



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA TEREZA GÔNGORA DE LUCCA

**REVELAÇÕES DA HISTÓRIA, TRANSMISSÃO E
PRESERVAÇÃO CULTURAL
POR MEIO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS:
OS JAPONESES EM LONDRINA**

Londrina
2007

ANA TEREZA GÔNGORA DE LUCCA

**REVELAÇÕES DA HISTÓRIA, TRANSMISSÃO E
PRESERVAÇÃO CULTURAL
POR MEIO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS:
OS JAPONESES EM LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Cleide Vitor Mussini
Batista

Londrina
2007

ANA TEREZA GÔNGORA DE LUCCA

**REVELAÇÕES DA HISTÓRIA, TRANSMISSÃO E PRESERVAÇÃO
CULTURAL POR MEIO DOS JOGOS E BRINCADEIRAS: OS
JAPONESES EM LONDRINA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cleide Vitor M. Batista
UEL – Londrina – PR

Profa. Dra. Magda Madalena Tuma
UEL – Londrina – PR

Profa. Dra. Edda Bomtempo
USP

Londrina, 08 de novembro de 2007.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais...

Leonor e Nelson, que sempre estimularam a minha curiosidade e fantasia, repassando com carinho e imaginação as histórias de suas famílias, despertando desde cedo em mim o desejo de conhecer novas culturas.

AGRADECIMENTOS

Às famílias Okabayashi e Ohara por guardarem tão maravilhosamente e delicadamente suas lembranças, muito obrigada!

À Naoko Sakugawa pelas ilustrações de jogos e brincadeiras japonesas.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Trevisan Zamberlan pelas contribuições iniciais.

À Profa. Dra. Cleide Vítor Mussini Batista por sua disponibilidade e fé.

Ao Prof. Dr. João Batista pela ajuda incondicional.

À Profa. Dra. Maria Luiza M. Abbud e à Profa. Dra. Rosângela A. Volpato pela lucidez e apoio.

À Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli pela preciosa indicação de leitura.

À Zulmira Amélia Roxo e à Iara Strobel Camargo pela contribuição de ideias e eterna amizade.

Às crianças do Seta e da Apoena por me mostrarem e lembrarem diariamente o que é ser criança.

À Gisele e à Isabel Favoretto de Oliveira pelo apoio nas horas difíceis.

Aos companheiros Airton de Moraes, Eromi Izabch Hummel, Lucy Mara Conceição, Lucy Durant Masquetti Pelz e Luciana Adário Brandão por dividirem comigo descobertas, angústias e alegrias.

LUCCA, Ana Tereza Gôngora de. *Revelações da história, transmissão e preservação cultural por meio dos jogos e brincadeiras: os japoneses em londrina*. 2007. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, 2007.

RESUMO

Os jogos e as brincadeiras podem ser considerados um elemento cultural, variando de acordo com a cultura, as hierarquias de classe e de etnia e fornecendo uma riqueza de significados que permitem ao homem compreender determinada sociedade e cultura. Este trabalho constitui uma descrição etnográfica e tem como objetivo buscar, por meio da história de vida de duas famílias de imigrantes japoneses que chegaram a Londrina na época de sua fundação, resgatar parte da contribuição cultural desse grupo. Em especial, buscamos fornecer aos indivíduos de nossa comunidade um contato direto com sua produção cultural, partindo da memória lúdica para a construção da memória histórica, sem caracterizar uma ruptura entre as duas, tornando possível a posse do bem cultural como sendo deles próprios e vice-versa. Buscamos também entender de que maneira a memória lúdica da cultura japonesa foi incorporada e preservada pelos imigrantes japoneses em Londrina. Para tanto, apresentamos algumas considerações sobre a questão da memória e a preservação dos jogos e brincadeiras por meio da história. Realizamos, ainda, um breve relato sobre a fundação de Londrina e a chegada dos japoneses. Apuramos através de entrevistas e documentos que a cultura japonesa é fortemente preservada por seus descendentes, pois para eles preservar suas raízes é uma forma natural de resgatar e repassar seus costumes tanto nas vivências com o lúdico, como em diversas outras áreas do conhecimento. Essas heranças são repassadas nas escolas e associações, uma maneira encontrada por eles para perpetuarem suas memórias e tradições. No entanto, não se esquecem de contemplar os desejos das novas gerações, buscando uma parceria com eles para que sejam formadores e divulgadores de sua cultura.

