acordo com estes autores não se restringe a uma figura de linguagem.

Do grego *μεταφορά*, o sentido primeiro da metáfora é “carregar, transportar, entre”. Ou seja, transferir ou transportar significado. Uma visão que vai muito além do que costumamos aprender nas aulas de Língua Portuguesa. Greiner, em seu livro *O Corpo, pistas para estudos indisciplinados*, ressalta que:

O modo como pensamos e agimos, o que experimentamos e o que fazemos em nosso cotidiano, tudo é matéria metafórica. [...] Os processos de pensamento, antes de serem organizados como linguagem, são largamente metafóricos. [...] A sistematicidade que nos permite entender um aspecto de um conceito em termos de outro vai necessariamente indicar outros aspectos do mesmo conceito. (GREINER, 2005, p.44-45)

É importante notar que esse processo cognitivo nem sempre se dá de forma consciente, como os próprios autores afirmam, o que significa que não há controle absoluto sobre esses transportes de informações.

Para entender os processos de constituição de conceitos, segundo os autores citados, é importante ainda estudar a ação de categorização. É a categorização que permite com que os seres humanos agrupem coisas palpáveis ou abstratas em

classes específicas, de acordo com algum traço diferencial, criando assim subdivisões lexicais. É um processo fundamental aos seres humanos para desenvolver a linguagem e constitui um traço evolutivo da espécie.

De acordo com Ferrari, a nossa capacidade de categorização está intimamente relacionada à memória. Ou seja, não é possível aos seres humanos ter categorias infinitas, mas tantas quantas o cérebro é capaz de executar. Segundo Ferrari, “não há uma relação especular entre linguagem e mundo, mas uma relação necessariamente mediada pela arquitetura cognitiva dos falantes, em termos de suas características e restrições.” (2011, p.32)

Para ilustrar este processo, recorro ao estudo realizado pelos antropólogos Brent Berlin e Paul Kay (1969) a respeito das cores e de como elas são nomeadas em diferentes idiomas. Esses pesquisadores analisaram mais de noventa línguas e concluíram que a categorização das cores não é arbitrária, como acreditava-se a partir de estudos interlinguísticos dos anos 1950 e 1960, mas sim, que existiriam onze cores focais, (protótipos) categorizadas na maioria das línguas. Os estudos anteriores argumentavam que, como as cores eram nomeadas de maneira bem diferente em diversos idiomas, os critérios para categorização eram arbitrários, o que chegou a ser justificado por Edward Sapir e Benjamin Wolf em sua tese conhecida como “relativismo linguístico” que, segundo Ferrari, seria um modo de assumir que línguas diferentes recortam a realidade de modos diferentes. Para a autora esta é uma versão radical, pois não avalia a lógica cognitiva que, independentemente do idioma, há na espécie humana.

Enquanto as fronteiras das categorias variam entre línguas e mesmo entre falantes de uma mesma língua, as cores focais são compartilhadas por falantes diferentes e mesmo por comunidades linguísticas diferentes. Visto que os membros centrais são compartilhados universalmente, Berlin e Kay concluíram que as onze cores básicas são, na verdade, universais perceptuais e estabeleceram que as línguas codificam, no máximo, onze cores básicas, correspondentes a pontos focais de referência. (FERRARI, 2011, p.32)

Ferrari também explica que, segundo Berlin e Kay, há uma hierarquia e que, se uma língua tiver apenas dois termos básicos para cores, estes serão preto e branco.

Se apresentar três termos, serão preto, branco e vermelho e assim sucessivamente, conforme a tabela¹² a seguir:

Preto > Vermelho>Verde>Amarelo>Azul>Marrom> Branco	Laranja Roxo Rosa Cinza
---	----------------------------------

Entretanto, a linguista completa que, em relação aos termos que se localizam no final da escala, não há hierarquia entre eles. Assim, uma língua pode ter todos os termos à esquerda e, ainda, roxo e cinza (ou laranja e rosa, etc.).

O pesquisador Rosch (1973) ampliou os estudos sobre categorização de cores para identificar, através de estudos no âmbito da psicologia, se este era um fenômeno que se originava na linguagem ou partia da cognição pré-linguística. Sua pesquisa acabou por concluir que:

As cores focais parecem ter saliência cognitiva particular, provavelmente de forma independente da linguagem, e parecem refletir certos aspectos fisiológicos dos mecanismos perceptuais do ser humano. Esses resultados encorajaram Rosch a estender a noção de foco – ou protótipo- para além da categoria cromática, ou seja, para domínios como formas, organismos e objetos. (FERRARI, 2011, p.37)

A ideia de protótipo também incide na ideia da não prototipicidade, ou seja, a chamada categoria radial. Os elementos periféricos e aqueles que não guardam suficiente similaridade com o protótipo, mas “constituem efeitos do protótipo”, como afirma Ferrari. O que em geral causa discussões como “azul-bebê” ou “verde-água”, se ainda estivermos analisando o espectro cromático, é o fato de a cor em questão não ser reconhecida como um protótipo pelos falantes de uma mesma língua. Tomemos como exemplo uma divergência bastante conhecida para os estudantes de língua japonesa, que é a diferença entre as palavras 青い *aoi* e 緑 *midori*.

¹² Ibidem p.36

Frequentemente traduzidas como azul e verde, respectivamente, mas que não correspondem, por motivos culturais, ao que entendemos como azul e verde. A palavra utilizada para dizer que as frutas ainda não estão maduras em português é o “verde” enquanto que em japonês é *aoi*, assim como quando a sinalização do trânsito acende a luz indicativa para seguir, em português falamos que “ficou verde”, e em japonês que ficou *aoi*. A explicação que é dada neste caso não é que os japoneses tenham uma percepção visual diferente, mas sim que em um japonês mais arcaico, não havia necessidade de diferenciar uma cor da outra, havendo apenas uma palavra focal para indicar ambas as cores (*aoi*). Apenas na Era Heian¹³, que a palavra *midori*, se fez necessária, mas ainda era categorizada como uma nuance de *aoi*. Com a Segunda Guerra Mundial, os americanos controlavam os materiais didáticos e aí esta distinção se fez mais clara. Podemos entender que a partir disso é que *midori* se tornou uma cor mais focal, prototípica. Mas o uso do idioma revela que um carro ou uma blusa podem ser *midori*, mas não há a possibilidade de dizer que uma maçã verde é *midori* ou que o sinal de trânsito ficou *midori*.

No que se refere a esta distinção para compreender as cores, já ouvi piadas pejorativas sobre o tamanho dos olhos dos japoneses e como não enxergam direito as cores, pois chamam verde de azul. Porém, há o mesmo estranhamento da parte dos japoneses ao descobrir que não diferenciamos água fria de água quente. Para nós ambas são água, e não há necessidade de uma palavra diferente para categorizá-las. Mas os aspectos fisiológicos são determinantes para a percepção de japoneses neste caso, o que faz com que eles tenham uma palavra para a água fria 水 *mizu* e uma para a água quente, morna お湯 *oyu*. Percebe-se que ambas são protótipos, elementos focais, enquanto em português apenas “água” é o protótipo. Um dos meus alunos, por exemplo, queria saber se ao dizer “água” ele estaria se referindo a *mizu* ou *oyu*, e não era nem um pouco evidente para eles que houvesse uma “água sem temperatura”, pois “é algo que não dá para dissociar”, ele me explicou.

Percebemos que embora os elementos pré-linguísticos e a habilidade para cognição sejam compartilhados entre os seres humanos, não podemos ignorar as

¹³ Era Heian corresponde ao período de 794 a 1185

diferenças socioculturais e contextuais, que influenciam diretamente na percepção de mundo dos seres humanos, principalmente quando estão em fase de formação (crianças em idade escolar) e quando estão em trânsito. Segundo Ferrari, “o contexto pode promover a reestruturação categorial”, ou seja, a mudança de contexto pode gerar alterações cognitivas e perceptivas que irão modificar a forma como o indivíduo exerce o processo de categorização. Ora, se isso ocorre com um processo de nomeação de objetos, é inegável que irá acontecer em processos metafóricos mais complexos como a formação de conceitos, mudanças de pensamento e mudanças comportamentais, pois são muitos os operadores de percepção envolvidos.

Do mesmo modo, não podemos ignorar o processo imaginativo, que é quando as sensações do corpo se relacionam com as informações que continuam gerando sensações e que não ficam estanques no corpo, e continuam se relacionando com o ambiente. Sobre isso Greiner afirma:

Assim, a história do corpo em movimento é também a história do movimento que se corporifica em ação. Os diferentes estados corporais modificam o modo como a informação será processada e o estado da mente pode ser entendido como uma classe de estados funcionais ou de imagens sensório-motoras com autoconsciência. Estes estados são gerados o tempo todo mas nem sempre podem ser detectados visivelmente. (GREINER, 2005)

Um dos operadores de percepção que mobilizou esta dissertação de mestrado e foi fundamental para modificar a forma de pensar a experiência de ensino-aprendizagem com as crianças, foi a chamada literatura da carne: o livro escrito pelo coreógrafo Hijikata Tatsumi (1928-1986) nos últimos anos de sua vida. Embora não se tratasse de uma bibliografia relacionada à linguística, à biopolítica ou às ciências cognitivas diretamente; esta obra foi extremamente importante para a pesquisa. Sendo assim, a repercussão desta leitura se faz presente neste estudo, como um dispositivo de criação que permite lidar com a noção de conhecimento corporificado. A princípio, esta dissertação tinha como objetivo traduzir e analisar este livro. No entanto, no contexto da orientação, eu e minha orientadora decidimos aproveitar as percepções que surgiram a partir do livro para observar e trabalhar com as crianças japonesas, focando na reflexão sobre o ensino da língua em trânsito.

A obra intitulada *Yameru Maihime*¹⁴ pode ser considerada um estudo da relação entre corpo, mente e ambiente; além de ser considerado um livro subversivo, assim como foi a dança de Hijikata, conhecida como *Butô*. O texto propõe uma desestabilização da língua japonesa a partir da relação corpo-ambiente (Hijikata e a região de Touhoku onde nasceu), e desestabiliza também a noção de memória e infância como algo do passado, uma vez que Hijikata vislumbrava, em sua narrativa, a possibilidade de lidar com a infância como aquilo que o filósofo e amigo do autor Uno Kuniichi entende como um devir-criança, analisado como um fluxo de tempo nada sequencial, que aposta nas simultaneidades das temporalidades que se constituem corporalmente a todo momento.

Embora não tenhamos a pretensão de analisar nesta dissertação esta obra literária, ela ajuda a fundamentar a possibilidade de compreender a língua como experimento corpóreo a partir de uma comunicação bastante particular, com aptidão para mudar os estados do corpo.

Pode-se dizer que as alianças entre a Teoria Corpomídia, a noção de cadeias perceptivas e empatia proposta por Greiner para pensar o trânsito entre Japão e Ocidente; e a narrativa subversiva de Hijikata na leitura de Uno Kuniichi, funcionam aqui como provocações que fazem pensar a relação entre corpo e ambiente, a relação entre culturas e a constituição de narrativas a partir do reconhecimento do corpo como um sistema sógnico complexo.

O que há em comum entre estas bibliografias - e que se mostra particularmente importante para esta pesquisa - é o fato de as relações entre o corpo mente e ambiente ocorrerem por processos co-evolutivos que produzem uma rede de disposições perceptuais, motoras, emocionais e de aprendizado.

¹⁴ *Yameru Maihime* (Uno, em seu livro se refere ao título como “Dançarina Doente”)

1.3 A reflexão de Michel Foucault acerca da escrita de si

“De tudo aquilo que tiveres percorrido com o olhar, retira um pensamento próprio para bem digerir esse dia. É também o que eu faço. Entre muitos textos que acabo de ler, é sobre um deles que recai a minha escolha. Eis a minha safra de hoje;” (SÊNECA [carta a] LUCÍLIO apud FOUCAULT (1992))

A contribuição de Foucault para essa pesquisa se deu principalmente no que diz respeito à metodologia utilizada. A princípio, a leitura do seu texto “A Escrita de Si” não faz referência direta a nenhuma particularidade do ensino de idiomas, mas de forma bastante metalinguística, aborda a escrita e sua potência de ser um exercício de pensamento.¹⁵

Foucault sugere que nestas escritas de si organizadas em cadernos, está a matéria prima para a redação de tratados mais sistemáticos.

Os hypomnemata não deveriam ser encarados como um simples auxiliar de memória, que poderiam consultar-se de vez em quando, se a ocasião se oferecesse. Não são destinados a substituir-se à recordação porventura desvanecida. Antes constituem um material e um enquadramento para exercícios a efetuar frequentemente: ler, reler, meditar, entretar-se a sós ou com outros, etc. E isto com o objetivo de os ter, segundo uma expressão que reaparece com frequência, *procheiron, ad manum, in promptu*. “à mão” portanto, não apenas no sentido de poderem ser trazidos à consciência, mas no sentido de que se deve poder utilizá-los, logo que necessário, na ação. Trata-se de constituir para si próprio um *logos boethikos*, um equipamento de discursos a que se pode recorrer, susceptíveis – como diz Plutarco – de erguerem eles próprios a voz [...] E para isso é preciso que eles não sejam simplesmente arrumados como num armário de recordações, mas profundamente implantados na alma, “gravados nela”, diz Séneca, e que desse modo façam parte de nós próprios: em suma, que a alma os faça não

¹⁵ Alguns teóricos amplamente utilizados na área da pedagogia, como Vygotsky (1897-1937), também falavam sobre como a linguagem tem a função de comunicar e categorizar. Entretanto, Foucault se detém nas funções exercidas pela linguagem em sua forma escrita. Acerca da relação entre linguagem e pensamento, Vera Lúcia Amaral Torres escreveu, em 2000, uma dissertação de mestrado (Cognição em Diálogo: Vigostki e Thelen; sob orientação de Helena Katz (<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/5101>)) no Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, articulando uma relação entre Vygotsky e a obra de Thelen e Smith, citadas ao final do capítulo 1.1

apenas seus, mas si própria. A escrita dos hypomnemata é um veículo importante desta subjetivação do discurso. (FOUCAULT, 1992)

No caso desta dissertação, a exemplo do que propunha Foucault, os registros de aulas em cadernos também não eram simplesmente “diários de classe” cujo intuito seria comunicar algo à coordenação, ou ser um suporte de memória para o professor. Apesar de em muitos momentos anotar coisas burocráticas como presença, conteúdo, planejamento, e avaliações de comportamento; os cadernos foram aos poucos transformados em uma fonte fundamental para esta pesquisa, articulando anotações cada vez mais complexas que envolveram dados objetivos das aulas, reflexões e uma pluralidade de vozes em minha escrita.

Assim, a constituição desse discurso compartilhado deu-se através dos diálogos com outros autores e com os recortes das notas com as próprias intervenções que meus alunos fizeram, diretamente em meu caderno e com a minha permissão e incentivo. Eles participaram deste processo de forma ativa, reescrevendo, desenhando, colando adesivos e compondo este *hypomnemata*, que, a exemplo do que propôs Foucault, não trouxeram uma narrativa confessional de si mesmo, mas uma constituição de si através de uma relação comigo, com os outros alunos e com o ambiente.¹⁶

O fato de ter este tipo de escrita a todo momento à mão, permitiu não apenas que os insights fossem registrados, mas que testagens fossem realizadas em momentos oportunos e “em ação”, constituindo como formulou Vygotsky, um “equipamento de discursos” como uma ferramenta de trabalho personalizada com as informações da “zona de desenvolvimento real e proximal”¹⁷.

¹⁶ Também chamado pelo autor de *logos bioèthikos*

¹⁷ Vygotsky afirma que há o nível de desenvolvimento real (que é o conhecimento consolidado da criança, e o que ela consegue fazer com isso), e o nível de desenvolvimento potencial (que é aquilo que, sendo ajudada por um adulto ou criança mais experiente, é capaz de realizar). À esta distância entre os dois níveis de desenvolvimento, Vygotsky nomeia “Zona de Desenvolvimento Proximal”. Em suas próprias palavras, A zona de desenvolvimento proximal “define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão em processo de maturação, funções que amadurecerão mais cedo ou mais tarde, mas que atualmente estão em estado embrionário” (1978 p.86).

É importante notar que esse processo não se refere a “perseguir o indizível”, como o próprio Foucault sugeriu evitar. O objetivo sempre foi registrar o que está em curso, em construção nas cadeias perceptivas, como propõe Greiner. A zona de conhecimento constituída pelo e para cada aluno, incluía também o conhecimento potencial – justamente onde eu poderia atuar a partir de estratégias propostas tendo em vista a ativação de movimentos/pensamentos.

Tudo isso foi possível através de uma escrita que não era meramente um diário ou um planejamento, mas sim, uma coletânea de estratégias objetivas e subjetivas que tinham por objetivo constituir, captar, formar, elaborar e não apenas descrever, expor e explicar o que já estivesse porventura dado.

Trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pôde ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si. (FOUCAULT, 1992)

A proposta é constituir *corpus*. Aí está sua potência. A constituição de si se dá através desse processo constante de beber de diversas fontes, ou comer, como Oswald de Andrade muito bem disse em seu manifesto, lido em 1928: “Só a *Antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente.*” Come-se e digere-se o outro. Mas é imprescindível digerir. Fazer com que seja absorvido.

O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constituiu, um “corpo” (*quicquid lectione collectum est, stilus redigat in corpus*). E, este corpo, há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua a respectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças e em sangue” (*in vires, in sanguinem*). Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de ação racional. (FOUCAULT, 1992)

Assim, também aquele que escreve é transformado pela escrita, o sujeito é contaminado¹⁸ pelo objeto e pelo ambiente, por aquilo que come, que bebe, que sorve.

¹⁸ Para Greiner (2005), o corpo é constituído através de informações que são cruzadas, e não abrigadas no corpo, informações que são transmitidas através de um processo de contaminação.

Escolhe suas referências, mas é também tragado por outros autores. Trata-se de um processo de afetividade constante, “*de se constituir a si próprio como sujeito de ação racional pela apropriação, a unificação e a subjetivação de um “já dito” fragmentário e escolhido*”, uma apropriação modificadora, que denota a genealogia de referências. Se, por um lado, através da subjetivação no exercício da escrita pessoal, o autor consegue unificar fragmentos heterogêneos, por outro, está o próprio escritor constituindo sua identidade como pensador.

Esta unificação, compara-a Sêneca, [...], quer à digestão dos alimentos, quer ainda à adição de números que forma uma soma: “Não consintamos que nada do que em nós entra fique intacto, por receio de que não seja nunca assimilado. Digiramos a matéria: de outro modo, ela passará à nossa memória, mas não à nossa inteligência (*in memoriam non in ingenium*). Adiramos cordialmente aos pensamentos de outrem e saibamos fazê-los nossos, de tal modo que unifiquemos cem elementos diversos assim como a adição faz, de números isolados, um número único”.

[...] O escritor constitui a sua própria identidade mediante essa recolção das coisas ditas.[...] É a própria alma que há que constituir naquilo que se escreve; todavia, tal como um homem traz no rosto a semelhança natural com os seus antepassados, assim é bom que se possa aperceber naquilo que escreve a filiação dos pensamentos que ficaram gravados na sua alma. Pelo jogo das leituras escolhidas e da escrita assimiladora, deve tornar-se possível formar para si próprio uma identidade através da qual se lê uma genealogia espiritual inteira. (FOUCAULT, 1992)

Há algo que Foucault anuncia, em sintonia com a genealogia de pensadores que reúne: a ansiedade. Sob a alcunha de estultícia, ele alerta que não há como aprender e construir um conhecimento sólido e absorver e digerir sem ruminar, sem retornar, sem reler e meditar, sem anotar, sem fazer seu próprio *hypomnemata*.

A passar sem descanso de livro para livro, sem nunca parar, sem voltar de tempos a tempos ao cortiço com a nossa provisão de néctar, sem tomar notas, por consequência, nem nos dotarmos por escrito de um tesouro de leitura, sujeitamo-nos a não reter nada, a dispersarmo-nos por diferentes pensamentos e a esquecermo-nos a nós próprios. A escrita, como maneira de recolher a leitura feita e de nos recolhermos sobre ela, é um exercício de razão que se opõe ao grave defeito da *stultitia* que a leitura infundável se

arrisca a favorecer. A *stultitia* é definida pela agitação do espírito, a instabilidade da atenção, a mudança das opiniões e das vontades, e, conseqüentemente, a fragilidade perante todos os acontecimentos que possam ter lugar; caracteriza-se também pelo facto de desviar o espírito para o futuro, de o tornar desejoso de novidades e de o impedir de se dotar de um ponto fixo pela posse de uma verdade adquirida . A escrita dos hypomnemata opõe-se a essa dispersão ao fixar os elementos adquiridos e ao constituir, de certo modo, um “passado” ao qual podemos sempre regressar e recolher-nos. (FOUCAULT, 1992)

O filósofo ressalta que este “passado” pode ser revisitado, e as bases da Teoria Corpomídia nos levam a concluir que essa revisitação se dá através da reconstrução dos mapas mentais da memória, em fluxo, de forma não estanque, mas reflexiva. Tanto eu como os próprios alunos ao folhearem as páginas do meu caderno, revisitávamos e recriávamos significados para aquelas anotações. É tão evidente este processo, que muitas das folhas têm desenhos e adesivos ou notas escritas em momentos posteriores, de revisitação destas páginas. Inclusive, é curioso como uma criança alterava algo mediante a intervenção de outra. Como exemplo, posso citar um carro que Pedro desenhou no meu caderninho, e quando seu irmão Daniel viu, quis fazer um boneco em alguma página, para ter também um “desenho grande” no caderno da professora.