Palavras-chave: Memória. Preservação. Cultura japonesa. Jogos e brincadeiras.

LUCCA, Ana Tereza Gôngora de. *History revelations, cultural transmission and preservation through games: the japanese in Londrina*. 2007. 139 f Dissertation (Masterwork on education) – State University from Londrina, Londrina, 2007.

ABSTRACT

Games are cultural creation which can be considered as a culture creation varying according to the culture, class hierarchies and etnia and providing a wealth of meanings which allows man to understand a particular society and culture. This paper presents a description in ethnographic patterns and attempts to rescue, through the history of life of two Japanese immigrant families that landed in Londrina at the time of its foundation, part of the cultural contribution of these people. We intend specially to provide people of our community a direct contact with their cultural production, initiating from a “playful” memory to historical memory, without describing a rupture among them both, making possible the possession of their own cultural assets and vice-versa. We also intend to understand how the ludic memory of Japanese Culture was incorporated and preserved by Japanese immigrants in Londrina. For these reasons, we present some considerations about the question of memory and preservation of the games and tricks through the history. We also achieved though a brief historical description about Londrina’s foundation and the Japanese arrival. We verified through interviews and documents that the Japanese culture is strongly preserved by its descendents, because preserving their costumes is a natural way of rescuing and transmitting it either in their “playful” experiences or in many other areas of knowledge. These inherences are taught at schools and associations, a way they found to keep the tradition of their memories alive. However, they do not forget to fulfill the needs of the new generation, pursuing a partnership with them so that they are policy makers and campaigners of their culture.

Keywords: Memory. Preservation. Japanese culture. Games.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Frase que Haruo transcrevia constantemente em diários, álbuns fotográficos e cartas	28
Figura 2 – Registro de um piquenique no Ribeirão Três Bocas, um dos refúgios naturais da década de 1950 (Foto Haruo Ohara)	40
Figura 3 – Artesão de bonecas Kokeshi.....	57
Figura 4 – A província de Kochi, ilha de Shikoku, terra natal dos Ohara.....	58
Figura 5 – Família Ohara e família Tomita em Santo Anastácio (SP), onde trabalhavam na lavoura de café – fim da década de 1920 (Acervo Família Haruo Ohara).....	59
Figura 6 – Hikoma Udihara.....	66
Figura 7 – Caravana de compradores japoneses. Dezembro de 1929	67
Figura 8 – Mapa de Londrina com o centro urbano e glebas coloniais de imigrantes japoneses	69
Figura 9 – Escola japonesa, década de 1930	70
Figura 10 –Escola japonesa, década de 1930	71
Figura 11 –Escola japonesa, década de 1930	71
Figura 12 –Escola japonesa, década de 1930	72
Figura 13 –Primeira derrubada, agosto de 1929	76
Figura 14 –Primeiras Construções	78
Figura 15 –Londrina, década de 30.....	79
Figura 16 –Londrina, década de 30.....	79
Figura 17 –Londrina em 1934	80
Figura 18 –Vista da 1ª Estação Rodoviária de Londrina. Década de 1930	80
Figura 19 - Antiga Igreja Matriz	81

Figura 20 –Imagem da inauguração do novo aeroporto de Londrina, construído no local onde se localizava o sítio de Haruo, 8 de abril de 1956	81
Figura 21 –Haruo Ohara e lavradores na capina dos primeiros pés de café da Gleba Cambé - década de 1930	83
Figura 22 –Imigrantes japoneses	84
Figura 23 –Página de um diário de Haruo, com anotações do ano de 1931	85
Figura 24 –Ilustração de Astro Boy. Mangá de Osamu Tezuka	86
Figura 25 –Kodomo - no - hi (Dia dos Meninos).....	88
Figura 26 –Dia das Meninas. É um dia de orações pedindo saúde para as garotas	88
Figura 27 –Ayatori	89
Figura 28 –Otedamá.....	89
Figura 38 –Bomecas Kokeshi. Arte passada de pai para filho. A técnica consiste em reproduzir as bonecas nos mesmos padrões de cores e desenhos.....	100
Figura 39 –Nawa-tobi	101
Figura 40 –Taissô. Exercícios com caráter lúdico que procuram respeitar o movimento natural do corpo das crianças.....	101
Figura 41 –Ê- kaki-utá. Reprodução de desenhos, de acordo com o tema solicitado pela música	102
Figura 42 –Doyô. Brincadeira onde as crianças reproduzem os movimentos que a música pede	102
Figura 43 –Yúgui – dança japonesa com canções infantis dramatizadas	103
Figura 44 –Pin-pon.....	104
Figura 45 –Origami.....	105
Figura 46 –Chiguirigami	106
Figura 47 –Kiriê - Recortes feitos com tesoura aos poucos formam figuras	106

Figura 48 –Fachada do sobrado recém-construído na Rua São Jerônimo, 1950. Foto: Haruo Ohara	110
Figura 49 –Gakou-gôco.....	112
Figura 50 –Ningyo	112
Figura 51 –Shamisen. Espécie de banjo japonês de três cordas.....	113
Figura 52 –Majan	114
Figura 53 –Tabuleiro de Shogui	115
Figura 54 –Taikô. O som que ecoa é grave e remete a uma tradição de mais de mil anos, quando os japoneses viviam em aldeias.....	118
Figura 55 –Ikebana	121

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	18
CARACTERÍSTICA DA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA DE PESQUISA	20
CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA	20
OS CAMINHOS DA PESQUISA	23
OS SUJEITOS DA PESQUISA	27
CAPÍTULO 1 – MEMÓRIA, CULTURA E IDENTIDADE: ENTRE AS LEMBRANÇAS E O ESQUECIMENTO	28
1.1 MEMÓRIA E CULTURA	29
1.2 MEMÓRIA E IDENTIDADE: ENTRE AS LEMBRANÇAS E O ESQUECIMENTO.....	36
CAPÍTULO 2 – JOGOS E BRINCADEIRAS COMO ELEMENTOS DA CULTURA	40
2.1 JOGOS E BRINCADEIRAS COMO ELEMENTOS DA CULTURA LÚDICA INFANTIL	41
2.2 A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E A CULTURA INFANTIL	44
2.3 A CRIANÇA E O BRINQUEDO: ENTRE A CULTURA E O CONSUMO	51
CAPÍTULO 3 – A CULTURA LÚDICA JAPONESA E O “NOVO MUNDO”	57
3.1 AS FAMÍLIAS	58
3.2 CULTURA LÚDICA JAPONESA.....	60
3.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO JAPÃO.....	64
3.4 A VINDA DOS JAPONESES A LONDRINA: TRAÇANDO ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS.....	66
3.4.1 Londrina: um Breve Resgate Histórico	74
3.4.2 A Trajetória Rumo ao Novo Mundo	82

CAPÍTULO 4 – NARRATIVA DOS BRINQUEDOS, JOGOS E REPRESENTAÇÕES LÚDICAS DA CULTURA JAPONESA	85
4.1 A DELICADEZA DE UMA DAMA	86
4.2 UM JOVEM CERCADO DE HISTÓRIA.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS	130
ANEXO	135
ANEXO A – Roteiro de Entrevista	136

INTRODUÇÃO

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.
Cora Coralina

A escolha desse tema traz em seu bojo experiências de nossa vida pessoal e profissional. O que a princípio pode parecer uma ruptura vai se aglutinando na medida em que um aspecto de nossa vida foi sendo diretamente influenciado pelo outro.

Vivendo em Londrina, esta pesquisadora acompanhou, com sentimento de perda, as mudanças na arquitetura, nos espaços, nas rotinas e no modo de viver das pessoas. Em se tratando de uma cidade jovem, ainda estamos construindo a nossa história. Víamos um pouco da oportunidade de refletir sobre a nossa existência perdida a cada casa de madeira derrubada, a cada prédio público tendo sua fachada transformada e a cada espaço modificado sem o cuidado e o conhecimento do que representam para a cidade.