Estes são modos claros de existir a partir da relação não só do sujeito com o objeto, como propunha Jean Piaget, nem mesmo apenas do sujeito com o outro sujeito, como sugeria a visão de Vygostky, mas do sujeito com o outro sujeito representado em um ambiente que também é parte ativa da relação. Há alguns teóricos da pedagogia que contemplaram em seus estudos as noções de ambiente e afetividade, considerando-os como fatores que podem exercer influência no aprendiz. O próprio Vygotsky, em determinada medida, assume que o desenvolvimento se dá pela interação social não necessariamente com o outro ser corpóreo, mas na relação com seus signos e potencialidades. Vera Lúcia Amaral Torres, menciona que “Esta visão do desenvolvimento humano, enquanto processo não programado e não maturacional, constitui-se num ponto de convergência entre Thelen e Vygotsky.”(2000, p.4)

Outro teórico que tem destaque nos estudos pedagógicos precisamente por não ignorar a relação do sujeito com o ambiente no qual está inserido é o francês

Henri Wallon (1879-1962). Contudo, é preciso ressaltar que a noção de ambiente tanto em Vygotsky como em Wallon é muito marcada pelo aspecto de localidade física. Sendo, portanto, necessário realizar estudos, como os de Vera Lúcia Amaral, para relacionar as contribuições desses autores com os estudos cognitivos que compreendem a ideia de ambiente não apenas como um local, mas com aspectos diversos com uma vasta materialidade sógnica, como vimos nos pressupostos teóricos que embasam a Teoria Corpomídia.

Reconhecer a existência do outro e posicionar-se diante dela, ressignificando a sua própria presença naquele ambiente-caderno, tem um significado inclusive metafórico, conforme veremos no decorrer da pesquisa, que não se limita nas folhas de um caderninho, mas que denotam processos de autoafirmação e que, posteriormente, puderam ser verificados no macro também, ou seja, no âmbito institucional na escola e na sociedade em que estavam inseridos.

Diferentemente desta constituição de si, há a escrita que colabora para a “narrativa de si mesmo”, que não é a escrita dos documentos *hypomnemata*, mas em outra categoria confessional ou missiva, encontrada nos diários ou nas correspondências. Estas não foram utilizadas como metodologia para a feitura da dissertação, mas como estratégias de atividades pontuais a fim de realizar testagens com alguns alunos, provocando o exercício de expressão através da escrita, principalmente com o aluno mais velho, de 12 anos, que quase não se expressava oralmente, nem mesmo em sua língua materna. A ideia era estimular um treinamento para pensar sua realidade e a escrita como possível operador de transformação. Para tal, tomamos como base as análises de Foucault sobre textos de Epicteto, nos quais

a escrita aparece regularmente associada à “meditação”, a esse exercício do pensamento sobre si mesmo que reativa o que ele sabe, se faz presente um princípio, uma regra ou um exemplo, reflete sobre eles, os assimila, e se prepara assim para enfrentar o real. Mas vemos também que a escrita está associada ao exercício de pensamento de duas maneiras diferentes. Uma toma a forma de uma série “linear”; vai da meditação à atividade da escrita e desta ao *gymnazein*, quer dizer, ao treino em situação real e à prova: trabalho de pensamento, trabalho pela escrita, trabalho em realidade. A outra é circular: a meditação precede as notas, as quais permitem a releitura que, por sua vez, relança a meditação. De qualquer modo, seja qual for o ciclo de

exercício em que tome lugar, a escrita constitui uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askesis*: a saber, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de ação. Como elemento do treino de si, a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função *etpoiética*: é um operador da transformação da verdade em *ethos*, (hábito). (FOUCAULT, 1992)

O hábito de escrever, cultivado especialmente por este aluno de 12 anos, trouxe um rico material que me permitiu analisar a situação na qual ele vivia, e sobre a qual falarei melhor no próximo capítulo.

Capítulo 2

Os Corpos em Trânsito

F
I
S
S
U
R
A



Gravura por Juliana Misumi

2- Os Corpos em Trânsito

2.1 A Escolha dos Nomes

Como foi mencionado na introdução, esta pesquisa nasce em grande parte da experiência com quatro crianças japonesas que aqui estavam, no Brasil, por um período transitório que durou de dois a três anos. Optei, por motivos de privacidade da identidade das crianças, chamá-los de Guilherme, Pedro, Daniel e Thomaz. A razão da escolha desses nomes se deu por alguns motivos que explicarei a seguir.

É sabido que muitos japoneses, quando vão morar em outros países, modificam seus próprios nomes. Isto se dá por algumas razões, por exemplo para simplesmente facilitar a pronúncia das pessoas com as quais terão que lidar, ou para evitar constrangimentos e chacotas, pois muitas vezes os seus nomes constituem semelhança sonora com outro verbete da língua deste país e, portanto, outro significado. Como exemplifica a professora Satomi Takano Kitahara¹⁹ em um artigo publicado no site “discovernikkei”²⁰:

Por exemplo, nomes como Kumiko, Kunio, Kubota são um tanto desastrosos. Desculpe-me por entrar direto no assunto, mas “ku” em português tem o mesmo som de uma palavra de baixo calão que corresponde a “ânus”. Outro exemplo é o nome Kagami que em japonês é bonito, mas em português se juntar o verbo “cagar” e o pronome pessoal “me”, esse nome adquire um significado vexatório. (KITAHARA, 2014)

Além de evitar piadas infames, há diversos recursos dos quais se utilizam para evitar uma simples troca de nome. Ela ressalta que a alteração do nome original seria uma estratégia dos imigrantes para, por exemplo, levar à pronúncia correta. E cita o exemplo de sua própria sogra que imigrou ao Brasil aos seis anos de idade e “foi

¹⁹ É membro fundadora do Setor de Língua Japonesa da UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro), cursou seu mestrado na Universidade de Tsukuba (Japão) em Estudos Internacionais de Área – Curso de Estudos Latino-americanos, e é Doutora em Sociologia, pela Universidade de Brasília.

²⁰ Artigo escrito pela professora Satomi Tanako Kitahara, e traduzido por Laura Hasegawa, datado de 22 de setembro de 2014. Encontrado em <<http://www.discovernikkei.org/pt/jornal/2014/9/22/burajiru-de-nikkeimei/>> acessado em 20/05/2020

cadastrada como Massako, porque se fosse escrito com um S apenas, teria som de Z, assim aconselhou o funcionário brasileiro.”

Pedro e Thomaz utilizaram este recurso. Seus nomes japoneses tinham aquilo que chamamos de prolongamento da vogal realizada por outra vogal grafada igual ou diferente, mas que foneticamente implica no mesmo som. Este fenômeno de vogais longas não é totalmente desconhecido, por ser uma característica observável no latim e no grego, idiomas originários da língua portuguesa, mas como este traço não se manteve foneticamente, e em alguns casos a representação desta diferença de pronúncia era sinalizada por meio de acentuação, ao invés de uma outra letra, não podemos considerar que haja um correspondente exato do fenômeno de vogais longas do japonês em nosso idioma. Por exemplo, consideremos as palavras Tóquio e Osaka. Em japonês elas seriam escritas 東京 com a transcrição (とうきょう) TÔUKyOU e e 大阪 (おおさか) com a transcrição OOS(S)AKA. Tanto a pronúncia de “o+u” na primeira, como a de “o+o” na segunda são idênticas, e equivalem ao fonema [o] prolongado. Como “Tôokyoo” ou de “Ôos(s)aka”.

Quando se trata de nomes de cidades, isso realmente não é tão relevante. Muda-se um acento, uma letra ou até mesmo traduz-se uma palavra, como é o caso de “New York”, amplamente conhecida no Brasil como Nova York. Cada língua, com suas peculiaridades acaba adaptando os nomes de cidades e países a formas mais próximas da sua própria pronúncia, sem muito rigor. Contudo, uma adaptação fonética e fonológica no caso de nomes de pessoas necessariamente mexe com a autoimagem e a identidade desta pessoa, principalmente se estivermos falando de uma criança, de 10 anos, como foi o caso de Thomaz.

O Nome Próprio designa o primeiro momento da identificação, desígnio este que permite o sujeitamento, liberando a criança da condição de coisa, ao receber o nome a criança em consequência recebe uma marca, marca esta que o torna sujeito e o diferencia das coisas. Lacan nos diz que *“o Nome Próprio é o próprio significante [...] é mais que um significado, é um significante”*. Lacan atribui ao nome próprio um entrelaçamento simbólico com o imaginário, ou seja, por um lado a significação para alguém que é da ordem do imaginário e

por outro, o significante do lado do simbólico- o qual se trabalhará a seguir (DE MELO, 2013, p.16)²¹

Para Thomaz, as adaptações foram uma amputação do seu nome. Ele já não poderia escrever com os caracteres japoneses, não obstante, precisaria escrever “errado” para que as pessoas pudessem pronunciar direito? (Pois, como no exemplo de Toukyou, o nome dele tinha essa característica. Apesar de ser escrito com a letra “u” o som é de [o]. E se escrevesse com “u” as pessoas leriam [u].) Então apenas para facilitar a pronúncia correta, ele foi orientado pelos pais a não escrever o “u”, omitindo-o. Toda vez que ele tinha que escrever o próprio nome era uma revolta muito grande. Muitas vezes não preenchia o cabeçalho das tarefas e provas argumentando “Todos já sabem que é meu esse trabalho”. E quando eu comentava que poderiam se confundir, ele disse que era o único que fazia tudo errado, por não saber português, então era de fácil identificação. Durou uns dois meses até que ele começasse a escrever de bom grado o nome em letra cursiva e sem “u”. (Cabe ressaltar que tanto a escrita como a leitura da letra cursiva é de extrema complexidade para japoneses no geral, e pessoas cujos idiomas não utilizam o alfabeto romano.)

Ainda assim, as pessoas não falavam com o [o] longo, o que o deixava convicto de que assim como os brasileiros não eram capazes de falar sequer um nome em japonês corretamente, ele também nunca conseguiria falar português, e na verdade, nem queria. O nome de Thomaz foi a primeira barreira que, retomando o conceito controverso de filtro afetivo proposto por Krashen, fez com que o seu interesse pelo aprendizado ficasse comprometido. Não foram poucas as vezes em que ele remedava a minha pronúncia do japonês, para mostrar que eu não era um contraexemplo possível. Para ele, não havia brasileiros que falassem japonês a seu contento. Tínhamos longas conversas sobre a necessidade que ele tinha de me mostrar que meu japonês estava longe de ser perfeito e, portanto, eu não era adequada, segundo ele, para a tarefa de ensiná-lo português. Primeiro porque, por não ser japonesa, eu não poderia compreendê-lo perfeitamente; segundo porque se eu, que era professora, adulta, e havia estudado japonês durante anos não falava como um nativo, ele

²¹ O trecho em itálico e entre aspas dentro da citação refere-se ao livro “Alice no país das maravilhas” de Lewis Carroll.

concluiu que obviamente estava perdendo tempo porque já que nunca falaria como um nativo, não enxergava nenhuma razão para estudar o idioma.

Ao me ouvir falando japonês, ficava claro que não sou japonesa. Ao falar português, ele sabia que ficaria claro que ele é diferente. Então ele não falava. De boca fechada, ele sumia em uma sociedade multiétnica. Foi quando ele bloqueou a fala em público, por um tempo.

Conversei bastante com ele, afinal, diferentemente de Guilherme, ele ainda deveria permanecer três anos no Brasil. “Mas pra quê eu preciso aprender português?” Para se comunicar, eu respondia. Ao que ele oscilava entre dois comportamentos. Ou destacava a falta de afinidade com as outras crianças e dizia que não havia motivo algum para querer se comunicar com elas. Ou dizia – e este segundo comportamento acredito ser muito mais interessante para a pesquisa- que prescindia da língua portuguesa para se comunicar. Assim também argumentava Guilherme.

A professora de matemática de Thomaz veio me procurar para perguntar como iam os avanços dos estudos de língua portuguesa. Disse que estava complicado, pois ele apresentava muita resistência. Ela então contou que ele se expressava com grunhidos na sala de aula. Que quando ela começava a explicar (em português) o exercício para ele, ele bufava e revirava os olhos impaciente, coisa que ele passou a fazer nas minhas aulas também quando eu não falava em japonês com ele. Fiquei atenta, pois muitos desses “grunhidos” poderiam ser palavras ou frases curtas em japonês. E de fato, às vezes eram. Ele estava resmungando sozinho. Sem se importar que a professora ou os colegas não entendessem o que ele estava dizendo, e provavelmente valendo-se disso.

Thomaz estava à frente da turma em muitos conteúdos como matemática e ciências, o que foi uma escolha pedagógica, acertada com seus pais, para que ele pudesse focar apenas em aprender português. Thomaz se viu perdendo tempo de novo. “Eu já sei tudo isso.” E estava extremamente irritado porque se sentia infantilizado. Por exemplo, quando fui ensiná-lo as partes do corpo humano, usei uma abordagem comunicativa, preferi fazer gestos e apontar e evitei a tradução ao máximo. Thomaz ficou extremamente irritado e disse em japonês, “eu tenho dez anos e sei o

que é uma mão”. “Sim, mas eu quero saber como se chama isso em português.” Expliquei. “Não interessa. Quando eu precisar, eu também aponto.” Ele respondeu, bem cheio de razão.

O interessante é que este é o principal fundamento da abordagem comunicativa, que ele parecia compreender empiricamente muito bem. Se por um lado, não tinha o vocabulário necessário e precisava se comunicar, por outro, sabia muito bem que apontar, por exemplo, era uma estratégia corporal de comunicação. Isto funciona em um contexto de interação social, mas não em um contexto escolar. Ele precisava ler textos e ser capaz de interpretá-los.

Thomaz era excelente em matemática, mas não entendia o enunciado, e sentia raiva porque sabia que o exercício era simples e ele faria com muita facilidade se não fosse o português o impedindo. Cada vez mais, a sua relação com a língua era de obstáculo, gerando raiva e resistência.

Claro que a minha função era ajudá-lo a entender o enunciado e, muitas vezes, eu precisava traduzir. Mas sempre tive em mente que precisava prepara-lo para conseguir fazer isso sem a minha ajuda, até porque eu tinha apenas cinco horas semanais de estudo com ele. Mas como ensinar o básico a uma criança que rejeitava aprender o que já sabia, só por ser em outro idioma? Ele queria aprender coisas novas.

A professora Kitahara ainda ressalta que:

Nomes como Yuko ou Yoko, independente de geração ou nacionalidade, são fáceis de pronunciar e, por isso, populares, mas como terminam em CO, a exemplo de nomes masculinos latino-americanos como Marco, parece que as filhas de imigrantes tiveram um pouco de problemas. (KITAHARA, 2014)

Três das crianças se enquadravam nessa situação, com os nomes de suas mães terminando em /ko/, às vezes chegavam a fingir não entender a pergunta das outras crianças quanto ao nome das suas próprias mães. Mesmo eu já tendo ensinado esse tipo de construção frasal. Depois, privadamente, eu perguntava o motivo de não terem dito. E principalmente Thomaz respondia que não tinha sentido saber essas coisas. Ele não queria saber o nome da mãe de ninguém, e não precisava que soubessem o nome da sua mãe. Assim, comparou todos os nossos trabalhos a

esforços inúteis, pois não tinham aplicabilidade no dia a dia. Eu perguntei então sobre quais temas ele queria aprender, e ele disse que nada ali o interessava, repetindo em quase todas as aulas que só queria voltar para o Japão. Notei em Thomaz um fluxo de sensações que se retroalimentava.

Daniel era o mais novo, sete anos, doce e por estar no segundo ano do ensino fundamental, e posteriormente no terceiro, era o que mais tinha facilidade de aprender, uma vez que a complexidade dos conteúdos era compatível com a sua idade, e com o currículo que ele provavelmente estaria aprendendo no Japão. Alguns exemplos seriam as operações matemáticas básicas, noções geográficas e espaciais simples e palavras que ele estava em fase de fixação do aprendizado em japonês, como direita e esquerda e os pontos cardeais. Ele desenvolveu afeto pelas pessoas da escola, e aceitava ser abraçado e beijado na bochecha pelas professoras de sua sala. Não demonstrava revolta nem resistência em aprender português. Ele adorava aprender o nome das coisas, por exemplo.

Seu nome, terminava com a sílaba /ku/. E apesar de não ser a sílaba tônica, os brasileiros assim a fizeram. Muitas vezes naturalmente, muitas vezes maliciosamente, como pude perceber. Mas ele não se incomodava, por não saber o motivo das risadas. Uma vez eu o chamei e perguntei “você sabe que a parte mais forte do seu nome não é essa. Porque não os corrige?” ao que ele me respondeu “Ah... Eles não sabem japonês”. Tentei explicar que a palavra “cu” sozinha era uma coisa muito feia, e ele disse “tudo bem, eles não me chamam só de “cu”. Eles não sabem falar japonês mesmo.” Aquilo me fez pensar bastante em como algumas crianças com a mesma idade tem processos e exposições a coisas diferentes, tornando-se mais ou menos ingênuas. Decidi não tocar mais no assunto.

Entretanto, no seu livro havia uma tarefa com três perguntas:

- 1) Você gosta do seu nome?
- 2) Quem escolheu seu nome?
- 3) Qual nome você gostaria de ter, se não se chamasse como se chama?

A primeira pergunta ele respondeu normalmente, pois no nome dele não havia nenhuma peculiaridade de escrita como as citadas anteriormente. Quanto à

segunda, ele não sabia a resposta, mas presumiu que fosse a avó materna. E em relação a terceira, disse que não trocaria. Então sugeri encarar a tarefa de forma lúdica e argumentei que ele poderia pensar algo como “agora sou o Rei Artur!” ou “O João, da historinha!”. Muito sereno, disse que de forma alguma queria ter outro nome.

A proposta do livro era obviamente lúdica, incentivando a imaginação, fazendo uma introdução muito comum às explicações sobre os nomes das coisas e posteriormente classificando-os gramaticalmente como substantivos próprios, e diferenciando de outros tipos de substantivos. Percebi que este era um caminho pedagogicamente coerente para uma criança que estava estudando português como língua materna. Eu mesma, na infância, brincava de me chamar por outros nomes, e essas brincadeiras lúdicas são extremamente saudáveis e bem vistas pela psicopedagogia.

Entretanto, ao lidar com crianças estrangeiras - que são chamadas expatriadas, ou seja desterritorializadas - quando a família tem previsão de volta para seu país, elas não se apropriam do ambiente onde estão inseridas. Nesses casos, percebi que a brincadeira perdia o caráter lúdico e, conseqüentemente, a sua função que podia ser ressignificada como uma violência simbólica para Daniel, assim como a questão da grafia do próprio nome foi problemática para Thomaz.

quando o nome e o endereço de um indivíduo lhe são arrancados, o corpo terá naturalmente seu lugar. Pouco importa o que você faz, importa somente o que você se deixa fazer; então se pode dizer que é o mundo que se lança no corpo. (HIJIKATA apud UNO, 2012, p.46)

Quando Hijikata disse isso, estava se referindo à distância de sua terra natal, e ao seu processo intenso de mundo, pelo fato de seu nome e seu endereço terem sido abandonados. Podemos considerar que as quatro crianças foram arrancadas de seu endereço, e tiveram - ainda que parcialmente - seus nomes saqueados. Os processos destas crianças e de Hijikata, embora extremamente distintos em seus modos de realizar, tem muito em comum quando se considera o que acontece com um corpo em estado de vulnerabilidade diante da violência, mesmo quando se trata de uma violência verbal que impacta no reconhecimento da própria identidade.

Percebido isto, e testemunhando o jeito cabisbaixo de Daniel quando eu insisti para que ele usasse a imaginação, optei por não testar essa atividade com Pedro e Guilherme. Também não indaguei por quais nomes “brasileiros” gostariam de ser chamados. A professora Kitahara verifica isto como uma vantagem, e eu também pensei que pudesse ser.

Hoje em dia a grande maioria tem nomes como Henrique Toshio ou Leonardo Kei, em que o nome japonês é antecedido pelo nome brasileiro ou tornam-se nomes compostos. Chamar pelo nome brasileiro ou pelo nome japonês – cada caso é um caso – e essa preferência é dada conforme a opção do usuário, de sua família e de parentes. Aqui se entrelaçam as relações pessoais, a identidade e os sentimentos e a escolha acaba sendo perfeita. (KITAHARA, 2014)

É claro que isso só se deu com os imigrantes pós-guerra por motivos específicos. Primeiro, porque eles tinham previsão de ficar pouco tempo, juntar dinheiro e ir embora de volta para o Japão. Estes, que eram considerados a primeira geração, não adotaram um segundo nome brasileiro. A partir da segunda geração, começou-se a colocar um segundo nome brasileiro nas crianças, primeiro porque havia um interesse em se integrar de certa forma, segundo porque durante a ditadura militar eles não poderiam falar em japonês e ter um nome brasileiro assegurava uma menor chance de sofrer preconceito, o que infelizmente não ocorreu.

A ditadura do Estado Novo teve os japoneses como maiores vítimas, por dois motivos: por ser o grupo étnico mais fechado social e culturalmente, e por ter traços de fisionomia inconfundíveis. Foi sancionado o decreto número 383 em 18 de abril de 1938, determinando proibições aos estrangeiros: não poderiam mais formar associações, falar língua estrangeira; editar qualquer tipo de jornal ou revista. Era proibido ao imigrante conceder entrevistas, assinar artigos em qualquer tipo de publicação. Foram também confiscados

e destruídos livros, cartas, anotações e documentos em língua estrangeira, um desastre em termos de memória da história nacional. (Anônimo, 2016)²²

Por mais preocupante que seja a situação política atual, certamente não é um contexto de proibição extrema como o descrito acima. Se podemos comparar o contexto deles com algum dos que mencionamos, posso dizer que seus sentimentos eram mais próximos dos imigrantes originários, os da primeira geração, que não modificaram o nome e pretendiam voltar logo para sua terra. Esta é uma percepção que inviabiliza a escolha de um outro nome para si.

Sabendo que não poderia usar os nomes originais na dissertação, para não expor as crianças, fiquei muito tempo pensando que ao escolher nomes aleatórios para designá-los estaria agredindo-os simbolicamente. Não conseguia prosseguir com esta inquietação.