Para muitos, esses são os processos naturais do “desenvolvimento”, o que pressupõe a substituição do velho pelo novo. A catedral da cidade, substituída por um prédio mais “moderno”, nos dá um bom exemplo disso. Mais recentemente, fomos pegos de surpresa com a total destruição do casarão dos Röerig, mais conhecida como a casa dos gnomos, local que abrigou o extinto Arquivo Cultural de Londrina e povoou o imaginário de muitas crianças desde a década de 50 até a data deste trabalho.

A arquitetura não é a única a nos indicar que estamos perdendo alguns referenciais importantes de nossa cultura. Os “espaços” não só físicos, mas também sociais destinados ao lazer e ao brincar se restringem cada vez mais, dando lugar às construções de usos considerados, sob o olhar neoliberal, mais útil aos dias atuais.

Assim, as instalações de bibliotecas, que muitas vezes necessitam de restauração, são simplesmente “reformadas”. Esta palavra significa “dar nova forma” e não tem o sentido de recuperação, que é reabilitar. Novas formas são importantes e novos referenciais também, porém há que se refletir sobre sua necessidade, uso e apropriação.

A vida das pessoas se resume, para muitos, como um dia a dia de poucas trocas, pois a velha praça não está mais ali; se está, não pode ser usada. O tempo para o encontro também é comprometido, porque o nosso ritmo frenético exige relações mais rápidas e superficiais, afinal não há tempo para isso.

A escola também se vê obrigada a absorver as mudanças que a vida moderna impõe. Brincar passou a fazer parte de uma exigência secundária, visto que o tempo urge e brincar não prepara para a competitividade do mundo, onde as exigências na formação se tornaram dúbias, confusas e distantes da prática pedagógica.

O brincar, em muitas instituições de Educação Infantil, não é prática cotidiana ou não é relevante do ponto de vista do adulto, o qual esquece que as práticas lúdicas oportunizam interações importantes e insubstituíveis em todos os aspectos do desenvolvimento infantil. As vivências com as brincadeiras e jogos no espaço das instituições de Educação Infantil necessitam ser planejadas e pensadas com um objetivo maior. Não deveriam restringir-se a algumas brincadeiras na hora do lanche, entrada ou saída da escola, fato que torna o brincar atividade periférica ao trabalho pedagógico. Há também o brincar em um momento do dia, com atividades utilizadas como meio pedagógico, visando a motivar novas aprendizagens. Isso seria muito válido se, algumas vezes, o prazer do jogo não fosse subtraído dessas propostas.

É necessário pensar além, pois, se acreditamos que o desenvolvimento infantil e a construção do conhecimento acontecem por meio de interações entre seus coetâneos e adultos, essas experiências precisam ser vivenciadas, estimuladas e diversificadas. Quando presenciamos crianças num jogo simbólico, percebemos, por exemplo, que estão vivendo e reproduzindo as relações estabelecidas nos seus lares e na própria instituição. Para isso, o educador deve ter um olhar sensível e fundamentado na perspectiva teórica a respeito do brincar, reconhecendo nesta expressão da cultura infantil aquilo que é mais legítimo da infância. Ao brincar, a criança reconstrói seu contexto, cria, recria e imagina seu mundo, enquanto lança-se na busca por entender o mundo que a cerca e de inserir-se no mundo adulto. Acreditamos na importância de garantir e viabilizar esses espaços lúdicos não só na instituição de Educação Infantil, mas também em todos os níveis de educação formal e informal a fim de garantir um direito da criança a uma infância digna e feliz.

Nesse sentido, um currículo voltado às múltiplas linguagens e não à supervalorização da educação formal deveria fazer parte do cotidiano das instituições de Educação Infantil, da elaboração da proposta pedagógica da instituição até a sua concretização nas atividades cotidianas de sala de aula.

A educação de crianças pequenas baseada na cultura infantil deve fazer parte do cotidiano das instituições de modo integral, ou seja, deve ser contemplada em vivências lúdicas (situações problemas e desafios), já que seria ingênuo e temeroso acreditar que essas atividades lúdicas proporcionariam num toque de magia o desenvolvimento das competências infantis.