Meu critério, então, foi perceber as afetividades envolvidas neste processo. Quais seriam os nomes brasileiros que representariam essas crianças? Com que nomes mais se identificavam? Tomei então a liberdade de usar o nome destes em substituição aos seus nomes japoneses. A ligação deles com o Brasil se dava muitas vezes exclusivamente por essa afinidade. No caso de Guilherme especialmente, havia apenas um único interlocutor e amigo. É curioso notar que este último era um *nikkei*²³ de terceira geração, ou seja, neto de japonês, embora não soubesse uma palavra em japonês, era com ele que meu aluno Guilherme tinha mais afinidade. Thomaz estava neste mesmo processo de escolher apenas um brasileiro para ser amigo. Já Pedro, tinha bom trânsito e desenvoltura entre todos os colegas, mas era o comportamento de um menino específico brasileiro que ele sempre imitava. Esta informação me foi dita inclusive pela própria coordenadora pedagógica da escola, lamentando que ele,

²² Trecho retirado de um blog-almanaque, com fatos e curiosidades sobre o Japão na perspectiva de um descendente de japoneses. <https://www.imigrantesjapao.blogspot.com/2016/06/o-nacionalismo-do-estado-novoditadura.html> acessado em 20/05/2020

²³ Termo utilizado para designar descendentes de japoneses geralmente não nascidos no Japão, independentemente da geração. 日経 (o primeiro ideograma é o mesmo utilizado para escrever 日本 “Nihon” ou “Nippon”- Japão, e permanece com sua leitura “Ni”; enquanto o segundo significa linha, fio, e neste caso é considerada a linhagem dos nipônicos. Por ser um termo muito utilizado no Brasil, optei por não grafar em itálico.

“um japonês que era tão quietinho no começo” tinha se juntado com “o pior aluno da escola”, segundo ela mesma descreveu. Enquanto isso, Thomaz e Guilherme buscavam isolamento.

Assim, estes foram os nomes próprios que escolhi, porque foram constituídos na relação com e, dessa forma, modificaram as sensações destas crianças japonesas, gerando alguma abertura para a alteridade. Guilherme, Pedro, Daniel e Thomaz, mostraram que, apesar das suas individualidades, existe também um estado da arte do corpo comum que emerge de um mesmo contexto no qual os quatro estão inseridos: o de corpos em trânsito.

2.2 A Máquina - a Fábrica e a Escola

Antes de abordar propriamente a noção de “corpos em trânsito”, é importante compreender o contexto histórico que norteia um certo entendimento de escola, de empresa e os modos como são criadas as expectativas de aprendizagem e aplicabilidade do que foi aprendido. Para tanto, nos valem de alguns conceitos estabelecidos por Foucault (2014), sobre os dispositivos de poder; de uma leitura do neoliberalismo escolar, sob a ótica de Christian Laval (2003); e da construção de um corpo nacional japonês, estabelecida historicamente desde a Era Meiji²⁴ e que é responsável por exigir altos padrões de excelência e submissão absoluta.

Este estudo de caso não é exceção, senão um ponto de partida que expõe a realidade do ensino privado brasileiro. Em seu livro *A escola não é uma empresa*²⁵, Christian Laval analisa diversos aspectos que influenciaram a escola, principalmente a economia neoliberal. Apesar de algumas peculiaridades que podemos encontrar, nosso sistema educacional é muito similar ao francês, até mesmo por herança do Iluminismo. Não nos interessa nesse momento fazer um panorama da educação brasileira como um todo, mas vale a pena compreender algumas lógicas de

²⁴ Era Meiji – 1868-1912

²⁵ Datado de 2003, o livro foi reeditado chegando à segunda edição brasileira, com declarações tão pertinentes, que em muitos casos parece que Laval estava analisando a educação no Brasil, e não na França.

pensamento que tornaram o ensino privado o mais almejado, principalmente quando falamos sobre educação básica no Brasil.

Obviamente, nenhum dos filhos dos diretores da multinacional japonesa seria matriculado em uma escola pública. E as razões nada têm a ver com ausência de vagas ou o fato de não serem brasileiros natos. Sabemos muito bem do que se trata: qualidade, status e garantia de que o nível cultural e socioeconômico seria mantido. Essas matrículas, refletiam (intencionalmente ou não) uma escolha política.

Ora, eu mesma estudei em muitos colégios particulares, e no momento realizo minha pesquisa em uma instituição particular, apesar de ter feito inúmeras provas para conseguir descontos durante a infância e adolescência e hoje contar com o auxílio do governo²⁶, sem o qual, não há dúvidas, seria impossível cursar todos os semestres. Espero deixar claro com este adendo que não considero, assim como o autor também não, que o problema seja simplesmente o fato de o centro de ensino, em qualquer nível de escolaridade, ser de ordem privada. A crítica, segundo Laval, está nas mudanças no funcionamento do sistema educacional por meio de medidas isoladas, que atingem zonas específicas do sistema, de modo que só adquirem sentido quando são relacionadas umas com as outras. Em seguida, o autor menciona que o seu livro logrou êxito ao alertar a população francesa para que houvesse um posicionamento político diante das mudanças que estavam em curso, e justifica:

Se A escola não é uma empresa pôde servir de alerta e contribuir com certo peso na luta em defesa da escola pública democrática na França, foi porque ousou fazer um diagnóstico de conjunto a partir de medidas e mudanças que até aquele momento não haviam sido **interligadas** umas às outras. (LAVAL 2003 ,p.8, grifo meu)

Ou seja, as análises que não contemplam as muitas variáveis existentes e que não procuram interligá-las, considerando os fenômenos complexos e analisando sempre as relações, tendem a ser muito herméticas, e pouco transformadoras. É compreensível que, ao fazer um estudo de caso, por vezes haja a necessidade de um pesquisador isolar um determinado objeto, e fazer recortes cada vez menores a fim

²⁶ Através da Bolsa do CNPq

de “diminuir possíveis interferências” que prejudiquem os parâmetros estabelecidos para a pesquisa. Há uma necessidade de lidar com um determinado grau de controle e estabilidade sobre o objeto e suas condições para realizar determinado experimento. É possível que, para isso, o cientista em questão despreze aquelas variantes que julgar necessárias. O fato, porém, é que esta escolha é puramente metodológica.

Com base nos pressupostos que fundamentam a Teoria Corpomídia, explicados anteriormente, sabemos que toda variação tem um impacto no corpo, e portanto, se o objeto analisado for um corpo, desprezar variáveis significa - ainda que seja uma escolha didática e metodológica – desprezar a complexidade de dados que poderia trazer um novo olhar para a pesquisa em questão.

Sabemos que no estudo de segunda língua por exemplo, o ambiente enquanto localidade é um valor que não pode ser desprezado. Pesquisas da área frequentemente situam os corpos dos alunos, se estão em contexto de imersão ou não; mas não analisam outros aspectos do ambiente que interferem diretamente nos corpos analisados, e conseqüentemente no processo de aprendizagem.

Como toda análise, o pesquisador não consegue isolar-se, colocando-se em posição de observador com completa isenção. Haverá sempre uma certa parcialidade em suas análises, que serão produtos de suas crenças, hipóteses e modos de pensar. Assim como não podemos ser totalmente isentos na pesquisa, também o ambiente não o é em relação aos corpos. Não há como deixar de notar que o entorno, isto é, o ambiente no qual está situado o objeto, afeta o experimento e, por conseguinte, a análise. Também não podemos deixar de notar que a própria pesquisa tem potência para afetar o próprio pesquisador. Por isso, ao invés de simplesmente desprezar as variações e trabalhar com as “condições ideais de pressão e temperatura”²⁷, é interessante utilizar toda e qualquer possível variável, percebida como “interferência”, para enriquecer a análise, sem desprezá-la. Em outras palavras, ao invés de considerar apenas se o aprendiz está ou não em contexto de imersão, para assim definir qual nomenclatura e metodologia usar, é necessário não desprezar nenhuma

²⁷ Jargão muito utilizado nas Ciências exatas, principalmente na Física, para desprezar forças como gravidade, e outras, e assim criar um experimento ideal.

das variáveis observáveis (e não observáveis, mas perceptíveis) do ambiente, e também dos corpos neste processo de aprendizado.

Como a Teoria Corpomídia argumenta, não há como separar o corpo, da mente e do ambiente, e as análises de aprendizado de segunda língua que pretendem fazê-lo, certamente estão deixando escapar boa parte do processo que, se fosse analisado “em relação a”, certamente jogaria luz em questões políticas e sociológicas de suma importância para a educação bilíngue, sem nos referirmos apenas ao português-japonês.

Seria ingenuidade, entretanto, imaginar que o fato de o corpo e o ambiente serem colocados de lado nas análises, percepções e avaliações escolares, deve-se apenas ao desconhecimento ou mesmo desinteresse. A não observação destes sistemas complexos ocorre por muitos motivos, entre os quais acredito está a dificuldade da “aceitação do diagnóstico”, como menciona Laval:

Evidentemente, analisar sob a perspectiva do neoliberalismo as transformações do sistema educacional francês e, mais amplamente, do mundial causou surpresa na época, e foi motivo de polêmica na França. Hoje, dezesseis anos depois, essa caracterização está válida pelos fatos e é amplamente reconhecida no meio acadêmico, mas é interessante compreendermos a natureza dessa negativa a aceitar o diagnóstico. (LAVAL,2003, p.10)

Enquanto os franceses relutavam em analisar a escola e a educação a partir de uma ótica socioeconômica, o Brasil já havia aceitado que há uma disparidade de classes no sistema educacional pautado pela meritocracia. Laval chega a dizer que “sob certos aspectos, o sistema educacional brasileiro já é muito mais ‘neoliberalizado’ do que o sistema francês e muitos outros sistemas educacionais europeus.” (2003, p.13) E eu acrescentaria o caso do Japão, onde a educação de base é, em sua maioria, pública. Segundo o autor, “podemos dizer até que o Brasil chegou antes de outros países ao estágio do ‘capitalismo escolar e universitário’, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino.” (2003, p.13)

Laval chama isso de “mercadização do ensino” e explica que, até mesmo na França, ela se dá em todos os níveis, através de uma ideia de competitividade.

Nesse caso, o principal fator não é a intervenção direta do capital, mas a introdução da competição entre os “consumidores de escola”, uma competição que supostamente terá mais eficiência. O neoliberalismo escolar resultou, na verdade, numa verdadeira guerra entre classes para entrar nas “boas escolas” de um sistema escolar e universitário cada vez mais hierarquizado e desigualitário. É por esse motivo que a análise não pode se restringir ao fenômeno econômico de mercantilização da escola, mas estender-se à lógica social de “mercadorização” da escola pública, que está ligada à luta generalizada das classes sociais dentro do mercado escolar e universitário. Portanto, não basta “defender” o setor público, pois este último foi profundamente transformado pela construção de um sistema hierarquizado do qual ele é apenas uma parte. (LAVALL, 2003, p.13-14)

É a partir desta lógica de pensamento que precisamos avaliar a situação escolar dos alunos que estão, a todo tempo, sob pressão para atingir excelência, algo que, todos²⁸ pensavam não ser um problema para crianças japonesas, visto que desde muito cedo já são expostos e teoricamente acostumados à disciplina e cobranças em níveis muitas vezes preocupantes.

Não por acaso, a oferta da multinacional japonesa para seus funcionários “de alto escalão” incluía se responsabilizar por colocar os filhos de diretores que aceitassem o trabalho no Brasil em uma das “melhores escolas” da cidade, com a promessa de manter os padrões de disciplina e rigidez. Após algumas visitas dos responsáveis, todos decidiam pela mesma escola, conhecida como a mais tradicional da região. Além de ser uma das mensalidades mais caras, tinha todo tipo de infraestrutura, ou pelo menos vendia a imagem de ter. Era o tipo de escola que estampava primeiros lugares do vestibular em *outdoors* pela cidade, e mesmo que os alunos japoneses não tivessem nenhum plano de prestar o vestibular no Brasil (como não tinham), os responsáveis acreditavam que aquela era a melhor das escolas para colocar os seus filhos.

Ao começar a trabalhar lá, descobri que a escola ranqueava os alunos desde o Ensino Fundamental I, e punha os nomes em um quadro afixado na frente da sala da,

²⁸ Ou pelo menos o senso comum que pude perceber na escola entre professores, funcionários e até mesmo alunos.

veja só que ironia, orientação pedagógica. Eram exibidos os nomes dos três primeiros alunos com médias mais altas, como num pódio. Nas poucas reuniões de responsáveis que pude presenciar, como tradutora das mães das crianças japonesas, vi inúmeros pedidos de cancelamento deste quadro. Um argumentava que sua filha estava compulsiva pelos estudos e chorava quando não conseguia a nota máxima, outros defendiam que aquilo era necessário, mas apenas no vestibular, e não era saudável para crianças de sete anos, ao que a coordenadora pedagógica refutou dizendo que além de tradição da escola, é algo estimulante e jamais seria nocivo, pois eles não continuavam a ranquear a partir do quarto lugar, logo não haveria um último colocado para ser considerado “mais burro” da turma.

Contudo, a existência dessa hierarquização e principalmente a recusa de extinguir o critério dá uma pista que nos permite entender muitos dos fenômenos que se sucederam naquela escola. A escolha consciente de manter esta estrutura ia muito além da manutenção de uma tradição, mas exercia uma função disciplinar, a qual Foucault aponta muito diretamente.

A divisão segundo as classificações ou os graus têm um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar. Funcionamento penal da ordenação e caráter ordinal da sanção. A disciplina recompensa unicamente pelo jogo das promoções que permitem hierarquias e lugares; pune rebaixando e degradando. O próprio sistema de classificação vale como recompensa ou punição. (FOUCAULT, 2014, p.178)

Pude notar que a “mercadorização da escola” não está só no Ensino Médio, mas se alastra de forma consistente em todos os segmentos, e não somente no Brasil, ou na França, contexto analisado por Laval, mas também no Japão.

Não há dúvida de que o sistema educacional brasileiro tem suas particularidades, e que não teria nenhum sentido querer transpor para o Brasil as análises do que vem acontecendo na Europa, no Japão ou nos Estados Unidos. (LAVAL, 2003, p.12)

Portanto, ao escolher a escola tomando como base critérios que os pais usariam no Japão, como rigidez e disciplina, resultou em uma certa transposição. Erroneamente, sem considerar as particularidades locais ou dos corpos envolvidos, a

transposição de conceitos e expectativas já estava posta. Houve, então, em um primeiro momento, o que podemos identificar como a primeira segmentação, que separava o corpo-e-mente da criança do seu ambiente (que não é mais o Japão, mas o Brasil). Mais adiante, pretendo esmiuçar como isto se deu para cada uma das crianças de forma diferente e como influenciou em seu aprendizado. Mas de maneira geral, podemos observar que não foram levados em consideração diversos fatores ambientais, apenas (eventualmente) a óbvia falta de equidade para qualquer tipo de competição com os alunos brasileiros, o que por vezes resultava em um profundo desinteresse da parte das crianças japoneses, e por outras vezes, em uma intensa competitividade “interna”, entre os próprios japoneses (apesar de não serem crianças da mesma sala, tampouco do mesmo ano/ série). O que comprova que elas mesmas não se viam de forma seriada a todo momento, apesar de reconhecerem que estavam em diferentes momentos de aprendizagem, proveniente de cada um dos seus processos particulares. Falo, especificamente, de Pedro e Thomaz, a quem dedicarei mais tempo para explorar a dinâmica que se deu não somente entre a acirrada competitividade entre os dois, mas entre as suas famílias, que mais pareciam verdadeiros clãs.

Foucault explica que os dispositivos disciplinares de punição não têm por objetivo a pura repressão, ou ainda uma expiação, mas põem em funcionamento cinco operações bem distintas: a comparação, a diferenciação, a hierarquização, a homogeneização, e por fim, a exclusão daqueles que não se enquadram na conformidade estabelecida. A esse processo, Foucault nomeia “*normalizar*”. Quando se trata de ensino escolar, este processo se estabelece em um conjunto de “graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmos um papel de classificação de hierarquização e de distribuição de lugares.” (2014, p.180) Foucault conclui que a regulamentação “em um certo sentido, obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras.” (2014, p.181)

Inclusive, essa preocupação em só admitir diferenças que sejam úteis ao sistema é bastante abordada tanto por Foucault, como por Laval, quando tratam do

aluno e o que este aprende na escola. Há, no neoliberalismo, e nas disciplinas um objetivo em comum de buscar a otimização do tempo, a produtividade, a eficácia e a rapidez. Sem dúvida, trata-se de uma visão utilitarista do conhecimento, que confere mais valor àquilo que se aprende se isto lhe puder ser capitalizado na vida adulta.

Como consequência disso, há também uma certa hierarquização dos conteúdos e das disciplinas (matérias) escolares. Laval afirma que

se toda atividade pedagógica deve ser orientada para a inserção na empresa, é preciso logicamente começar pelos professores, formando-os dentro do espírito da empresa.[...] Quer ensine uma disciplina tecnológica quer uma geral, não é o conteúdo dos saberes que deve interessar ao professor, mas a percepção e a avaliação **da utilidade profissional** do curso, da disciplina e dos métodos em relação às **exigências do mundo econômico**. Para alguns autores, aliás, os professores das disciplinas gerais são os que lucram mais com essa preocupação constante com a perspectiva profissional, porque finalmente podem relacionar abstrações mais ou menos estéreis à 'verdadeira realidade', à concretude da vida econômica: 'o ensino primordial da leitura, da escrita e do cálculo receberá um tratamento diferente: os assalariados deverão ser capazes de ler manuais e compreender fichas técnicas, e não apenas ler livros didáticos e saber álgebra'²⁹ (2003, p.99)

Não foi preciso muito esforço para perceber que alguns saberes eram mais valorizados do que outros, tanto por parte da escola, e sua orientação pedagógica, que solicitava que eu desse ênfase no ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; como por parte das mães, que preferiam que eu ensinasse Matemática a História, por exemplo, mesmo quando o conteúdo da história fosse novo, ou estivesse acumulado e o de matemática fosse apenas revisão.

Essa transferência da lógica econômica para a lógica escolar não somente direcionava as expectativas das mães, mas também as dos próprios alunos. Em contrapartida, a expectativa da escola em ter alunos japoneses era outra. Esperava-se um brilhantismo nipônico e uma disciplina inquestionável. Em parte, isto se deu pelo estereótipo que fora reforçado com outros alunos japoneses que vieram ao Brasil

²⁹ Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (Ceri), Écoles e entreprises, cit., p.27 Ap ap , grifo meu)

nos anos anteriores. Aparentemente eram meninas, todas muito bem comportadas e exímias alunas. Uma delas, inclusive galgou uma posição no quadro de ranqueamento de melhores alunos da classe. Tudo isto foi-me dito inúmeras vezes pela coordenação pedagógica, pelos inspetores e pela bibliotecária, que tentavam entender por qual motivo os japoneses que vieram “nesta leva” não correspondiam às expectativas. Muito pelo contrário, alguns, como Thomaz e Pedro, tinham “péssimo comportamento” (ou seja, eram indisciplinados), o segundo chegando a levar advertências e sanções escolares mais de duas vezes.

2.3 Corpos supostamente dóceis diante da indisciplina subversiva

Antes de adentrarmos os casos específicos de Pedro e Thomaz, é necessário compreender que japoneses são notoriamente conhecidos por seu perfeccionismo e inteligência, estereotipados como estudiosos, prodígio, superiores a ponto de já terem sido escritos artigos e livros (largamente refutados, diga-se de passagem) que defendiam a supremacia do cérebro japonês³⁰, admirados por sua capacidade de resiliência e superação, têm sua fama bem intensificada no Brasil, por terem vindo após a Segunda Guerra Mundial, e em poucas gerações, já terem logrado êxito socioeconômico, e serem a “minorias modelo”.

A expressão em questão surgira na década de 1960, nos Estados Unidos, e se refere, segundo a professora Dra. Mônica Setuyo Okamoto, em entrevista ao documentário “NipoBrasileiros”³¹, ao sucesso que boa parte dos asiáticos alcançava, com uma mobilidade social e econômica muito rápida, reforçando o estereótipo de que “mesmo fazendo parte de um grupo minoritário, alcançam o sucesso.” Ela alerta para o perigo dos eventuais paralelismos que possam ser feitos entre grupos étnico-raciais diferentes, com culturas e contextos históricos diferentes. E, no Brasil, isso inevitavelmente se dá em comparação com os afrodescendentes.

³⁰ Tadanobu Tsunoda 角田忠信 (1926) e no Brasil, Dr. Raul Marino Jr. O Cérebro Japonês (1989)

³¹ Youtube– Pietà Filmes e Produções – NippoBrasileiros 2019- (Ep 09) 4’30” disponível em https://www.youtube.com/watch?v=EkAhRxYSK48&list=PL9oxBQHYNgg9oEw0_JkHoHlrDG1IH-u2T&index=10 acessado em 20/05/2020

Não foram poucas as vezes em que a educação japonesa e seu sistema rigoroso foram exaltados no Brasil, justamente por domar as crianças e transformá-las em “corpos dóceis”, como define Foucault: “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (2014, p.134)

Para entender melhor como esses corpos foram docilizados, é importante rever o contexto histórico do Japão na Era Meiji, um período divisor de águas, marcado por mudanças radicais. Também conhecido como o período de modernização, abertura ao Ocidente e investimento nas tecnologias, principalmente bélica. A estrutura política deixou de ser feudal (xogunato), e o Império foi reestabelecido, posteriormente como uma monarquia constitucional. Neste período, ocorreu total abertura para o capitalismo, fortalecimento do Estado, centralização de poder e, para que a nação fosse consistente, a educação teria uma importante função. Foi quando o Ensino Primário foi estabelecido como obrigatório. A ideologia feudal, entretanto, ainda lhes era conveniente, pois valorizava “o orgulho da raça japonesa”, como explica Okamoto, e a disseminação desses valores se dava às crianças do ensino obrigatório, através da implementação de uma disciplina chamada *shuushin* (修身). Logo depois, em 1880, não apenas o Ensino Primário, mas o Ensino Fundamental também passou a ser compulsório, aumentando o alcance e a reafirmação desses preceitos para todas as crianças em idade escolar.

[...] como forma de compensar a relativa inferioridade do Japão em termos materiais, as autoridades restauram a ideologia feudal para reforçar o sentimento de orgulho da raça japonesa. Essa ideologia foi transmitida em uma das disciplinas mais importantes do currículo escolar japonês da época: a educação moral (shûshin).

Durante a modernização Meiji (1868-1912), a educação japonesa foi utilizada sistematicamente com o propósito de doutrinação político do povo japonês, e a moralidade e o patriotismo foram constantemente acentuados na construção de uma educação militar. O propósito era criar um Estado

Imperial e uma sociedade moderna imbuídos de nacionalismo e militarismo. (OKANO; TSUCHIYA, 1999 Apud OKAMOTO, Mônica 2018)³²

Okamoto continua explicando que “essa ideologia, ultranacionalista e irracional, de culto ao Imperador, foi transmitida de forma obrigatória a toda população, sobretudo às crianças em idade escolar.” Foi então através de dispositivos disciplinares que os corpos japoneses foram sendo docilizados. Conforme Foucault explica, “a disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’.” (2014, p.135)

O objetivo era a formação do *Kokutai* (国体), um conceito frequentemente traduzido como identidade nacional, ou identidade estritamente nacional, mas que guarda em seus ideogramas uma semiologia muito interessante. A palavra é formada por dois radicais semânticos e, portanto, dois ideogramas (*kanji*): o primeiro, cuja leitura é “*koku*” 国, carrega o sentido de país, nação; e o segundo, “*tai*” 体, de corpo. A ideia corporificada de nação traduz o ideal de unidade em sua identidade política, sem dar lugar à oposição, divergências, e sem elementos que viessem a ser identificados alheios ao corpo-político-único Japão. A reverência e lealdade ao Imperador, bem como outros princípios morais baseados no Confucionismo, como respeito aos idosos, coragem, e amor à pátria eram parte do modo de pensar que foi sendo estabelecido no Japão a partir deste período.

Há um ditado popular que até hoje a comunidade japonesa costuma repetir: “o prego que sobe, o martelo bate.” O que demonstra que as sanções são prontamente aplicadas àqueles que discordam das regras estabelecidas, ou se “desajustam” do restante do corpo. Foucault, ao falar sobre as disciplinas, as define como “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade.” (2014, p. 135) O modo de pensar japonês, disciplinado, nada mais é que uma herança da era Meiji de um não-pensamento que admite o controle e o domínio dos corpos

³² O artigo *A Educação Ultranacionalista Japonesa no Pensamento dos Nipo-Brasileiros* pode ser encontrado em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592018000200225&lng=en&nrm=iso acessado em 20/05/2020

tornando-os úteis a um corpo-nação maior. E a divisão de homens e mulheres e suas respectivas funções é extremamente clara. Segundo a professora Okamoto,

A ideia era criar cidadãos (soldados) fortes, leais, corajosos e obedientes ao Imperador para defenderem a nação de uma eventual invasão estrangeira; daí a importância, na visão do governo japonês da época, de se inculcar a moral confucionista desde a infância, através da escola.

A educação para meninas também merece menção, uma vez que livros didáticos exclusivos para a educação moral feminina haviam sido criados. A obrigação das mulheres japonesas era servir seus homens e familiares e manter a continuidade do sistema familiar patriarcal. A concepção de “boa esposa e mãe sábia” (ryôsai kenbo) surgiu na realidade após a guerra sino-japonesa (1884-1885), quando o Imperador japonês percebeu que para se ter bons súditos e homens corajosos e leais era preciso uma “boa esposa e mãe sábia” que cuidasse não só das tarefas domésticas, como também da criação de filhos instruídos, fortes e saudáveis. Dessa forma, podemos afirmar que a educação feminina estava voltada para a atuação das mulheres nas questões domésticas, porém sob uma perspectiva nacionalista. (OKAMOTO, 2018)

Cabe mencionar que, apesar de não ser objetivo desta dissertação analisar o aspecto sexista da sociedade japonesa, é de suma importância que tenhamos em mente que o objeto da pesquisa é, em certa medida, produto desta sociedade, cujos papéis foram definidos de forma clara. As mães das crianças não tinham visto de trabalho, e vieram única e exclusivamente para cumprir a função de “boa esposa, e mãe sábia”; enquanto os homens, não tendo mais necessidade de serem guerreiros bélicos, se mantêm, como soldados de um novo sistema, fortes, leais, corajosos e obedientes à empresa, que representa uma porção de terra japonesa, e portanto, um serviço à nação e sua economia.

Trabalhando muitas vezes mais horas do que o necessário, e ocupando posições de destaque na empresa, os japoneses e sua dedicação são vistos com admiração pelos brasileiros da pequena cidade. Muitos, porém, têm uma ideia um tanto romantizada do sentimento de coletividade que os japoneses indiscutivelmente têm, por vezes colocam-se como individualistas e até mesmo egoístas diante deles, e seguem enaltecendo algumas atitudes dos japoneses sem compreender de onde veio

esse senso de coletividade, e principalmente, a que coletividade eles se referem, ou seja, quem está de fato incluído neste “coletivo”.

Okamoto esclarece que japoneses e comunidades nikkeis diferenciam-se nesse aspecto, uma vez que a sociedade nikkei herdou os costumes e princípios do *Kokutai* desassociados da figura do imperador, já que, no Brasil por exemplo, além de estes descendentes não estarem no Japão e portanto a ideia de “terra natal” e “pátria” ser relativa, houve regimes ditatoriais, como já mencionamos, que impediram que outro líder político ocupasse esse lugar de honra e idolatria.

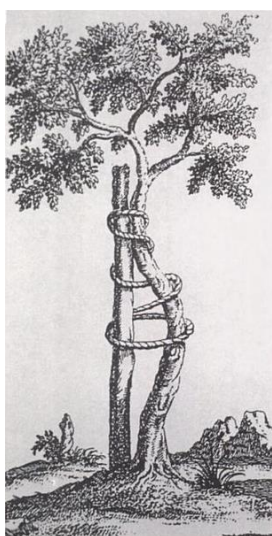
[...] não há como afirmar que os valores culturais japoneses, do período ultranacionalista do Japão pré-guerra, foram transmitidos aos nipo-brasileiros sem alterações e ressignificações ao contexto histórico e temporal dos nikkeis. (OKAMOTO, 2018)

Diferentemente dos nikkeis que residem na cidade, e são, portanto, brasileiros, a maioria dos japoneses está ali por dois ou três anos, e o vínculo de pertencimento deles se dá na relação com a empresa, que é japonesa, mas não necessariamente com seus trabalhadores. Mesmo para as esposas e para os filhos, o vínculo afetivo é a fábrica automobilística em sua significação: o que lhes dá identidade, poder e status na cidade. E isso vai acentuar a noção de trânsito e efemeridade destas crianças.

Outro aspecto importante é que, uma vez compreendida a ideia de coletividade restrita aos seus pares, de mesma nacionalidade, e a ideia de que o modo de pensar japonês “naturalmente obediente” é falaciosa e construída na Era Meiji, através de um regime disciplinador extremamente rígido, fica mais fácil compreender o papel da educação como **dispositivo de poder**. Para tanto, faz-se necessário um ambiente escolar controlado (pelos pais) e regulador (dos alunos). Além disso, este modo de pensar é responsável pela expectativa principalmente da parte das mães japonesas (que seriam as responsáveis pela educação dos filhos) de que os professores sejam bons **adestradores**, já que seriam os responsáveis pelas dobras realizadas nos corpos supostamente dóceis destas crianças japonesas.

Como se torce um bonsai, visando que ele fique mais de acordo com a estética desejada, os professores deveriam moldar os alunos, que deveriam aprender a se

dobrar perante não somente aos professores, mas aos mais altos na hierarquia. Não por acaso existe o costume de realizar o *ojigi*, a curvatura pelos japoneses que é feita ao cumprimentar alguém. Tudo isto faz parte do que Foucault chama de ortopedia social. Que existe em todas as sociedades, mas na japonesa se faz presente através de uma forma corporal muito nítida. Foucault incluiu em seu livro *Vigiar e Punir* (2014), uma figura (à esquerda) retirada do livro de N. Andry, intitulado *A ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as deformidades do corpo*, que é uma metáfora bastante representativa desse processo de adestramento dos corpos japoneses, dobras que deveriam prevenir as deformidades de um corpo social.



Bonsai - Foto Karen Moskowitz via getty images

O corpo nacional foi, sem dúvida, uma noção criada com um enorme esforço civilizatório, e contou com os professores para efetivar o sistema através da regulação, e das sanções normalizadoras, muitas vezes sendo eles mesmos – os próprios professores- alvo de punição, caso não seguissem o modelo imposto.

Um ano após a publicação do Édito Imperial, o Ministro da Educação declarou que todos os livros didáticos das escolas de Ensino Fundamental e Médio, bem como o treinamento dos professores seriam remodelados. A fim de efetivar a “doutrinação educacional” baseada no culto ao Imperador, o Ministro da Educação cria um programa de treinamento aos professores das escolas de Ensino Fundamental com base no modelo militar, orientando, assim, os docentes a serem agentes de controle social.

Aqueles que não seguissem a ideologia dos livros didáticos e, conseqüentemente, o Édito Imperial, eram duramente repreendidos, o que costumava causar um tremendo impacto psicológico nas crianças, os quais,

com medo da repreensão, estabeleciam um senso agudo de limites do que elas não deveriam pensar racionalmente. (TSURUMI, 1970 apud OKAMOTO,2018).

Ainda hoje, é esperado que os professores sejam agentes reguladores da ordem e disciplinadores não só nas instituições japonesas de educação, como também nas de outros países, em maior ou menor medida. Essa expectativa, querendo ou não, foi transferida para a professora que falava japonês, no Brasil. Assim, era inadmissível que eu me comportasse de forma diferente e não seguisse essa ideologia, para algumas mães. Especificamente para a mãe dos irmãos Pedro e Daniel. Posso considerar que passamos por uma situação de extremo choque cultural, mas mais do que isso, de crenças totalmente diferentes no que diz respeito ao papel do professor e de uma instituição de ensino.

Cabe ressaltar que, assim como Foucault considera “a punição como uma função social complexa.” (2014, p.27), eu também não tive como foco a análise de mecanismos punitivos unicamente em seus “efeitos repressivos” com os alunos. O intuito sempre foi perceber a potência produtiva destas formas de disciplina, e entender quais estados de corpo puderam ser induzidos através das punições/restrições e táticas de poder aplicadas não apenas por mim, mas por suas mães, escola e pelos operadores do sistema.

E para isto, todas as pequenas coisas seriam relevantes. Foucault afirma que “a disciplina é uma anatomia política do detalhe”.(2014, p. 137) Toda pequena atitude que não fosse considerada útil, (e portanto que pudesse ser capitalizada no futuro empresarial do filho), era considerada como se eu não estivesse seguindo “a ideologia”, causando um “tremendo impacto psicológico”, como Okamoto registra, não apenas nas crianças, mas em mim também. O percurso desta pesquisa foi bastante delicado.

Torna-se evidente que, quanto maior o distanciamento temporal e geográfico dos processos reguladores, menor será a submissão e, portanto, a docilidade dos corpos. Esses alunos já não apresentavam a docilidade necessária para serem submisso e não questionarem nada. O sistema também não era favorável a isso. Esses corpos supostamente dóceis, considero-os corpos umami.

2.4 Corpos Umami

O sistema nervoso é rico em dispositivos de mapeamento. [...] Paladar e olfato são outros dois canais para mapear o mundo externo. Um sistema nervoso avançado como o nosso constrói, com abundância, *imagens do mundo externo e imagens do mundo interno* dos respectivos organismos. (DAMÁSIO 2018, p.95)

O sabor umami representa em um âmbito metafórico a característica essencial dos corpos dos alunos com os quais lidei. Isto significa que não eram docilizados, tampouco eram ácidos, amargos, nem azedos. Também não tinham um temperamento constante. Daniel, o mais novo, era o mais dócil e flexível para dobras culturais que viessem a modificar seus sentimentos.

O mais velho, em termos de temperamento parecia doce, mas não dócil. Era como um bonsai já torcido e adequado em seu pequeno vaso. De beleza singular, e agradável de lidar em seu temperamento calmo e sereno, mostrava também a fragilidade de alguém que, se eu replantasse em um vaso maior, já não viraria uma árvore frondosa. Compassivo, e “mole e inerte” segundo a coordenadora pedagógica, muitas vezes incapaz de se defender, foi alvo de bullying. É como se estivesse suspenso no tempo, apenas existindo no espaço no qual foi, temporariamente, colocado. Como se estivesse aguardando ser recolocado em seu solo original, para florescer. Com ele, meu objetivo passou a ser outro. Entendi que não havia o menor interesse no uso do português. Meus esforços foram concentrados nos conteúdos escolares, principalmente porque no sétimo ano do Brasil exercita-se muito o olhar crítico, as opiniões, a argumentação, e conhece-se outras civilizações do mundo, e um pouco da história da Europa, assunto que aparentemente não é tratado da mesma forma no currículo japonês.

Segundo o neurocientista Damásio (2018), há um idioma das sensações viscerais, e é através dele que somos capazes de descrever as imagens do mundo interno com palavras como “fadiga”, “bem-estar”, “azia”, “cólica”, entre outras. É através deste idioma que, embora limitado em detalhes, as vísceras e suas mutações são ilustradas mentalmente e traduzidas em palavras que descrevem sensações.

Damásio defende, que “essas imagens do mundo interno antigo nada mais são do que os componentes centrais dos *sentimentos*.” (2018, p.98)

Cabe aqui dizer que, para Damásio, há dois tipos de mundo interno em um organismo: o antigo e o não tão antigo. O que ele chama de mundo antigo consiste em órgãos e químicas relacionados ao metabolismo do indivíduo, e sua homeostase, isto é, seu esforço de regulação para manter-se vivo. Por exemplo, os pulmões, coração, intestino, pele, vísceras. Também inclui os músculos lisos, que auxiliam na circulação formando vasos e invólucros dos órgãos. Damásio descreve os músculos como elementos viscerais assim como a própria pele. “Repare que a pele é a maior de todas as nossas vísceras, e que a estrutura geral do corpo é a base onde estão situados nossos portais sensitivos, incrustados como pedras preciosas em uma joia complexa”. (p,98) Já o mundo interno não tão antigo, também considerado “mais novo” por Damásio, consiste em nossos músculos estriados, ou “esqueléticos”, ou seja, aqueles que são utilizados para executar movimentos voluntários como caminhar, manipular objetos, falar, escrever, operar máquinas, entre outros.

Os dois mundos internos, tanto antigo como o não tão antigo são essenciais na construção da perspectiva e, portanto, da subjetividade, segundo Damásio. Há um encadeamento de processos que permitem que os músculos esqueléticos sirvam ao organismo para favorecer os chamados “portais sensitivos”.

Com o termo portais sensitivos, refiro-me tanto aos dispositivos sensoriais como às regiões da estrutura corporal onde elas estão implantadas. Quatro dos principais dispositivos sensoriais estão bem circunscritos: as órbitas, a musculatura que controla os olhos e o mecanismo no interior dos olhos; as orelhas, incluindo a cavidade timpânica e a membrana timpânica; o nariz e suas mucosas olfativas; e as papilas gustativas na língua. Quanto ao quinto portal – a pele, com a qual podemos tocar um objeto e avaliar texturas-, ele se distribui por todo o corpo, ainda que não de modo uniforme, pois se concentra predominantemente nas mãos, boca, e regiões mamilares e genitais. **A razão pela qual dou tanto destaque à noção de portal sensitivo é o seu papel na geração da perspectiva.** (DAMÁSIO, p.98 e 99, grifo meu)

Portanto, a capacidade que temos de sentir o sabor, através do paladar, é resultado de um encadeamento de processos que apenas começam nos dispositivos sensoriais. Depois das papilas gustativas, o processo se estende pela língua, mucosas, e toda o trato gastro-intestinal. É inclusive observado por Damásio que “curiosamente, existem receptores do paladar no intestino” (2018, p.96). Ao que ele atribui uma evidência de quando os organismos eram basicamente compostos de sistema nervoso e intestino. Há inclusive, em sua obra, o questionamento da máxima que assume o intestino como “segundo cérebro”, uma vez que antes mesmo do cérebro este já funcionava desta forma, sendo assim o que teria “vindo primeiro”.

Primeiro ou segundo, o fato é que o intestino é crucial para entender se os processos de regulação do organismo estão funcionando bem, isto é, realizando a homeostase com sucesso. Não é à toa que um ser humano, ao sentir-se nervoso ou ansioso pode desenvolver um mal-estar intestinal. Ou ainda, quando exposto a situações de estresse repetidamente pode desenvolver problemas gástricos. Damásio não se detém no sistema digestório, mas fala também sobre as contrações involuntárias da faringe e laringe, quando sentimos medo ou pânico e em alguns casos, as reações viscerais podem se dar em “certas moléculas sobre diversos componentes do corpo, que frequentemente incluem reações motoras como tremores.”(2018, p.98)

Guilherme, era o que mais havia sido docilizado dos corpos. Externamente a posição era sempre perfeitamente ereta, semblante calmo e voz monocórdia. Com o tempo, fui ganhando sua confiança e passei a conversar com ele sobre assuntos triviais. Não me lembro exatamente como o assunto surgiu, mas eu mencionei que havia comido uma pizza muito gordurosa no dia anterior, e que não tinha me feito muito bem. Ao que ele me responde que desde que ele chegou ao Brasil, ele não tem se sentido muito bem também. Pensei ser uma hipérbole, e perguntei mais diretamente sobre ter dor de barriga. E sim, ele confirmou que desde que chegou ao Brasil tem dor de barriga todos os dias.

É preciso reiterar: Guilherme estava no Brasil há três anos. Não é possível! Você não foi ao médico? -perguntei. Ao que ele me respondeu: “Fui, mas todos os exames estão normais. Então estou apenas esperando voltar para o Japão.”

Isto é um corpo em trânsito. Um corpo que se percebeu em trânsito, e congelou. Guilherme estava suspenso, no tempo e no espaço, tolerando uma condição física extremamente desconfortável para qualquer ser humano, apenas esperando voltar para “a normalidade”. Continuei investigando, e não encontrei nada, nenhum hábito que pudesse justificar a dor de barriga. Guilherme não bebia água se não fosse mineral. E em sua garrafinha, que carregava para a escola, havia chá. Manteve não só o hábito de tomar chá, mas todas as suas refeições eram cuidadosamente preparadas pela mãe, e os ingredientes eram importados do Japão. Literalmente. Todo mês, os funcionários japoneses juntavam-se com suas listas de supermercado com produtos não perecíveis, e importavam em grandes quantidades para que não houvesse mudanças nem mesmo nos produtos de limpeza que já estavam habituados a utilizar. Guilherme teve, por três anos, o entorno extremamente controlado para que não houvesse mudanças bruscas com as quais fosse difícil adaptar-se, no entanto, as imagens de seu mundo interno antigo diziam claramente que ele não se *sentia* em casa. A partir deste momento, meu objetivo pedagógico com Guilherme mudou. Mais do que traduzir o japonês e o português, me dispus a tentar compreender o idioma das sensações viscerais de Guilherme.

Damásio afirma que os sentimentos são os reguladores homeostáticos dos organismos. Mesmo naqueles seres que não são tão complexos, ou que tinham apenas sistema nervoso e intestino, havia sensores capazes de sentir algum tipo de estímulo e responder de acordo com aquilo que fosse melhor para o metabolismo do organismo, visando sempre a sobrevivência. Se o par “sentir-responder” já era praticado até mesmo por cnidários e outros seres acéfalos e proporcionaram sua sobrevivência até os dias de hoje, é com muita certeza que identifico nos sentimentos humanos uma enorme potência criativa.

Na metodologia que proponho, os sentimentos também são reguladores, e mais do que isso, direcionadores dos planejamentos da aula. Portanto, faz sim diferença se meu aluno está com “azia”, “cólica”, “fadiga”, “mal-estar”, “dor”. E não apenas porque isto vai prejudicar o andamento da aula, ou a concentração dele, mas porque isso me traz a possibilidade de entender a sua “perspectiva” e “responder” de forma inteligente e criativa a isto.

“o mundo interno antigo é de regulação da vida variável. Pode ou não funcionar bem, mas a qualidade de seu funcionamento é crucial para nossa vida e nossa mente. Sendo assim, a formação de imagens do mundo interno antigo em ação – o estado das vísceras as consequências de seus processos químicos- têm de refletir a qualidade do estado desse universo interno, seja ela boa ou má. O organismo precisa ser afetado por essas imagens. Não se pode dar o luxo de ser indiferente a elas, pois a sobrevivência depende das informações sobre a vida que essas imagens refletem. Tudo nesse mundo interno antigo é qualificado: bom, mau ou intermediário. **É um mundo de valência.**” (DAMÁSIO, p.100, grifo meu)

Todas as redações que pedi que fossem feitas por Guilherme, absolutamente todas eram formadas por oposições. O que é bom, o que é mau; o que é Japão, o que é Brasil; o que é sim o que é não; o que pode e o que não pode. Ele estava preso a um mundo de valência. Com sua musculatura voluntária totalmente enrijecida e contida às fôrmas estabelecidas pelos vestígios do *kokutai*, seus portais sensitivos e estrutura corporal eram extremamente condicionados a captar os estímulos do mundo externo de uma perspectiva tão ambivalente quanto o modo de operar do seu mundo interno antigo.

Claramente, eles [os portais sensitivos] indicam à mente do organismo as *localizações* das fontes das imagens que estão sendo geradas dentro dele, naquele momento. Isso é necessário para a construção de uma imagem do organismo geral que [...] é um passo crítico na geração da subjetividade. (2018, p.100)

2.5 Fusos Culturais

Foucault fala com maestria sobre como a sociedade aprendeu a “quadricular o tempo” (2014,p.148), e sentir-se dono dos mais breves momentos do outro para manter, não só uma alta performance, mas uma das mais sutis e cruéis formas de controle.

Trata-se de constituir um tempo integralmente útil. [...]O tempo medido e pago deve ser também um tempo sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício. A exatidão e a aplicação são como a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar. (2014, p.148)

A mãe de Pedro e Daniel era absolutamente rígida com o tempo das crianças. Não era a única, mas das três mães, era a que mais exigia aproveitamento integral de todos os minutos de aula. Além disso, ela começou a desaprovar as minhas metodologias, não parecia estar interessada em minhas proposições ou direcionadas por sentimentos, não gostava quando eu propunha aulas na brinquedoteca, nem na observância atenta que eu fazia dos filhos dela, que por serem dela, não era necessário que mais ninguém se prestasse a observar. Tudo isto, para ela, constituía uma perda de tempo. Obviamente, a insatisfação dela não ficou clara para mim, de início.

Basta conhecer um pouco do sistema educacional japonês para entender que o tempo é extremamente quadriculado, e um minuto é um tempo culturalmente inaceitável de ser desperdiçado, diferente da nossa cultura, na qual “cinco minutinhos” não representa muito. Para além de uma simples diferença cultural, esta é uma questão que julgo extremamente relevante.

Compartilho aqui, para demonstrar essa relevância que se dá no corpo, uma experiência que tive quando fui fazer um curso para professores estrangeiros de Língua Japonesa, pela Fundação Japão. Fiquei seis meses em um centro de estudos em Saitama, e vivenciei em meu próprio corpo uma mudança radical do meu relógio biológico. Além do tempo naturalmente necessário para me adaptar à diferença de fuso horário, eu deveria me adaptar ao cronograma das aulas.

O que é definido [...] não é um horário – um quadro geral para uma atividade; é mais um ritmo coletivo e obrigatório, imposto do exterior; é um

‘programa’; ele realiza a elaboração do próprio ato; controla do interior seu desenrolar e suas fases.[...] Define-se uma espécie de esquema anátomo-cronológico do comportamento. [...] O tempo penetra o corpo, e com ele todos os controles minuciosos do poder. (2014, p.149)

No Japão, desde muito cedo, é comum que as crianças estudem de manhã e à tarde realizem um estudo complementar de algo que tenham afinidade. Até aí, há muita semelhança com o sistema brasileiro, apesar de aqui não ser obrigatório participar dessas atividades após o almoço - não raramente, isso é um indicativo de privilégio socioeconômico. Mas a maneira como os intervalos são dispostos entre uma aula e outra é bem diferente.

No Brasil, é de praxe que haja, por exemplo, três tempos seguidos de aula, ou dois, e um recreio de aproximadamente trinta minutos para as crianças irem ao banheiro, lancharem, brincarem, e voltarem para a sala de aula e terem mais alguns tempos de aula seguidos. Já no Japão, entre uma aula e outra tínhamos dez minutos de intervalo, e só tínhamos um intervalo maior quando era para o almoço.

Para mim, aqueles dez minutos eram totalmente dispensáveis, porque não dava para fazer nada “no meu tempo”. As minhas exigências orgânicas tinham outro ritmo. Eu me lembro de sentir como se eu fosse uma máquina antiga, que demorava para esquentar, e pegar “no tranco”. Desligá-la por dez minutos, só fazia com que o progresso fosse interrompido, ou até mesmo perdido, e na hora de retomar o estudo, eu demoraria muito mais para conseguir me concentrar novamente. Aqui estamos acostumados com longos períodos de aula, para ter longos períodos de descanso também. Eu arriscaria dizer que é um tempo mais dilatado, na percepção dos corpos, e talvez por isso, não nos privamos das urgências corporais que se apresentam em prol de um *sukejuuru* coletivo, o que frequentemente tínhamos que fazer no Japão. Isso tudo me dava uma certa sensação de “nunca ter tempo para nada de fato”, nos dias em que tinha aula no Japão.

O *sukejuuru*³³, estrangeirismo advindo da cultura capitalista americana³⁴ (*schedule*), era definido de forma muito rigorosa, a fim de fazer útil e produtivo cada minuto (inclusive os intervalos programados) que estive no Japão, custeada pelo governo japonês, com o firme propósito de voltar ao meu país e permanecer por pelo menos um ano ensinando japonês na mesma Universidade que me recomendara, colaborando para expandir a língua e a cultura japonesas para a comunidade brasileira. Entretanto, esta foi uma escolha minha, e eu sabia que seria assim, embora apenas saber não tenha impedido meu corpo de sofrer nos primeiros três meses por causa da rotina imposta.

É importante frisar que nenhuma dessas crianças da pesquisa escolheu vir para o Brasil, e muito menos se submeter ao “*sukejuuru*” dos brasileiros, que na realidade é muito mais flexível e irregular do que eles (e principalmente suas mães!) poderiam esperar.

Enquanto os intervalos de tempo entre as aulas me causavam desconforto no Japão, a falta dessas pausas incomodava profundamente meus alunos, que desde sempre estavam acostumados a terem sempre pequenos intervalos entre uma aula e outra. Nas escolas japonesas há avisos sonoros padrão que informam os horários de cada atividade, assim como nas fábricas há músicas pré-estabelecidas para cada fase do procedimento da montagem dos carros.

Em algumas escolas brasileiras, o sinal do recreio é uma sirene padrão, mas nesta especificamente eram músicas que eram escolhidas pelos funcionários, uma das coisas para impressionar e mostrar que a escola era inovadora e diferenciada. É fato que não fui professora em muitas escolas, mas foi a primeira vez que vi isto. Músicas ao invés de sirene sinalizando o intervalo ou a hora da saída. E, apesar de os horários serem programados, havia uma volatilidade: a total inconstância nesse hábito, porque as músicas mudavam de tempos em tempos. Para Thomaz, isso era uma grande irritação. Guilherme era indiferente e mostrava-se apático. Daniel, se divertia e para Pedro, era uma imensa distração, mas também um possível estímulo.

³³ スケジュール, é escrito em *katakana*, os fonogramas com os quais grafam-se os estrangeirismos.

³⁴ Entenda-se dos Estados Unidos da América.

Pedro se interessava pelas músicas, queria aprender a cantá-las e, por isso, comecei a inseri-las em atividades da nossa aula, ao que fui severamente criticada tanto pela mãe como pela coordenação pedagógica, pois “era conhecimento inútil e improdutivo para quando ele saísse daqui”, segundo a primeira, e para a escola “ele poderia aprender sozinho”. Para ambas, trabalhar com música era subaproveitar meu tempo.

É interessante também observar como a falta do controle do tempo os deixava ansiosos, principalmente Thomaz, que chegara por último no Brasil e, portanto, estava menos acostumado às diferenças. Certa vez, por não identificar a melodia (se era do ensino fundamental, ou do ensino médio – porque sim, as músicas eram diferentes, para sinalizar momentos diferentes) perguntou por que nenhuma das salas tinha relógio de parede. Eu nunca havia reparado nisso. De fato, nenhuma tinha mesmo. Não era vedado o uso de relógios de pulso, aos alunos, mas a maioria das crianças não usava. Reparei que todos os japoneses, exceto Daniel, o menor, utilizavam o relógio e o olhavam com frequência. (O que sinceramente me incomodava bastante, crendo que a aula estava sendo uma experiência enfadonha.) Embora, muito provavelmente, na maioria das vezes, eles só estavam tentando recuperar o controle do tempo que eles não podiam quadricular através de músicas da mesma forma que podiam com os ponteiros.

O fato é que no Brasil, o modelo padrão de aulas regulares da escola não contava com os já mencionados pequenos intervalos entre as aulas, havia apenas o recreio, e a criança que sentisse necessidade de ir ao banheiro ou beber água, pedia permissão à professora. Pelo constrangimento, (ou por adestramento) os japoneses em geral, não têm esse costume. Guilherme, o mais velho e, portanto, o que passou mais tempo sob as regras do Japão antes de vir ao Brasil, jamais pediu para ir ao toalete, ou se retirar da aula por qualquer razão que não fosse de extrema urgência. (Mesmo quando, em semana de provas, tínhamos quatro horas seguidas!) Era eu quem tinha que determinar a hora em que ele iria ao banheiro ou não, por mais que eu tenha ficado um ano inteiro dizendo a ele que ele poderia me pedir quando sentisse necessidade, mas ou isso parecia realmente ser muito constrangedor, ou ele realmente já estava completamente condicionado a não lembrar que tinha um corpo nos momentos em que está em produtividade. Quanto aos mais novos, as

necessidades do corpo se demonstravam mais urgentes, e geralmente Daniel e Thomaz faziam uso da liberdade que eu dava, uma vez ou outra. Já Pedro, aproveitava-se para exercer a indisciplina e testar limites.

No geral, o padrão seria duas horas de aula para cada aluno (e uma hora e meia, para o pequeno Daniel), estendendo-se ou não nas semanas de prova ou quando as tarefas estariam acumuladas. O fato de não haver nenhum intervalo estipulado dentro do período de duas horas previamente estabelecidos, me dava autonomia para determinar um “recreio” de dez minutos, quando eu visse necessidade, isto é, quando acabávamos um tópico, quando eu notava que o aluno estava com sono e precisava dar uma “espichada” no corpo, ou quando eu mesma queria ir ao toalete e imaginava que provavelmente eles também já estariam com vontade. Porém a falta de um horário pré-determinado era definitivamente algo que teria desregulado o sistema adestrado deles, o que veio a irritar profundamente a mãe de Pedro e Daniel.

Eu estava em uma situação bem delicada, porque quando se trata de aula particular, não é costume fazer intervalo. Mas há que se considerar também a eficiência da aula com ou sem intervalo e não só a tão almejada produtividade, mas a viabilidade do meu trabalho. Essas crianças estavam tendo aulas regularmente, três vezes por semana, além da escola e dos estudos de japonês que todos eram obrigados a fazer em casa. Às vezes, quase sem intervalos entre uma outra atividade e a minha aula.

Thomaz, por exemplo, saía da aula da escola tinha trinta minutos para comer o *bentou*, a “marmitinha japonesa” que sua mãe preparava, e ir para a biblioteca, que era o espaço que a escola oferecia para minhas aulas. É bom lembrar que não há o costume de almoçar na escola brasileira particular, e que até bem pouco tempo atrás, comer marmita era considerado algo bem marginalizado na nossa sociedade. Sem saber de nenhuma dessas informações prévias, Thomaz começou a sentir um certo estranhamento, nos olhares dos coleguinhas, e sentiu-se desconectado com o ambiente. Tive uma conversa com ele, porque queria entender o porquê de sentir vergonha de -mais uma vez- demonstrar uma necessidade fisiológica do corpo tão básica como a fome, na frente dos brasileiros era algo negativo. Por alguma razão,

ele atribuiu ao fato de ser diferente e estar utilizando *hashi*, os talheres japoneses, para comer.

Não era permitido que outros alunos lanchassem dentro da biblioteca, mas Thomaz praticamente me implorou para comer ali. Afinal, a bibliotecária saía na hora do almoço e muitas vezes deixava a chave comigo, para que eu ficasse lá estudando ou planejando aulas. Ponderei, juntamente com a bibliotecária, que não se opôs de forma alguma. Entretanto, nem preciso dizer que houve alunos que se sentiam preteridos, e faziam o típico discurso de “por que ele pode e eu não?”, ao qual - infelizmente- a escola, sua coordenação pedagógica e estrutura disponível não sabiam como responder. Não se davam ao trabalho de explicar ou solucionar esses problemas de forma satisfatória. Vide o espaço que nos era destinado a ter aulas, pois nem uma sala de aula privada para trabalhar era concedida, apesar dos inúmeros requerimentos que apresentei. Minha relação com a escola não era de corpo docente. Mas sobre isso, especificamente, tratarei mais adiante.

Diante deste cenário, achei razoável e comecei a inserir pequenos intervalos, a pedido inclusive dos próprios alunos, além do que já havia estabelecido (o “recreio de dez minutos”). Ora de três minutos, entre uma tarefa e outra, ora de cinco minutos, sempre observando as necessidades do aluno e as relações-com. Comigo, com o estudo, com o corpo deles e suas microexpressões, acreditando sempre estar fazendo o melhor trabalho que pude, sempre tentando também não exagerar nos intervalos, porque afinal, meu tempo estava sendo pago, e a retaliação era severa, tanto para mim como para as crianças.

Acredito que a mãe de Pedro e Daniel tomou isso como uma ofensa pessoal, porque a partir deste momento, toda a indisciplina de Pedro era produto da “desregulação” que eu causara. Ela aparentemente já tinha dificuldades anteriores com disciplinar de seus filhos em condições nada ideais, e em um país totalmente diferente. Talvez não só, mas também por isso encheu o *sukejuuru* deles de tarefas e obrigações. O que inclusive, acabava causando um certo desconforto na autoestima do caçula, que muitas vezes conversava comigo sobre não ter idade ainda para entrar em atividades que o irmão fazia, (como a aula de robótica), sobre a falta de elogios que recebia da mãe e como isso o afetava, e sobre como -comparado ao irmão, que

era bastante desenvolvido e extrovertido- acreditava falar “menos português”, e por isso, dar menos orgulho aos pais.

Pedro, por sua vez, estava sobrecarregado e exausto. Reclamava do cansaço e da rotina. Segundo ele, “não tinha tempo para brincar”. Acordava cedo, fazia o estudo de japonês com a mãe, almoçava, ia para a escola, voltava de noite, e em três dias da semana tinha aula comigo, nos outros tinha futebol, e a tal aula de robótica, que também viera a ser uma questão. Pois ele alegava sofrer bullying e me pedia para conversar com a professora de robótica (que não era da escola, apenas usava o espaço cedido). Entretanto, eu expliquei a ele que não poderia passar à frente da mãe e fazer o que ele me pedia. O ideal seria conversar com a sua mãe. Eu insisti com a mãe para irmos juntas, disse que traduziria a conversa, disponibilizei meu horário,... Mas ela além de desacreditar, disse que o filho também era “peralta” e talvez precisasse passar por isso. Afirmou que não era nada sério e, diante da minha insistência, pediu que não me intrometesse mais. De fato, Pedro era muito mais do que peralta, ele estava dando indícios de agressividade e inclusive foi sondando os motivos dessa postura que ele me confessou estar passando por isso na aula de robótica. Tínhamos esses momentos de confissão e afeto, mas como nada mudava, nem a rotina, nem a aula de robótica, nem o estresse do excesso de tarefas; muitas vezes ele se voltou contra mim também, inclusive com agressões verbais (pelo menos eram em português!)

Quando dava o intervalo de aula, ele saía para beber água e não respeitava o tempo. Não era um corpo dócil. Tampouco um corpo submisso. Pedro questionava toda ordem e disciplina, e começou a demonstrar níveis altíssimos de estresse, com acessos de raiva. Saía sem a minha permissão, chutava as cadeiras quando errava os exercícios, jogava o material no chão quando não estava disposto a ouvir uma explicação e gritava comigo. Era uma agressividade sem precedentes, e sem justificativa visível também. Algo estava acontecendo em seu corpo, e a forma que ele tinha para expressar era com o próprio corpo.

Certa vez, quando estávamos brincando de forca, a palavra que eu tinha colocado encontrava-se assim: E_COLA. Pedro percebeu que seu bonequinho seria enforcado, pois já tinha dado vários palpites, e essa – de acordo com as regras do

jogo- era sua última chance. Foi então que ele começou a bater a cabeça na mesa, e a chorar copiosamente. Ele repetia “Tem certeza que você colocou uma palavra que eu conheço?”, eu assegurei que sim. Quis dar uma dica, ele não aceitou. Rasgou o papel, jogou o material no chão, e gritou muito. Aquela reação era visivelmente desproporcional. Pedro estava fazendo uso de seu mais primitivo mecanismo: sentir e responder. Sentindo o medo do fracasso e a frustração e respondendo com reações corporais extremas e agressivas.

Damásio considera que sentir e responder são os mecanismos mais primitivos dos seres vivos, precedendo os desenvolvimentos da mente e da subjetividade.

Sentir e responder, de início, consistiam nisto: exibir um sinal que significava uma presença viva e receber em troca sinais de criaturas equipadas de modo comparável. O sinal era irritante e produzia uma irritabilidade correspondente [...] A marcha em direção às mentes começou com o sentir e responder elementares que continuam em ação hoje em dia. [...] Nossa mente responde a material que foi sentido e engendra mais respostas, na forma de representações mentais e de ações digeridas mentalmente. (DAMÁSIO, 2018, p.89-90)

Sua mãe chegou para buscá-lo, e perguntou obviamente o que tinha acontecido. Eu expliquei que ele não soube completar a palavra “escola”, disse que estava tudo bem não saber, tentei confortá-lo, mas sem sucesso. Ela reprovou o fato de estarmos jogando fora no horário da aula (como se não fosse uma atividade válida) e foram embora.

No final deste dia, entrei em contato com a sua mãe, me desculpei pela situação, tentei explicar que havia muita pressão sobre Pedro, talvez manter um diálogo, pedi para que ela conversasse com ele, e tomasse as devidas providências. Mas ela demonstrava que sabia o que estava fazendo e que não gostaria que eu ficasse jogando com ele em sala de aula. Disse que o filho estava bem, apenas um pouco cansado, e que eu não precisava me preocupar. Foi uma breve conversa.

Ainda que não fosse uma brincadeira notoriamente voltada para a aquisição de vocabulário de segunda língua, “o brincar é um ensaio para a vida social e para a vida adulta”, segundo Safra (2006, p.12-13 apud PEREIRA; ARCHANGELO, 2014, p.37).

De fato, quando Pedro reclamava de não ter tempo para brincar, era algo muito sério. Percebi que ele estava desaprendendo a brincar, uma vez que não conseguia identificar -dentro da aula- que estávamos brincando, e apenas percebia o jogo como uma tarefa, uma obrigação. E isso trazia a ele angústia e frustração.

A frustração, se não excessiva, é também um estímulo à adaptação ao mundo externo e ao desenvolvimento do sentido da realidade. De fato, uma certa quantidade de frustração seguida por gratificação pode dar ao bebê a sensação de ter sido capaz de lidar com sua ansiedade. (KLEIN 1991, p.271, apud ROSSETTI; ARCHANGELO, 2014, p.61)

Na minha concepção, a frustração de Pedro era excessiva e, mesmo assim, começou a ser gratificada. A mãe começou a dispensá-lo das minhas aulas. Embora, pessoalmente eu enxergasse isso mais como uma punição para mim do que uma gratificação para ele. A primeira vez que ela tomou essa providência foi quando ele estava extremamente desrespeitoso e eu fui muito severa com ele passando uma folha de exercícios para que ele fizesse em casa e me apresentasse feita no dia seguinte. Tirei uma foto e enviei para a mãe, já que Pedro não contava para a mãe quando tinha tarefa, ou prova, e ela não olhava a agenda dele porque além de não entender português muito bem, ele mesmo passou a não escrever as coisas na agenda. Então, decidi enviar para o celular da mãe e informar o prazo. Ele ficou sério e receoso, pensou se seria obrigado mesmo a fazer a tarefa. Não sei como se deu a situação na casa dele, só sei que a mãe cancelou a aula no dia seguinte. E no outro, e no outro... E de três aulas semanais, estávamos tendo apenas uma ou duas no máximo, em virtude dos cancelamentos. Com isso, a mensagem que eu estava passando é que não estava sendo uma boa **adestradora**.

Depois do infeliz episódio do jogo da forca, a situação com a mãe de Pedro e Daniel piorou e se tornou um caso à parte; mas como disse anteriormente, o descontentamento dela com meu modo de ensinar vinha de longa data, embora naquele momento eu não tivesse ciência disso. Ela já havia entrado em contato com a divisão de Recursos Humanos da montadora automobilística, pedindo que eu fosse demitida diversas vezes, o que só fiquei sabendo posteriormente.

No começo ela pedia desculpas pelas atitudes do filho, e dizia que iria conversar com ele. Depois começou a justificar que ele estava na pré-adolescência e era normal, sugerindo que eu deveria tolerar. Aí partiu para a defensiva alegando que não havia o que fazer, porque ele não estava respeitando mais nem a ela. E por último, marcou uma reunião com a tradutora da montadora de automóveis, sobre a qual falarei melhor em outro momento.

Quando Pedro saiu chorando com a mãe, a aula de Daniel começou. Ele então me perguntou o motivo do irmão estar daquele jeito, e eu disse que é porque “ele iria morrer na força”, de forma descontraída, para aliviar o clima. Daniel riu e disse: “mas é só um jogo!” E começamos nossa aula. Como diz Parga (2001)³⁵, estudiosa da psicopedagogia, “para aprender é preciso não saber”.

E isso Daniel sabia. A diferença entre Daniel e Pedro era o acolhimento da possibilidade do erro. Minha hipótese, visto que ambos têm a mesma mãe e pai, e condições similares dentro de casa, é que isto a diferença se constituiu na escola. Daniel passou o primeiro e o segundo ano do Ensino Fundamental I no Brasil, período em que as atividades são voltadas para acolherem erros e acertos de forma igual, estimulando a pesquisa e a descoberta. No Brasil, após o terceiro ano, quando as crianças construíram esses valores, já existe um rigor maior nas correções e nos conceitos. Ainda assim, acredito que, dependendo do professor, o “meio certo” se mostra presente até o final do Ensino Médio. Para evitar as “meias certezas”, não por acaso, a grande maioria das provas do Ensino Médio era de múltipla escolha, pelo menos nesta escola.

Pedro chegou no Brasil e foi alocado no quarto ano, penúltimo ano do Ensino Fundamental I, já não havia mais tanta tolerância com erros, inclusive da parte dos colegas. Isso perpetuou seus valores dos anos iniciais do Japão, onde desde cedo você recebe *maru O* para acertos ou *batsu X* para erros, e é estimulado a refazer os errados até receber *maru*. Além disso, para quem acertou tudo, ainda tem a *marubana*, uma “florzinha” que as professoras desenham nas atividades da criança. É claro que

³⁵ PARGA, Márcia. O enlace desejo-inteligência na aprendizagem. In: Sisto, Fermino F. et al. Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico. Petrópolis: Vozes, 2001.

aqui também temos o certo, o errado, e as estrelinhas de congratulações. Mas observando, por exemplo, uma tarefa proposta pelo livro de matemática de Daniel, e a maneira que o estudo é conduzido nas primeiras séries, posso afirmar que a construção do emocional do aluno se dá de forma totalmente diferente. Pedro não aceitava errar, porque não fora ensinado a lidar com o erro. O fracasso era muito pesado, e isso certamente tinha muito a ver com a consolidação dos valores que ele aprendera na primeira infância, no Japão.

Segue um exemplo de tarefa de Daniel:



1 ESTIMATIVA

a) Pegue este livro que você está usando e tente adivinhar quanto ele pesa. Entre as opções abaixo, assinale aquela que você julga ser correta.

1 quilograma.


Mais do que 1 quilograma.

Menos do que 1 quilograma.

b) Na sala de aula ou em casa, com a ajuda de um adulto, faça a pesagem e confirme se sua estimativa foi boa.

Acertei.

Errei.



Ao propor que o aluno “tente adivinhar”, há um estímulo ao pensamento científico de criar hipóteses. Ao propor que o próprio aluno realize a pesagem e confirme se sua hipótese estava correta ou não, demonstra que não há a necessidade de comprovar o peso o livro estimado anteriormente, apenas de verificar. A alternativa

para marcar “Acertei” ou “Errei” é incrivelmente pedagógica, porque mostra ao aluno que o erro é um dos caminhos e é uma alternativa possível. Daniel não teve absolutamente nenhum sofrimento ao marcar o quadrado “Errei”. E ficou encantado descobrindo novas possibilidades de equilibrar a balança com mais ou menos pesos nos pratos.

Neste dia, eu e Daniel nos divertimos bastante descobrindo o peso do livro, mas ao chegar em casa, parece que sua mãe achou totalmente improdutivo que ficássemos a aula toda para fazer apenas uma página do livro. Disse que não era necessário colocar na balança nem nada disso, que bastava dizer e que era óbvio. (Ela disse isso tudo na frente dele). Aqui vemos o caráter do ensino japonês expositivo e não reflexivo, autoritário e “irracional” como Okamoto mesma descreve em seu artigo citado anteriormente.

O meu trabalho passou a ser medido pela produtividade das crianças, o que muitas vezes não correspondia nem mesmo ao real avanço deles mesmos, e o que acabava pondo uma pressão enorme nos próprios alunos. Daniel era extremamente lúdico nos primeiros meses. Mas depois que sua mãe começou a ter problemas pessoais comigo, por causa do irmão mais velho, Daniel começou a dispensar minhas propostas brincantes, muitas vezes demonstrava profunda ansiedade e tristeza, dizendo que se não chegasse com a página X até a página Y feitas em casa, a sua mãe iria brigar com ele. A disponibilidade para realmente aprender de forma reflexiva diante dessa situação imputada em seu corpo era quase nula.

Capítulo 3

Memórias em Movimento



Hijikata (Kamaitachi #17) – Fotografia por Eikoh Hosoe

3- Memórias em Movimento

Tomemos como exemplo a memória da primavera. Thomaz chegou ao Brasil em agosto de 2018, na metade do ano letivo, e todos estavam em polvorosa para enfeitar a escola com o motivo da nova estação, que chegaria em setembro – a primavera. A primeira tarefa de português realizada em sala de aula (onde eu não atuava), foi a produção de uma poesia com o tema primaveril. A poesia deveria ser escrita em um papel colorido, cortado no formato da mão do aluno, e o intuito era transformar aquelas mãos poéticas em flores, em um lindo mural na entrada da escola. Ora, como eu não estava presente neste dia, a professora regente apenas conseguiu se comunicar com gestos para que ele imitasse as outras crianças e conseguisse cortar também uma mão-flor, na qual escreveu seu nome e nada mais.

Na semana seguinte, a professora me explicou a tarefa e pediu que eu fizesse com ele, mas a mão-flor que ele cortara já havia sido colocada no mural. Era a única vazia, sem poema, e pior: expondo o nome dele. O único que não conseguiu fazer a tarefa. Thomaz já estava bastante chateado com essa situação, mas eu expliquei que assim que ele fizesse a poesia dele, nós iríamos colar em cima daquela mão-flor vazia, com o nome dele (porque foi o que a professora regente me disse). Ele concordou.

_Mas precisa ser sobre primavera? - ele indagou insatisfeito

_Sim. - E expliquei que nos hemisférios as estações eram diferentes, que logo chegaria a primavera, e que esse era o tema proposto para todos. - Se todo mundo fez, por que você não vai fazer? - Aqui eu apelei para o sentimento de não querer ser diferente, que eu sabia que ele tinha.

_É que eu ODEIO primavera. - Ele confessou

_Mas por quê? A primavera é tão bonita... os japoneses geralmente adoram até mesmo fazer *hanami*.³⁶

³⁶ Costume de contemplar as flores.

_Exatamente! Por causa do *kafunshou*!³⁷ Eu odeio, ODEIO a primavera.

_Pois escreva sobre esse ódio.

Ele escreveu em japonês nos dedos, eu traduzi em uma outra folha, e ele copiou no centro da mão. Ficamos bem orgulhosos do resultado. Ele sorriu e até quis tirar uma foto junto do seu poema. Eu disse que até parecia um estilo *Matsuo Bashou*, ele ficou bem feliz.



É interessante reparar que ele tenha começado a escrever em japonês pelo polegar, que é o dedo mais à esquerda nesta figura. Isso se deu provavelmente porque a escrita proposta era vertical. Além disso, frases curtas sem sujeito e sem

³⁷ Alergia ao pólen, muito comum na primavera japonesa

conectivos e repletas de significados e *kigo*³⁸ (nada tradicionais) se assemelham muito ao estilo de poemas japoneses como o *haiku*³⁹, que tem como característica essa ruptura e o corte breve entre um verso e outro. É claro que ele não se preocupou com outras características, como métrica, por exemplo, mas isso provavelmente é um indício das referências que ele tinha do que era um poema.

Ali, talvez tenha começado uma ressignificação da primavera para ele. E em setembro, ele percebeu que não havia tido alergia ao pólen, que os insetos não estavam presentes apenas na primavera, e que às vezes fazia muito mais do que um “calorzinho” -mesmo estando na primavera! - Thomaz tinha uma memória do que era a primavera, e certamente essa memória foi ressignificada por causa do ambiente. Esse pode ser considerado um exemplo de que categorização perceptiva, que Edelman se refere, como uma das primeiras bases da memória. Greiner afirma que

A experiência perceptiva, fenomenal, nasce de correlações estabelecidas através de uma memória conceitual sobre um conjunto de categorizações perceptivas que estão em curso. **Isso quer dizer que conceituamos a partir de experiências de percepção.** (GREINER 2005, p.42, grifo meu)

Todos os dias, Thomaz olhava o mural e, apesar de eu ter entregue sua mão-flor para a professora regente de português, e ter dito que ela seria sobreposta à mão vazia com seu nome no mural, não foi o q aconteceu. Ele me perguntou duas ou três vezes, e eu cobre a professora mais do que três vezes, que disse cobrou alguém responsável não sei quantas vezes. O fato é: nunca colocaram o poema de Thomaz lá, até a primavera acabar, e retirarem o mural.

³⁸ *kigo* 「季語」 - vem de *kisetsu* 「季節」 - estação, e *go* 「語」 - vocábulo. Seriam as palavras-chave de determinadas estações. Em um poema sobre primavera, por exemplo, é comum que apareça a palavra *sakura* 「桜」 ou mesmo flor 「花」. Thomaz fez uso de palavras que são exclusivas da estação, como *kafunshou* 「花粉症」, mas não são comuns e tradicionais.

³⁹ *Haiku* 「俳句」, também conhecido como *haikai* 「俳諧」, tipo específico de poema japonês conhecido por sua brevidade, pela presença de uma *kigo* e por sua métrica tradicionalmente com 17 *on* 「音」 (mora - sílabas sonoras), geralmente divididas em três versos, de 5-7-5 *on*, respectivamente.

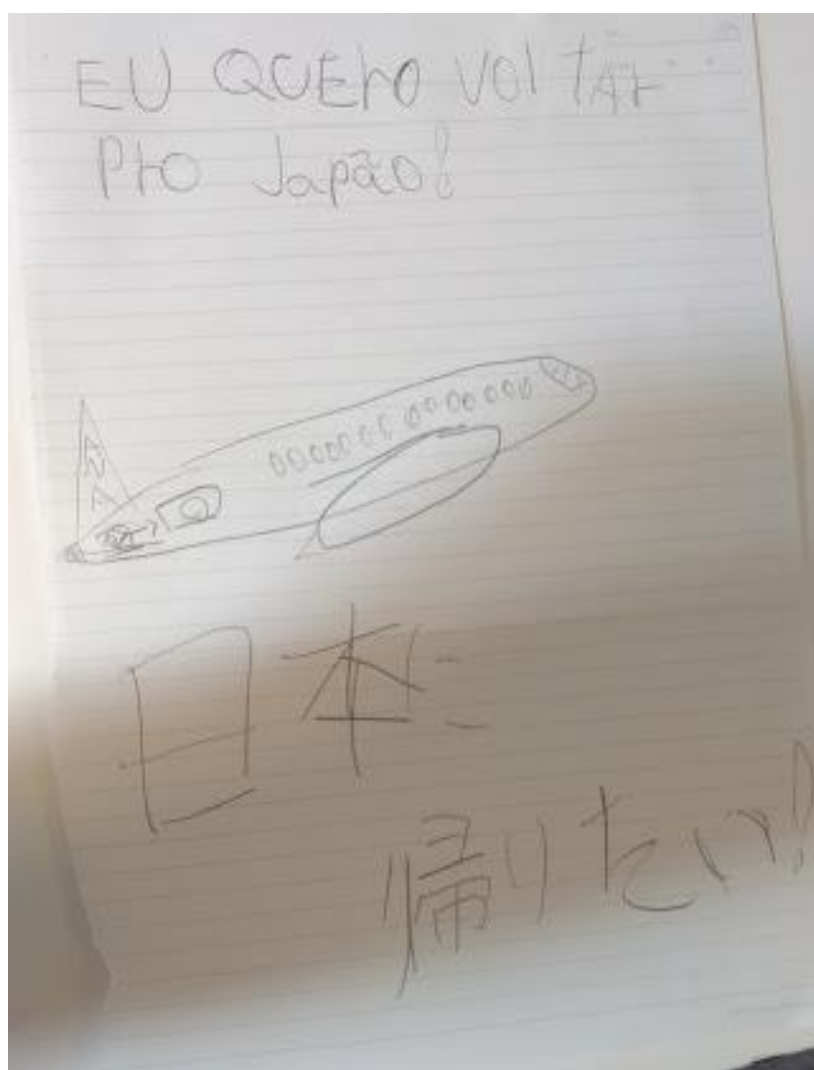
Eu pedi desculpas, tentei explicar que estava além do que eu poderia resolver. E ele indagava “Então por que você disse? Você já sabia! Falou isso só para eu escrever!” Thomaz sentiu-se traído por mim. E sua percepção sobre mim também modificou. Ele era desconfiado, arredio, mas a língua japonesa nos conectava, e como ele não podia demonstrar fraqueza para as outras crianças japonesas (por uma questão que esclarecerei adiante), um dia me contou como veio parar no Brasil.

O ano letivo no Japão começa em abril, ele tinha acabado de mudar de cidade (por causa do trabalho do pai). Antes disso, nunca tinha mudado de cidade, nem de escola, eram sempre os mesmos amigos, o mesmo bairro, a mesma vida. Era confortável e seguro. Mas ele precisou ir para esta outra cidade japonesa, e –apesar de já estar bem chateado de deixar os amigos e a escola que gostava- se esforçou para adaptar-se. Passou maio, junho, julho, e em apenas três meses ele veio para o Brasil. Thomaz começou a chorar escondendo o rosto.

_Justo quando eu estava fazendo amigos lá! Minha mãe disse que a gente vinha pro Brasil. E três dias depois a gente veio.

Em três meses essa criança de dez anos já estava tendo dificuldades para lidar com as mudanças de uma região para outra. Em três dias a vida dele foi arrancada das mãos dele de uma forma que ele sentia doer muito. Para mim é muito difícil acolher uma criança em sofrimento sem abraçá-la. Thomaz era avesso aos abraços totalmente, e eu sabia disso. Nessa hora só pude dizer que imaginava como estava sendo difícil, e disse para ele desenhar o que estava sentindo. Ele, surpreso, perguntou “É sério?”, e eu assenti.

Segue o desenho:

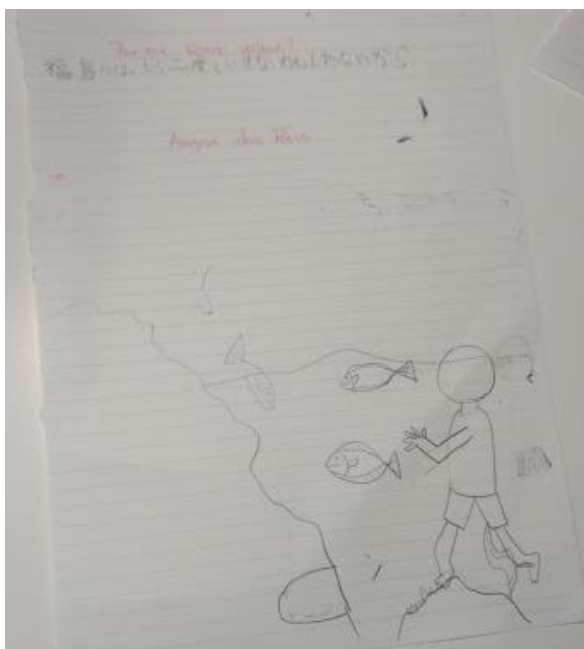


Meu objetivo era não só que ele conseguisse externar aquilo que estava em seu corpo, mas que ele pudesse ressignificar as memórias que estava tendo no Brasil como acolhedoras. Agora- disse eu- escreva uma frase explicando o porquê você quer voltar. Thomaz era extremamente impaciente, “Mas eu já te disse, você não entende, né! Isso não vai me fazer voltar pro Japão!” Em seguida, escreveu: “Porque eu não vou poder ir pra Hiroshima de novo.”

No Japão, é comum que as crianças visitem cidades históricas em determinados períodos do calendário escolar, como formatura ou mesmo em viagens de campo, e passeios escolares. Um pouco diferente de no Brasil, porque aqui geralmente os alunos não saem da cidade para muito longe nesses passeios e

raramente acampam, ou passam mais de um dia. Já no Japão a expectativa para essas viagens chamadas *ensoku* costuma ser alta.

Segundo o que ele me disse, Thomaz trocou de cidade no Japão exatamente no momento em que sua escola iria fazer esse passeio para Hiroshima. Percebi que tinha relação com a perda de uma viagem esperada, então perguntei a ele: “Qual o lugar mais legal que você já visitou no Brasil?” Ele respondeu que era uma pergunta *mokutekinashi*, ou seja, sem objetivo. Thomaz sempre tinha a sensação de estar perdendo tempo porque eu não estava ensinando nada de forma objetiva e prática, que ele pudesse copiar e reproduzir. Eu insisti na pergunta, e disse que a tarefa era desenhar esse lugar.



Enquanto desenhava, ele não parava de contar como tinha sido a viagem com a família. Como ele viu peixes que nunca tinha visto, e disse que em um determinado ponto ele tinha que caminhar só com a pontinha da cabeça para fora da água. Ele não chorava mais, estava rindo com as memórias de Angra dos Reis. Estava ressignificando aquele sentimento de tristeza por não estar no Japão. E estava reestabelecendo a relação de confiança comigo. Falávamos em

japonês, mas eu, obviamente, aproveitava o contexto para ensinar vocábulos como praia, peixe, nadar, etc. Não, não era *moutekinashi*, mas naquele momento bastava que eu soubesse disso.

Outro exemplo dessas percepções alteradas pelo ambiente é a reprodução do sol que as crianças tinham. Toda a imagem construída de “país do sol nascente” não é ao acaso. Seus ideogramas 「日本」 de fato representam literalmente origem 「本」 e sol 「日」, respectivamente; e, segundo a mitologia japonesa, a família imperial japonesa descendia diretamente de Amaterasu, a deusa do Sol.

A bandeira nacional do Japão imperialista trazia mais visivelmente esta representação gráfica, por incluir seus raios no sol. (figura da esquerda)



Essa bandeira tornou-se símbolo oficial do exército japonês, e representava o Japão em expansão “expandindo cada vez mais a sua luz sobre o mundo”.⁴⁰ Por questões políticas, a bandeira foi modificada para a versão que conhecemos (figura da direita), mas o signo “Sol” continua sendo o mesmo. Assim como há uma questão cultural em relação às cores azul e verde, como falamos anteriormente, há uma questão com a cor do sol. Para o japonês, o sol é vermelho. Em seu primeiro dia na escola, Thomaz teve aula de Artes e realizou este projeto, com papel emborrachado.



⁴⁰ <https://skdesu.com/a-bandeira-do-japao/> < consultado em 19/05/2020 >

O sol totalmente vermelho, com seus raios todos vermelhos. Daniel, em uma tarefa realizada em casa com a ajuda de sua mãe fez um processo diferente, assim como Pedro desenhava o sol de forma diferente, o que acredito ser de inconsciente.

um inconsciente cognitivo, e não necessariamente reprimido, como foi discutido por Sigmund Freud (1856-1939). O que o caracteriza é o que está implícito, uma vez que opera abaixo do nível da consciência cognitiva, e portanto inacessível, trabalhando muitas vezes suficientemente rápido a ponto de não ser reconhecido durante a ação. (Philosophy in the flesh ,1999, apud Greiner, 2005)

Daniel fez o núcleo amarelo, condizente com a percepção brasileira, e raios em tom alaranjado, ou avermelhado.



Do mesmo modo, Pedro porque estava no Brasil há mais tempo, em uma tarefa de Artes também realizada na minha aula, produziu um desenho que demonstra enfaticamente a criação co-evolutiva de sua memória (sol vermelho japonês) e como ele percebia que o sol era representado no Brasil (sol amarelo) produzindo um núcleo amarelo, com contorno alaranjado e a zona onde ficariam os raios em vermelho.



Contudo, o vermelho do sol (assim como ele todo) me pareceram muito tímidos, diante do restante do desenho, que foi feito com canetinha.

_O que é isso? - perguntei

Ele riu, e disse “Ué, é o Monte Fuji!”

_ O Monte Fuji? -tornei a indagar

– E isso aqui? - Apontei para os riscos vermelhos.

_É a base do bondinho! - e apontou para os bondinhos no canto direito.

Eu fiquei estupefata com tamanha criatividade! As reentradas em sua memória estavam dando lugar à potência criativa. Pedro não estava “esquecendo” como era o Monte Fuji, nem o Pão de Açúcar.

A evidência, nos três desenhos, da contaminação de informações é inegável, mas neste último, havia uma ressignificação. Um processo de co-evolução estava em curso, em relação à imagem dos símbolos representativos dos dois ambientes que permeavam Pedro, Brasil e Japão. Ali havia uma potência criativa que estava emergindo. Pedro estava criando um novo conceito a partir do seu trânsito entre uma memória e outra, e este era um processo consciente que eu precisava continuar a estimular.

Aproveito o espaço para registrar duas memórias de processos de contaminação que se constituíram em meu corpo também, após a experiência de ter viajado para o Japão, em 2016. Talvez por ter passado por esse processo, isso tenha facilitado o diálogo com esses alunos, e auxiliado bastante na pesquisa.



A primeira se deu em Kyoto, quando eu estava em uma viagem de campo, e faltavam poucos dias para voltar para o Brasil, a minha terra natal. As imagens que se formavam do mundo externo para mim, não eram construídas só a partir dos estímulos aos meus “portais sensitivos”, como diria Damásio. Mas a minha mente estava ativa e participante nesse processo de construção de memórias daqueles últimos momentos no Japão. Comecei a observar detalhes que me remetiam ao Brasil, como se eu

estivesse nos dois lugares ao mesmo tempo, porque meu corpo e mente estavam, de fato, nos dois países simultaneamente.

A segunda memória foi construída de forma semelhante. Como voltei em fevereiro de 2017, não cheguei a ver as tão famosas flores de cerejeiras. Em um dia qualquer de março, olhei para a paisagem conhecida, uma das mais comuns para qualquer carioca que passa de ônibus pelo aterro do Flamengo, e reparei que havia flores. Provavelmente são ipês rosa, mas neste momento, fui capturada pela sensação de estar vendo as *sakura* do Japão. Segue o registro fotográfico:



3.1 A humilhação como propulsora do sucesso

Há uma expressão que em japonês é muito utilizada até hoje: *Ganbatte!* O significado é “Esforce-se!”. Antes de uma prova, de uma entrevista de emprego, ou de alguma ocasião semelhante, nós brasileiros (e ocidentais, em geral) dizemos “Boa sorte!” ou “Que dê tudo certo”. Perceba que o fardo não está no indivíduo, mas em uma esfera mais etérea e subjetiva. Ainda que não se acredite em sorte ou destino, é nossa expressão idiomática que espelha nossa cultura. Já a postura dos japoneses, mesmo que haja os religiosos e os que acreditem em sorte, é que tudo deve ser merecido e conquistado com esforço, e por isso as palavras de incentivo são diferentes. Certa vez, quando eu ainda não sabia disso, perguntei como dizer “Boa sorte!” para minha primeira professora de japonês, que era uma senhora japonesa bem idosa. Não me esqueço de sua resposta: “Sorte é para os fracos.”

Ali tive uma pista do pensamento japonês sobre o esforço, que é perpetuado em inúmeros veículos de comunicação e produção cultural de hoje em dia, como animes e mangás. O enredo pode ter floreios diferentes, mas é quase sempre o mesmo: alguém que sofre ou sofreu uma grande humilhação (diretamente ou através de alguma situação com seus antepassados) em busca dessa superação (às vezes através da vingança, outras vezes através do sucesso). É, sem dúvida, o que o Japão exporta, mas é também muito do que eles consomem, principalmente na infância. Errar demonstra fraqueza, que não está pronto, que ainda não realizou seu sucesso, não vingou seu clã ou coisa que o valha. Só é admissível errar para que o personagem se aprimore, e até que ele se aperfeiçoe, não é digno de valor. Isto acaba ilustrando o modo de pensar de muitos japoneses.

Em suma, é dito que há valor no esforço, mas pela lógica, quem se esforça consegue. Então só é digno de ser valorizado quem consegue, porque este sim se esforçou verdadeiramente.

Após a Segunda Guerra Mundial, o Japão precisou lidar com uma grande humilhação, fortalecendo o desejo de superação, que ficou cada vez mais enraizado nas entranhas de um povo ferido. O país precisava se reerguer e cada indivíduo deveria dar sempre o seu melhor para isso. Vide o discurso do deputado Gonta Doi,

representando o governo japonês, antes do navio *Kasato Maru* deixar o porto de Kobe para trazer os primeiros imigrantes japoneses ao Brasil:

Vocês estão seguindo para um outro país e não devem se esquecer de que cada um representa o Japão: cada um está carregando seu próprio país consigo. É necessário que todos se encarreguem de não manchar a honra japonesa ou o nome de sua Pátria. Se não forem capazes de viver condignamente, não pensem em voltar. Tenham vergonha disso e morram por lá.⁴¹

Não é meu intuito endossar essa narrativa de como a humilhação pode levar à superação, quão grande é a capacidade de resiliência e adaptação dos seres humanos e como as frustrações são necessárias para a disciplinarização e boa convivência em sociedade, embora tudo isso, em certa medida, tenha sua verdade, e seu preço. Entretanto, por causa da mentalidade imperialista herdada da construção do *kokutai*, e da ética dos samurais, a frustração não poderia ser de forma alguma acolhida. Foi isso que, em outras palavras, foi me dito na tal reunião.

_Eu não quero que ele aceite que errou mesmo! – a mãe disse

Em diversas ocasiões vi japoneses valendo-se do dispositivo de poder da humilhação, para que o funcionário ou o aluno se superasse. Havendo êxito, a técnica era mais uma vez comprovada. Não havendo, as humilhações acabavam por ser “justificáveis”. Este sistema corrosivo de humilhação e superação tem raízes muito anteriores à Era Meiji. O código de conduta dos guerreiros samurais, o *Bushido*, é um bom exemplo para demonstrar que ao falhar, a honra é maculada. E se não é possível viver com honra, deve-se morrer com honra. (Ou pelo menos morrer longe, sem causar transtorno, como mencionou o deputado Gonta Doi.)

Esse modo de pensar é observável tanto no *harakiri*, o ato de matar-se cortando a barriga quando não se é um guerreiro, como no *seppuku*, ritual de suicídio dos samurais, e, também na filosofia dos pilotos de caça, *kamikaze*. Ainda hoje, muitos *kaishain*, como são chamados os funcionários das empresas se envergonham

⁴¹ “BRASIL-JAPÃO: aqui começa uma história de 70 anos”, O Estado de S. Paulo, São Paulo, 18 jun. 1978, p. 161, <<https://bit.ly/35nY5vY>>, acessado em 18/05/2020

profundamente e se humilham com frequência caso não tenham conseguido cumprir alguma obrigação, e, infelizmente, dependendo da pressão a qual são submetidos, à semelhança dos samurais, encontram no suicídio uma saída para “lavar a honra”. A professora Dra. em Sociologia Kayoko Ueno, da Universidade de Tokushima, escreve que, apesar de o Japão não ser um dos países que mais comete suicídio no ranking mundial, adquiriu essa fama no ocidente por razões culturais específicas.

Como já foi várias vezes dito, o ato de suicídio japonês é peculiar porque ele em geral é associado a um significado de valor e vingança. O suicídio tem uma associação de larga data com a salvação do nome ou fama da pessoa ou da família. A análise do suicídio tem sido considerada como um passo importante na compreensão da cultura, sociedade, e povo japonês. Entre os que foram fortemente levados a este tipo de motivação está, por exemplo, a antropóloga americana, Ruth Benedict. No seu livro clássico sobre o Japão da ocasião da guerra, “The Chrysanthemum and the Sword – O crisântemo e a espada – ela analisa características do comportamento japonês.⁴² (UENO, 2005)

Em 2019, o Japão ocupava 14^o lugar no ranking mundial, segundo a OMS⁴³, com taxa de 18,5 mortes por 100 mil habitantes, e ao analisar o gênero, 26,0 eram homens. Em geral endividados desesperados, ou desonrados por algum vício que veio à tona, ou descobertos em alguma atividade ilícita, que envergonha e mancha o nome da sua linhagem. Uma pesquisa que analisou pessoas em estado crítico na UTI, e no final da vida do Japão, EUA, Itália e Brasil, demonstrou que o maior medo dos japoneses é a questão financeira da família.

“Ao pensar em sua própria morte, o que considera ser de extrema importância?” 1) Não deixar a família em dificuldades financeiras: Japão (59%) e EUA (54%); 2) estar em paz espiritualmente: Brasil (40%); e 3) ter companhia de pessoas queridas no processo de morrer: Itália (34%). Aqui

⁴² UENO, Kayoko. (2005) O suicídio é o maior produto de exportação do Japão? Notas sobre a cultura de suicídio no Japão [Tradução de Eva Paulino Bueno] Revista Espaço Acadêmico -nº44 <https://pt.scribd.com/doc/226666323/O-Suicidio-e-o-Maior-Produto-de-Exportacao-Do-Japao-Notas-Sobre-a-Cultura-de-Suicidio-No-Japao> (acessado em 17/05/2020)

⁴³ <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/326948/WHO-MSD-MER-19.3-eng.pdf?ua=1> (acessado em 17/05/2020)

merece destaque o segundo item, que mostra a visão de grande parte dos brasileiros entrevistados. (PESSINI;SIQUEIRA 2007) ⁴⁴

O artigo em questão discute a eutanásia e quais os desejos dos pacientes, entretanto, fica evidente que a prevalência desta preocupação da parte dos japoneses em não deixar a família em dificuldades financeiras não aparece apenas no leito de morte. Muitas vezes é o que os encaminha para esse lugar. Provedores que falharam com seu dever de suprir as necessidades da família parecem não ter alternativa a não ser o suicídio.

Por causa deste fardo, os *sarariman*, estrangeirismo para designar homens assalariados, submetem-se a condições de trabalho bastante questionáveis. Apenas recentemente, depois de inúmeros casos de funcionários em total colapso e *karoushi*, (literalmente morte por excesso de trabalho) fala-se nas mídias japonesas em maiores restrições que possam inibir o assédio moral. E é fato que a legislação trabalhista brasileira tem muito mais benefícios e garantias que as do Japão. É claro que não posso dar muitos detalhes sobre as fábricas e montadoras japonesas do ramo industrial que funcionam no Brasil, porque inclusive nunca trabalhei pessoalmente em uma delas.

Entretanto, não foram poucas as vezes que meus alunos deixaram escapar informações preocupantes. Alguns disseram que seus pais ficam dias sem voltar para casa, e dormem no trabalho em cadeiras de praia, pedem pizza pelo telefone, e frequentemente colocam os brasileiros em condições difíceis. Afinal, o chefe está dando todo o seu esforço, sem ganhar hora extra, fazendo tudo isso “pela empresa”; os funcionários todos deveriam “vestir a camisa” e fazer mais esforços. *Ganbatte!* - para não perder seu emprego. Basta uma breve consulta ao portal da transparência do Ministério do Trabalho para verificar inúmeros inquéritos civis. Além disso, sabe-se na região que várias denúncias anônimas são feitas para o Ministério do Trabalho, porque os brasileiros têm medo de retaliação.

⁴⁴ Reflexões sobre cuidados a pacientes críticos em final de vida (2019) PESSINI,Leo; SIQUEIRA, José Eduardo de < http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/1543/2007> acessado em 19/05/2020

Os diretores japoneses parecem realmente acreditar que aquele pedaço de solo (a fábrica) é uma porção do Japão, regido pelas leis japonesas (e eu nem saberia dizer se essa conduta também seria aceitável lá). Funcionários “batendo o cartão” da saída, e voltando para a fábrica para continuar trabalhando “escondidos” é uma realidade que apesar de causar indignação, compete às autoridades investigar. Diante desses parâmetros, é claro que eu, a professora que trabalhava apenas três dias na semana, jamais poderia reclamar.

Meus alunos tinham orgulho dessa figura provedora e incansável, é claro. “_Meu pai diz que os brasileiros são preguiçosos” – disse-me um dos alunos. A ideia de supremacia continuava pairando, apesar dos meus esforços de torná-los mais reflexivos.

_É mesmo? Por quê? – perguntei.

_Porque não gostam de trabalhar.

_Eu sou brasileira. Você acha que eu não gosto de trabalhar?

_Você trabalha? – perguntou-me espantado

_Claro que eu trabalho! Eu dou aulas para você, e para os outros meninos.

_Ah, ...- ficou pensativo e não falamos mais sobre o assunto

Esse diálogo me surpreendeu profundamente. Daniel sabia que eu era professora, mas não dimensionava que isso poderia ser um trabalho. Para ele, eu era como sua mãe, que lhe ensinava japonês todos os dias. Talvez a única perspectiva de trabalho para ele fosse a de um *sarariman*, de alguma forma, ele sabia que esse é o esperado dele. Quando eu perguntava a ele “o que você quer ser quando crescer”, ele dizia que queria casar e ter filhos e ser como o pai, mas não mencionava o ofício especificamente. Não tinha muitos sonhos com profissões... “Bombeiro? Astronauta?” eu tentava estimulá-lo... “Tanto faz...” ele dizia sempre com certa melancolia no olhar.

Já quando fiz a mesma pergunta para Pedro, ele disse certamente que queria trabalhar na mesma multinacional automobilística que o pai. Pedro vivia desenhando carros nos cantos dos cadernos, e até mesmo no meu caderno ele fez

um desenho de carro. Às vezes tinha miniaturas de carrinhos que trazia no estojo para brincar nos intervalos da aula, e sabia o nome, modelo, ano de provavelmente todos os carros da marca em questão. “Legal!” – respondi. “Mas o que você vai fazer lá?” Pedro pensou... e não chegou a uma resposta. Ele também não tinha a vontade de realizar algo específico, ele queria ser o pai. O processo de transferência era visível. “Por quê nesta multinacional?” – perguntei. “Porque eu quero ganhar muito dinheiro.” Pedro também tinha um certo costume de falar sobre o preço das coisas. Dizia com orgulho que o pai lhe deu isso ou aquilo que eram os itens mais caros da loja, e ostentava um relógio caríssimo no pulso.

3.2 O relógio e a engrenagem quebrada

Certa vez, Pedro esqueceu de tirar o relógio e foi com ele para o treino de futebol. O professor mandou tirar. Pedro obedeceu e entregou o relógio ao professor, que deixou no canto do gramado. Saiu correndo do futebol e foi pra casa para tomar banho e ir pra escola. O ritmo era intenso: futebol de manhã e escola à tarde. Após a escola, a mãe de Pedro me liga pedindo auxílio para que eu me comunicasse com o professor, porque ela voltou ao local e o relógio não estava mais lá. Fomos juntas ao local para conversar com ele. A questão não era mais a comunicação.

O professor sabia que eles estavam procurando o relógio, mas aquele campo de futebol era alugado, e não era apenas da escolinha. Ele já tinha explicado isso para ela, ela já tinha entendido, o que mais poderia ser feito? “_O relógio sumiu, ué.” O professor dizia. Primeiro ele pensou que ela não tivesse entendido (quando falaram apenas os dois), mas quando eu estava lá ele tinha a garantia que ela entendeu muito bem o que ele estava dizendo. O que ele não entendia era o porquê de ela insistir tanto em repetir e repetir a história. Ele começou a se sentir ofendido e perguntou para mim:

_Tu acha que ela tá pensando que fui eu?

Obviamente, a mãe já sabia que não iria recuperar o relógio, mas ela insistia em falar com o professor (e exigia que eu interviesse na conversa) de forma que até eu mesma já estava constrangida.

_Não, ela quer que você peça desculpas. – eu respondi.

_Então ela acha que fui eu, japa maluca (*sic*)! NÃO FUI EU – ele disse pausadamente, de forma que ela entendesse (e ela entendeu)-

_Sim, sim. (ela respondia constrangida) – e me pedia pra explicar que não estava fazendo uma acusação de forma alguma - É apenas que [...e recomeçava a contar a história]

Para ela, o relógio do filho estava sob custódia do professor a partir do momento que Pedro entregou a ele. Pedro poderia, mas não colocou no canto do gramado. Ela repetia a frase: *azukarimashitane ... dare no sekinindarou*, que poderia ser traduzida como:

_[Ele] guardou né, de quem será a responsabilidade?

Característica típica da língua (e cultura) japonesa, a fala indireta, a pergunta irônica, sutil mas preciso. Ele precisava assumir a culpa, e pedir desculpas. Era o “mínimo” que ela esperava. Certamente era o que um professor japonês faria. Eu expliquei isso para o professor, ficamos mais de trinta minutos nesse embate. Uma situação que eu posso dizer com segurança que, apesar de parecer banal, era um choque cultural que acho importante destacar como se deu. Até porque, uma das consequências foi o fato de Pedro ficar ressentido com esse professor até seu retorno para o Japão.

_Eu não posso falar pelos outros, porque tem gente de coração ruim mesmo. Alguém pegou, ‘cê sabe né? Cê sabe que não adianta cês ficarem aqui. Ninguém vai devolver. Mas aqui é um lugar que é alugado por vários grupos, entra gente, sai gente... Entende, moça?

_Entendo.... Na verdade, ela só quer ouvir desculpa...(e tentava explicar o ponto de vista sem muito sucesso)

_Paciência. Esse povo vem *pra cá* e acha que nós tudo é ladrão. Você não, porque *tu* é mulher, fala a língua deles. Aí é diferente, né... Mas eu assim que sou mais moreninho... Aí, *tu* acha mesmo que ela acredita que não fui eu?

_ Acho sim. Eles respeitam bastante os professores. Ela sabe que não foi você... É só que como ele entregou pra você é como se fosse sua responsabilidade de cuidar, sabe?

_ Que mané responsabilidade, o garoto é grande! Ele que esqueceu de pegar no final e a culpa é minha? Ela tá achando que fui eu. E eu não vou pedir desculpa nenhuma. Lá em casa, a gente sempre foi muito simples, mas minha mãe me ensinou que filho ladrão ela não tinha! Moça, eu sei que você tá fazendo seu trabalho, mas eu não vou pedir desculpa por uma coisa que eu não fiz, não. *Dá licença.*

E fomos embora. A mãe totalmente estarrecida com a “falta de educação” do professor. Até porque ele estava falando mais exaltado, e gesticulando muito, coisas que ela não associava a uma característica cultural, mesmo estando no Brasil há mais de dois anos, nesse momento. O desfecho foi que eu pedi desculpas pelo professor, porque entendia a necessidade dela de ouvir esse pedido. E aproveitei para tentar explicar que é muito delicado falar sobre esses assuntos no Brasil, porque pode parecer rude e uma acusação, principalmente por causa da questão racial, e quando ia me aprofundar, ela se despediu. Aparentemente, depois que ela ouviu o que precisava, já não queria ouvir mais nada.

"Moça, eu sei que você tá fazendo o seu trabalho..."

Aquela frase ficou ecoando na minha cabeça. Eu não estava em horário de trabalho, eu não estava fazendo aquilo como obrigação. Eu estava perdendo completamente os limites dos meus horários e ficava à disposição durante as horas em que eu estava em Resende. E era requisitada a todo momento. Eu ficava feliz em ajudar, mas a consciência de que eu estava ajudando não existia da outra parte. Para a mãe de Pedro, eu estava trabalhando. Comecei a perceber que não havia tanta diferença entre mim e o operador que estivesse dormindo na cadeira de praia na fábrica. Qual era meu horário de trabalho? Eu não sabia. Eu sabia o horário das aulas, e eles mudavam conforme as necessidades. O meu local de trabalho não era definido também. Ora eu precisava dar aulas no condomínio onde as crianças moravam, pela conveniência dos horários deles, ora eu precisava estar na escola pela exigência da

coordenação de que por exemplo, as provas não fossem levadas para casa –nem sob minha custódia. A sala que eu tinha na escola para dar aulas, como eu disse anteriormente, era a biblioteca, com outros alunos que estavam lá estudando, fazendo trabalho em grupo, e colaborando para os desvios de atenção dos meus alunos. Eu não tinha lugar fixo para trabalhar, mas a montadora costumava fornecer um táxi sob a rubrica do funcionário japonês cujo filho estivesse também no carro, para que eu fosse da escola para o condomínio. Frequentemente eu me atrasava em função desse deslocamento, e não eram todas as mães que eram compreensivas com os atrasos dos táxis.

A mãe de Pedro e Thomaz, por exemplo, não solicitava táxi. Ela mesma ia buscar e levar os filhos, e com isso me dava carona também. Como no início, eu acreditava ter um bom relacionamento com ela, não me importava com essa informalidade. A partir do momento que ela começou a ficar insatisfeita comigo, passei a ter que voltar para casa a pé. Eu estava em uma situação de humilhação, e solicitei o táxi para a montadora diversas vezes para que eu pudesse atender um aluno na escola e outro no condomínio, logo depois. A resposta foi que como eu não era funcionária da montadora, não poderiam emitir voucher no meu nome e não haveria rubrica para isso. Por isso, o táxi só seria concedido se houvesse um aluno junto. Eu aceitei a explicação, mas decidi firmemente que o meu local de trabalho seria a escola, já que eu era funcionária de lá, e eu não pretendia ficar fazendo trabalho externo sem transporte. Eu não iria mais atender Pedro no condomínio. Sua mãe deveria levá-lo para a escola no contra turno. O que obviamente causou problemas maiores. E muito mais atrito na não-relação que tínhamos.

Era evidente para todos, menos para mim, naquela época, que apesar de ter em minha carteira de trabalho assinada pela escola com o registro de “professora”, minha função era outra. Eu respondia ao RH da automobilística, que inclusive foi quem entrou em contato comigo desde o princípio. Nada que eu falasse como RH da escola era resolvido sem antes entrarem em contato com a montadora. Eu acreditava ser apenas uma burocracia, mas a verdade é que os outros funcionários da escola pensavam que eu era funcionária da montadora. Pelos corredores da escola me chamavam de intérprete. Brincavam dizendo que eu não trabalhava porque só

aparecia na escola por três dias na semana, (isso quando as aulas não eram no condomínio das crianças).

A mim não era permitida a presença no conselho de classe, por exemplo, sob a justificativa de serem assuntos sigilosos, afinal de contas falariam de outras crianças além dos meus alunos. Faziam com que eu parecesse uma “mãe entrona” tentando participar das atividades escolares. E quando havia programação para os pais, é claro que eu não poderia participar também. Fui a apenas duas reuniões de pais, pois insisti para as mães que poderia acompanhá-las para traduzir. Ou seja, minha função foi mesmo de intérprete ali, e não de corpo docente. Eu não tinha uniforme, nunca foi nem sequer oferecido para mim que eu comprasse a camisa da escola.

Uma das evidências mais claras que pude ter de que aquele não era o meu *mura*, foi quando houve um projeto de Língua Portuguesa e Literaturas interdisciplinar, no qual todas as turmas e todos os alunos do Ensino Fundamental I e II (Thomaz, Pedro, Daniel) fariam a leitura de um trecho de um livro⁴⁵ que mais gostaram. Este era um evento esperado por todos na escola, durante o ano inteiro. Os professores, de todas as matérias, e os funcionários (secretaria, biblioteca, portaria, etc) usavam uma camisa temática com o nome do projeto. Eu também estava ansiosa pelo evento, separava pelo menos dez minutos de cada aula para exercitar a leitura do trecho escolhido por eles. Fazia exercícios de projeção de voz, de dicção. Ver suas performances seria muito importante para o meu trabalho, para a minha pesquisa, e principalmente, para as minhas emoções. Infelizmente, como o auditório era pequeno, apenas os pais eram permitidos entrarem. Apenas a mãe de Thomaz me convidou para assisti-lo (já que o pai estaria, como todos os outros, no trabalho). E quanto à camisa, a escola se omitiu. O significado desta não participação dos eventos escolares, do não recebimento da camisa de um evento que tinha a ver com Língua Portuguesa, inclusive, diz muito sobre o valor que eu tinha para a escola.

Tudo isso foi gerando um processo de desgaste muito grande. Eu não desejava ser vista como japonesa, pelos japoneses, nunca foi minha pretensão. Mas eu

⁴⁵ Em muitas escolas há projetos semelhantes. Consiste em ao longo do ano, cada aluno comprar um livro, e a cada período vão “rodando” de forma que no fim do ano todos leram todos os livros, e depois cada aluno pode ficar com um livro para si.

esperava sim, ser vista como professora pelos meus pares. Notar que há professores sem consciência de classe, coordenadores pedagógicos vendidos, e um sistema com grandes trechos em corrosão não foi nada fácil. Damásio diz que

A única solução razoável para o problema consiste em grandes esforços civilizatórios para que, por meio da educação, as sociedades consigam cooperar em direção aos requisitos fundamentais da governança, apesar das diferenças grandes e pequenas. Nada que esteja aquém de uma intensa e esclarecida negociação entre afeto e razão poderá ter êxito. (2018, p.253)

Diálogo, era o que menos havia ali. Mandeí inúmeros e-mails solicitando que a coordenação pedagógica realizasse uma reunião com os pais de Pedro. Um dia ela sentou e me perguntou por que eu fazia tanta questão disso. Eu desabafei e expliquei que não me sentia incluída. Que era normal que a escola me apoiasse em uma situação dessas, e eles estavam se omitindo. A coordenadora disse surpresa que não sabia que eu fazia parte do quadro de funcionários da escola. Se é verdade ou não, eu não sei. Mas o fato era que eu não fazia parte nem da escola, nem da empresa. Eu mesma me percebi a angústia de estar em trânsito, suspensa, ora aqui, ora lá, e não pertencer a nenhum dos dois ambientes.

Ela disse que chamar a mãe seria até possível, mas o pai não. “Eles não podem ser envolvidos” - a coordenadora me disse. Ao que parece a mãe foi contatada depois de eu muito insistir e mandar mensagens, quase implorando por uma reunião. A resposta foi: “O que a escola quer falar sobre o meu filho? Se a professora Catherine estiver na reunião eu não vou.” - e com isso, a coordenadora deu por encerrada a questão.

Foi quando eu também me retirei das aulas de Pedro. Cheguei à conclusão, tardiamente, que não tinha condições dignas de trabalho, e mandei um e-mail com cópia para o RH da escola, a coordenadora pedagógica, e o RH da automobilística. Segue o texto, na íntegra, resguardados os nomes:

Prezados,

Conforme falado pessoalmente hoje com a [coordenadora], formalizo que solicitei uma reunião entre a coordenação pedagógica da escola com ambos os responsáveis pelo aluno Pedro.

Gostaria de relatar mais uma vez que o aluno tem apresentado progressivamente péssimo comportamento, ora negando-se a fazer as tarefas propostas ora retrucando e respondendo de forma inadequada à professora, além de não trazer o material adequado para a aula diversas vezes.

1. Registro que no dia 03 de abril, o aluno tinha dois testes (de matemática e desenho geométrico) para serem feitos. Pelos motivos já explicados aos coordenadores, propus que ele fizesse Matemática primeiro, e depois DG. Expliquei ainda que matemática tem dois testes e DG apenas um, e ele havia tirado nota baixa no primeiro teste de matemática (que fez sozinho sem o meu auxílio, motivo pelo qual ele mesmo pediu para fazer os próximos testes comigo, depois de mudar de ideia.) Ele se negou. Eu informei que o prazo de matemática era mais curto, que a professora iria entregar e corrigir em sala, e assim ele precisaria fazer segunda chamada e se prejudicaria, e determinei que ele fizesse nesta ordem. Ele disse que "o teste era dele e quem decidia era ele". Eu disse então que ele ficaria com zero, e ele retrucou que não se importava, porque "não é prova mesmo".

Levei a questão aos coordenadores, e no dia seguinte (09 de abril) presenciei uma conversa entre [coordenador] e [diretor] e ambos concordaram quando eu disse que o aluno precisaria de repreensão.

Vale a pena registrar também que o aluno só terminou o teste de DG na sala dos professores, porque foi incapaz de manter uma postura adequada na biblioteca.

2. Registro que no dia 09 de abril de 2019, o aluno se recusou de 13h até 14h a fazer qualquer parte do teste de português. Ao chegar na biblioteca o aluno ficou jogado nas cadeiras, deitando a cabeça na mesa, sentando no chão, novamente sem nenhum tipo de postura adequada.

Li para ele o título do texto do teste de português "Pão engorda?" e perguntei se ele sabia qual era o significado de "engorda", ao que ele me respondeu irritado "claro!", levantou-se ofendido e foi deitar-se nas cadeiras da mesa ao lado. Disse que não gosta que eu pergunte se ele sabe algo. Apesar de perceber que a revolta do aluno é desproporcional, propus então que ele lesse e me perguntasse quando não soubesse algo. Ele desconversou, e ficou dizendo sobre "como a vida dele é difícil porque precisa acordar às cinco e meia da manhã, dar conta de tantas atividades, dos estudos do Brasil e dos estudos do Japão, e etc." E de toda forma não veio mais fazer o teste. Ficamos nesse impasse por uma longa hora, e então ele resolveu

marcar aleatoriamente todas as questões objetivas (cerca de 80% da prova). Disse que não precisava de mim, e ficou sustentando um discurso de "a minha mãe disse que nada disso serve pra vida adulta (se referindo ao conteúdo da escola brasileira)".

Conforme já reporte à [pessoa do RH da montadora], o desrespeito que ele diz ser legitimado pela mãe já chegou a nível de eu ter que ouvir coisas como "se você recebe dinheiro da [montadora] não pode reclamar", ou "eu não preciso ter responsabilidade. Quem tem que ter é você, que trabalha pra [montadora]".

Solicitei a reunião inclusive porque gostaria que fosse esclarecido aos pais do aluno que, apesar de a origem do budget ser da [montadora], sou professora contratada pelo Colégio, razão pela qual mesmo havendo ocasiões de serviço externo, realizado no condomínio residencial dos alunos envolvidos, e apesar de realizar uma espécie de tutoria individual, gostaria de ser tratada como professora da escola.

Sou professora de português, com habilitação em japonês, o que me capacita para a vaga, mas não modifica minha função primeira que é: ensinar português. Claro, não me nego nem nunca me neguei a ensinar aos alunos os conteúdos escolares e ajudá-los nas tarefas que por impedimento da língua eles não conseguem depreender das aulas regulares.

Já sinalizei diversas vezes diretamente para a mãe, e por intermédio da escola e da [montadora] que a situação disciplinar do aluno está crítica. Pude constatar também que a má postura e o esquecimento recorrente de material didático não ocorre somente nas minhas aulas. No que diz respeito à indisciplina, apesar de os desaforos mais diretos serem provavelmente apenas comigo, há outros episódios que comprovam que a indisciplina não é um problema de cunho particular. Sabemos que o aluno levou advertência por não respeitar as regras da escola no ano passado, e suspensão também, neste ano, por uma agressão física a um colega.

Na ocasião, quando questionei se os pais foram chamados à escola, [coordenadora] me informou que não falou diretamente com os responsáveis. Disse que, na realidade, a [secretária], que também trabalha na coordenação, conversou com a mãe aproveitando que ela tinha ido lá tratar de outros assuntos, com a coordenadora do outro segmento, [coordenadora do Ensino Fundamental I – sobre Daniel), ao que parece.

Embora a [coordenadora] tenha relatado hoje que o comportamento dele melhorou com outros professores e de maneira geral no ambiente escolar, não houve essa melhora nas minhas aulas.

3. deixo registrado também que hoje, 10 de abril, ele retrucou a funcionária da biblioteca na minha frente quando ela chamou a atenção dele por estar sendo desrespeitoso comigo, e me respondeu mal diversas vezes. Apesar de ter optado

por fazer o teste de ciências comigo, como nos dois episódios relatados anteriormente não quis ajuda para nenhuma questão. As notas dos três testes mencionados serão baixíssimas.

Como educadora, tento fazê-lo refletir sobre alguns absurdos que ele fala, sobre valorizar os diferentes saberes e conhecimentos, tanto do Brasil como do Japão, e principalmente sobre respeito mútuo; mas não acredito que eu possa fazer muito diante do que parece lhe ser dito em casa. Antes de tentar fazê-lo refletir e tomar qualquer tipo de consciência social, sei muito bem que minha função primeira é ensinar língua portuguesa, creio que ela foi cumprida de forma satisfatória.

No caso do aluno em questão, declaro que ele está devidamente socializado e instrumentalizado no idioma português brasileiro, sendo plenamente capaz de se comunicar e sinalizar quando tem dúvidas. Avalio que sua evidente dificuldade nos conteúdos escolares provém majoritariamente da sua indisciplina, má postura e falta de interesse, e não da barreira linguística, que é claro, se torna um agravante nessas circunstâncias.

Apesar de alguns erros de conjugação e gramática, e notável deficiência em capacidade interpretativa de texto escrito, tem nível de proficiência satisfatório e total condição de acompanhar minimamente as aulas e desempenhar as tarefas escolares, se houver interesse e esforço para tal.

Como há a recorrente desvalorização das minhas aulas, e o aluno não demonstra nenhum interesse em continuar aprendendo conteúdos “da escola brasileira”, e considerando que o aluno está devidamente instrumentalizado no idioma, dou por encerradas as minhas atividades com ele.

Entretanto, segunda feira estarei no Colégio para oferecer suporte na realização das provas, conforme o combinado com o aluno e com a [coordenadora]. A mãe sabe que há provas a partir de amanhã. Informei à mãe que segunda feira é necessário que ele vá à escola. Ao que ela me respondeu que depois faria contato. Estou aguardando.

Terminadas as provas do primeiro trimestre, se houver um compromisso formal dos responsáveis em disciplinar o filho e não permitir que ele aja dessa forma com uma professora, podemos reavaliar a continuidade do trabalho com ele.

Do contrário, solicito diminuir minha carga horária, permitindo que eu continue auxiliando ao irmão Daniel (3h semanais) e ao Thomaz (5h semanais) até que encontrem uma outra pessoa para a vaga ou até que o Thomaz (que chegou por último) também tenha proficiência satisfatória na língua, já que eu considero que o Daniel também já tem.

Agradeço desde já a compreensão,
Catherine Alves

Após este e-mail, com cópia para a coordenação da escola e os setores de RH tanto da escola como da montadora, precisei conviver com um brutal silêncio. Nenhuma única resposta.

O resultado para Thomaz, assim como para Pedro, foi desastroso. Eles eram tratados como “especiais”. Tinham regalias (como poder comer na biblioteca), e ao invés de despertar a empatia nos outros alunos, despertavam desinteresse, ciúme, retaliações e sofreram até mesmo *bullying*, em algumas ocasiões pontuais. A própria conduta dos japoneses foi um grande problema ao perceber que eles podiam fazer algumas coisas e outros não - como por exemplo, comer na biblioteca, adiar provas, ganhar pontos extras sem esforço quase nenhum. Pedro percebeu rapidamente que ele tinha controle sobre a situação. Afinal, quem estava acima da escola era seu pai, ou melhor, a empresa de seu pai. A maioria de suas solicitações (por mais absurdas que fossem) eram atendidas pela coordenação da escola. Quando questionei a administração escolar ou a coordenação pedagógica, fui obrigada a ouvir que havia um **convênio** entre a escola e a montadora, e que eu não deveria fazer nada além de ensinar Língua Português e “ajudar aqui ou ali”. Este definitivamente não era o meu propósito como educadora. Este comportamento da escola apenas reforçou “a soberania japonesa” que o *kokutai* parecia doutrinar.

A palavra **convênio** dita sem pudores pela coordenadora pedagógica provou toda a teoria de Laval, sobre o neoliberalismo e suas conveniências. Tratava-se de um contrato entre a montadora e a escola que eu não tinha acesso, e nem poderia ter. Este contrato não versava apenas sobre as mensalidades dos alunos, sob condição de contratação de professora especializada, que pudesse oferecer aulas aos alunos japoneses. Era algo muito maior, uma máquina com dispositivos de poder que espremiavam os elos mais frágeis, entre eles a própria coordenadora pedagógica, de quem eu ouvi um desabafo desolador.

Pedro se recusou a fazer um teste, porque algum colega o convenceu de que valia menos do que a prova. Eu expliquei que era verdade, mas que havia uma razão lógica pra isso: a quantidade de conteúdo e o nível de dificuldade. Expliquei como era feita a média, e mesmo assim “porque não era prova” ele não fez. Sinalizei que ele ficaria com zero, e mesmo que tirasse dez na prova, não haveria chance de ser aprovado sem ficar de recuperação, ao que ele me respondeu que estava com viagem marcada de férias pro Japão, e não iria ficar de recuperação. Então levei-o à coordenação para que ele mesmo dissesse com suas próprias palavras que assumiria o risco de não fazer o teste. A coordenadora pedagógica, na frente dele, confirmou tudo, e perguntou “você quer ficar com zero?” ao que ele deu de ombros, como quem realmente não se importa. “Então vou remarcar a segunda chamada para você ter mais tempo para estudar, tá bem?” a coordenadora disse, na minha frente, me desautorizando totalmente. Ele concordou, olhou pra mim e riu. Depois que ele saiu, questionei veementemente aquela atitude, e ela disse:

__Catherine, a escola tem um convênio com a fábrica. Nenhum japonês fica com zero aqui. Eu também não concordo, mas é assim que as coisas são. Eles não reprovam, eles estão apenas cumprindo protocolos porque precisam estar matriculados em alguma escola.

Neste dia, fui transpassada por um sofrimento terrível e tive consciência de que eu era apenas uma pequena peça dessa engrenagem. Uma peça que, diga-se de passagem, estava atrapalhando o funcionamento da máquina. Estaria essa peça quebrada?

Considerações Finais
O Corpo que Sucumbe



Hijikata - Fotografia por Eikoh Hosoe

O cinismo do biopoder é duplo e simulador. Ele diz: você é homem, seja digno, e eles lhe tratam como animal, vida biológica, puro ser humano. Uma filosofia da vida diz o contrário: você se torna animal e será a vida, o corpo sem órgãos, digno da vida. (UNO, 2012, p.110)

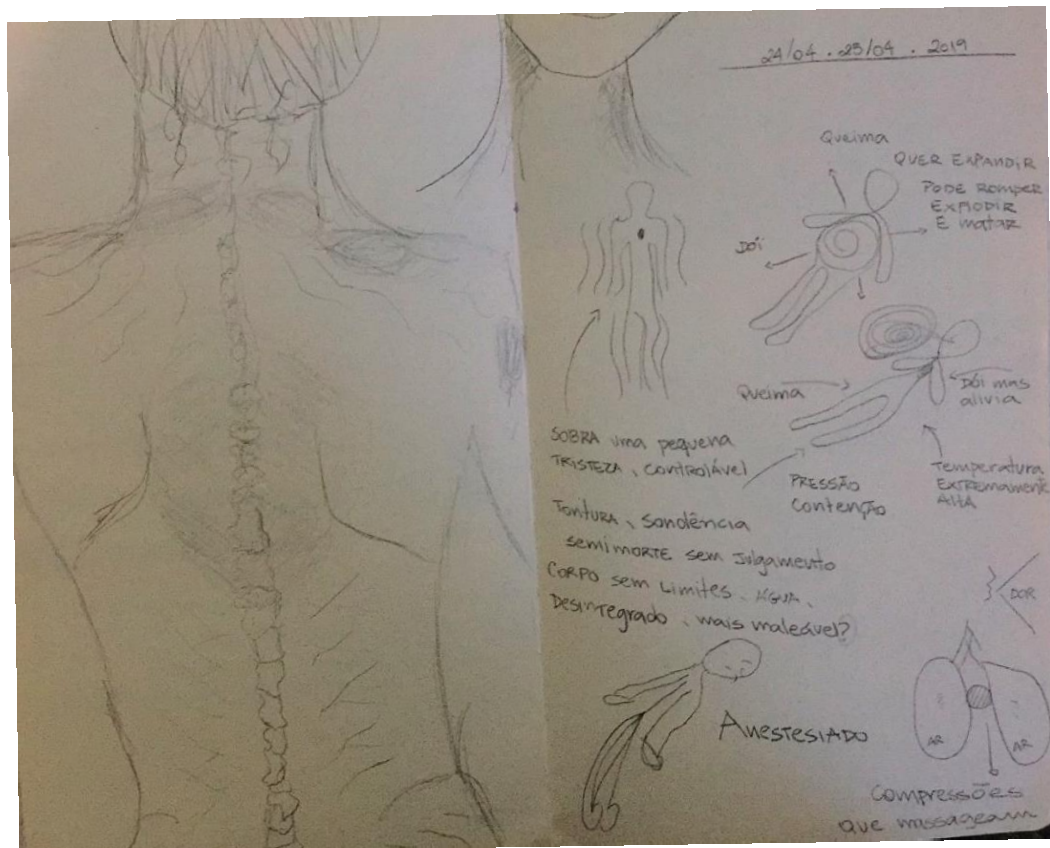


Aquarela por Thiago Abreu

Dor, muita dor. Era uma rotina pesada. Pesadelos diários, ataques de pânico e crises de ansiedade. O corpo estava esgotado. Diagnosticada com *burnout*, não fui capaz de continuar a pesquisa *in loco*. Precisei me afastar do trabalho. O pensamento japonês de fracasso e a humilhação estavam tão insuportáveis que o meu corpo já estava morto. Agora, mais do que nunca eu compreendia o desejo de fuga de Thomaz.

Eu também não suportava o agora.

Esbocei algumas figuras das dores que meu corpo padecia:



Na realidade, esse período de licença me deu referências e possibilitou leituras que me fizeram ter o devido distanciamento para melhor analisar meu objeto de pesquisa. Quando minha carne já não se erguia eu pensava que sim, eu estava pesquisando *butô*. Parecia que o meu projeto inicial havia finalmente emergido. O *fantasma*, como diz Uno, de Hijikata e sua dança da morte sempre perpassaram cada momento desta pesquisa. As idas a Resende, as idas a São Paulo, as voltas ao Rio de Janeiro.

Como ignorar todo esse processo que ocorre em um corpo que somatiza, adocece e grita? Como estar atenta ao corpo dos alunos e esquecer do meu? O suplício público que Foucault menciona no início de seu livro *Vigiar e Punir* não é mais o método de punição. No neoliberalismo o importante é manter as engrenagens funcionando. Às que quebram, dá-se óleo. Besunta-se de óleo até que elas percam sua cor metálica, o viço. Esconde-se seu verdadeiro material. Ao ficar putrefata, não

tem mais serventia. No neoliberalismo, o método é deixar adoecer. Este parece ser o suplício do século.

Ao fim desta etapa da pesquisa a centralidade do corpo nos processos de aprendizado tornou-se ainda mais evidente. De alguma forma, todas as perspectivas parecem ter se atravessado: os estudos das metáforas de Lakoff e Johnson, a escrita de si e os processos de disciplinarização de Michel Foucault, a noção de corpomídia de Greiner e Katz, a importância dos sentimentos e da homeostase em Damásio, o corpo esgotado de Hijikata Tatsumi, a gênese do corpo desconhecido em Uno e as diásporas cognitivas entre Japão e Ocidente, em Greiner.

Acredito que uma metodologia de ensino de segunda língua que valorize o aspecto sensorial e considere que os sentimentos são reguladores homeostáticos dos corpos tem potencial para ser norteadora de um processo educacional importante, co-criativo, capaz de construir memórias afetivas e de ser menos traumático para crianças expatriadas. Porém, foram muito breves os momentos em que consegui viabilizar isso nesta experiência tão intensa com as crianças japonesas e todo o seu entorno (a escola, a montadora, as relações de poder profissionais e familiares). No entanto, a partir do esgotamento, emergiram várias questões que podem vir a alimentar as próximas experiências, e pesquisas.

Da dança à literatura, das ciências à pedagogia, e em todas essas redes embaralhadas, o que prevalece é apenas um desejo.

Que as crianças ressignifiquem essas experiências com o passar do tempo. Que tenham em suas memórias reentradas que ativem potências de criação. Que sigam o fluxo, aproveitem o percurso e mantenham-se em trânsito.

Um trânsito que emerge da vida.



A matriz e a gravura
por Juliana Misumi

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARCHANGELO, A.; LIMA,H; MODELLI, M.; MOREIRA, M.; PEREIRA,D.; ROSSETTI,S. In: ARCHANGELO, A. (Org.). **Professores que não jogaram a toalha**. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas - as origens biológicas dos sentimentos e da cultura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A escrita de si**. In: **O que é um autor?** Lisboa: Passagens. 1992.

_____. **Vigiar e Punir – nascimento da prisão**. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

GREINER Christine; Eikoh Hosoe. **Corpos de Imagens – Eikoh Hosoe**. São Paulo: Sesc São Paulo, 2014.

GREINER, Christine. **O Corpo, pistas para estudos indisciplinados**. Editora Annablume, 2005.

_____. **Em busca do Japão contemporâneo, conversas, ensaios e traduções**. São Paulo: Hedra, 2013.

_____. **Leituras do corpo no Japão – e suas diásporas cognitivas**. São Paulo: N-1 Edições, 2015.

_____. **Fabulações do corpo japonês**. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. **Arte e Cognição, corpomídia, comunicação, política**. São Paulo: Annablume, 2015.

LAKOFF George; JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh**. MIT Press, 1999.

_____. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa. O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Aquisição de segunda língua.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PARGA, Márcia. **O enlace desejo-inteligência na aprendizagem.** In: Sisto, Fermino F. et al. Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

UNO, Kuniichi. **A gênese de um corpo desconhecido.** 2.ed. São Paulo: N-1 Edições, 2012.

_____. **Hijikata Tatsumi – Pensar um corpo esgotado.** São Paulo: N-1 Edições, 2018.

THELEN, Esther; SMITH B. Linda. **A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action.** Cambridge: The MIT Press, 1995.

TORRES, Vera Lúcia Amaral, **Cognição em Diálogo: Vigostki e Thelen;** 2000
Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/5101> acessado em set. de 2018

SITES CONSULTADOS

A bandeira do Japão.

Disponível em: < <https://skdesu.com/a-bandeira-do-japao/> >
acessado em 19/05/2020

BRASIL-JAPÃO: aqui começa uma história de 70 anos, O Estado de S. Paulo, São Paulo, 18 jun. 1978, p. 161, <https://bit.ly/35nY5vY> acessado em 18/05/2020

CHOMSKY, Noam. **Novos Horizontes no Estudo da Linguagem.** DELTA, São Paulo, v. 13, n. spe, p. 51-74, 1997. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000300002&lng=pt&nrm=iso > acessado em 20/05/2020

DE MELO, Marczeski Nairana, **NOME PRÓPRIO: marca de um sujeito.** 2013. - Departamento de Humanidades e Educação, Psicologia, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí.
<<https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/1632/NOME%20PR%C3%93PRIO%20-%20marca%20de%20um%20sujeito.pdf?sequence=1>>
acessado em 20/05/2020

Imagem atribuída a Hijikata

Disponível em:

<<https://www.nocnitsa.tumblr.com/post/74295273450/ravaneuse-today-january-21st-is-the-28th> >

acessado em 31/05/2020

Imagem de Bonsai

Disponível em: <<https://www.gettyimages.com.br/fotos/bonsai>>

acessado em 20/05/2020

KITAHARA, Satomi Takano. **Ter nome Nikkei no Brasil**.2014. [traduzido por Laura Hasegawa] Disponível em:

<<http://www.discovernikkei.org/pt/journal/2014/9/22/burajiru-de-nikkeimei/>>

acessado em 20/05/2020

OKAMOTO, Mônica Setuyo. **A Educação Ultracionalista Japonesa no Pensamento dos Nipo-Brasileiros Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 22, n. 55, p. 225-243, Agosto de 2018. Disponível em:

< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592018000200225&lng=en&nrm=iso > acessado em 20/05/2020

OKAMOTO, Mônica Setuyo. **NippoBrasileiros**. Entrevista concedida a Pietà Filmes e Produções, 2019 (Ep. 09) Disponível em:

< https://www.youtube.com/watch?v=EkAhRxYSK48&list=PL9oxBQHNGG9oEw0_JkHoHlrDG1IH-u2T&index=10 >

acessado em 20/05/2020

PESSINI, Leo; SIQUEIRA, José Eduardo de. **Reflexões sobre cuidados a pacientes críticos em final de vida**. In: Revista Bioética,v.27, 2019. Disponível em:

<http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/1543/2007>

acessado em 19/05/2020

Relato de um Nikkei Anônimo Disponível em:

<<http://imigrantesjapao.blogspot.com/2016/06/o-nacionalismo-do-estado-novoditadura.html>> acessado em 19/05/2020

Relatório da ONU

Disponível em:

<<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/326948/WHO-MSD-MER-19.3-eng.pdf?ua=1> > acessado em 17/05/2020

UENO, Kayoko. **O suicídio é o maior produto de exportação do Japão? Notas sobre a cultura de suicídio no Japão** [Tradução de Eva Paulino Bueno] In: Revista Espaço Acadêmico, v. 44, 2005. Disponível em:

< <https://pt.scribd.com/doc/226666323/O-Suicidio-e-o-Maior-Produto-de-Exportacao-Do-Japao-Notas-Sobre-a-Cultura-de-Suicidio-No-Japao> > acessado em 17/05/2020

VYGOTSKY, Lev. Definição de ZDP, 1978. Disponível em:

<[http://vclipping.planejamento.sp.gov.br/Vclipping1/index.php/Zona_de_Developmento_Proximal_\(ZDP\)](http://vclipping.planejamento.sp.gov.br/Vclipping1/index.php/Zona_de_Developmento_Proximal_(ZDP))>