Sem o fundamento teórico e prático, o brincar pode se tornar algo vazio e destituído de sentido. Além disso, não podemos nos esquecer da tradição lúdica que herdamos de nossos antepassados, que enriquecem o nosso patrimônio cultural. As formas de brincar e os brinquedos não são apenas parte de um passado ou uma “coisa” antiga, que pode ser substituída por uma mais recente ou que atenda às demandas de um mundo onde estas vivências são tidas como desnecessárias e/ou pouco importantes para contribuir com o enriquecimento da cultura lúdica infantil.

A cultura lúdica infantil não é estanque; ao contrário, é dinâmica, inova-se a cada interação com as novas gerações. Dessa forma, o novo sempre está em diálogo com as marcas do antigo, residindo aí a dialeticidade do lúdico como elemento essencial da natureza humana.

A contemporaneidade trouxe desafios e exige novos olhares ou mesmo mudanças de paradigmas; são muitas informações que não conseguimos processar e que não chegam a se consolidar em conhecimentos vivenciados. Esse ritmo acelerado e de transformações gera na sociedade um descompasso entre as exigências do mundo globalizado e o tempo do “ser” humano, o que gera uma sociedade ansiosa e temerosa. Nesse clima, somos estimulados a pensar um futuro talvez incerto, que não nos pertence, no qual somos os meros espectadores. Assim, o presente se esvai.

Raquel de Queiroz, escritora sensível, com a sua percepção apurada, contribui para estruturar com clareza nosso pensamento ao dizer que parece que a grande chaga de nosso tempo é não se contar com o futuro. E se o futuro nada nos promete, por que cuidar do passado?

Vivemos num contexto de necessidades instantâneas, voltadas para o imediatismo; o tempo de existir dos objetos, das pessoas e dos lugares é pensado no breve espaço de algumas décadas. Essas constatações fizeram surgir a curiosidade, o interesse e, por fim, a necessidade de pesquisar sobre as revelações da história, da transmissão e preservação cultural por meio dos jogos e brincadeiras da cultura japonesa na cidade de Londrina. Percebemos que as tradições culturais lúdicas dessa cultura em nossa cidade estavam se perdendo e, como educadora de crianças na faixa etária de 3 a 6 anos, fui levada a repensar nosso papel para contribuir nesse processo de preservar estas tradições.

Nossa trajetória como educadora oportunizou o envolvimento em projetos na Universidade Estadual de Londrina em parceria com a instituição de educação na qual trabalhei por 15 anos. Por meio desses projetos, conhecemos a artista plástica Iara Strobel Camargo, que também era a responsável pela estruturação do primeiro Arquivo Cultural de Londrina, que seria mantido pelo já extinto Banco Banestado. Assim, recebemos o convite para fazer parte da equipe que estava se consolidando.

A casa da família Röerig, localizada na Avenida Higienópolis, não poderia ser mais apropriada para ser a sede do projeto, pois fora construída na década de 50 e estava preservada em sua arquitetura original. Era conhecida como a casa dos anões que, nos tempos áureos, recebia a visita de curiosos em seus jardins.

Essa equipe ficaria incumbida de fazer um levantamento de todo registro de imagens, documentos escritos e preservação da memória local. A nossa contribuição seria fazer um levantamento sobre jogos, brincadeiras, brinquedos, músicas, trajes da época, trazidos pelos imigrantes, tendo em conta as características particulares de Londrina enquanto formação cultural. Também faria parte do projeto, oferecer à comunidade oficinas nas quais os brinquedos, jogos, músicas e peças do vestuário fossem reconstruídos com a colaboração dos pioneiros ou de seus descendentes.

Infelizmente, a ideia do Arquivo Cultural não se concretizou, visto que a venda da instituição financeira que o patrocinava e a troca na sua diretoria fez com que os projetos fossem abandonados. Dessa forma, parte do material foi restituído às famílias e outra parte, que já havia sido adquirida, hoje faz parte do acervo do Banco Itaú.

Ao pensar na nossa atuação profissional, como educadora da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e no trabalho realizado diariamente com propostas envolvendo situações de aprendizagem lúdicas, observamos o quanto as crianças, nessas interações e aprendizagens, inserem-se num processo construído que não vem pronto e acabado. Percebemos também que as crianças eram ativas, alegres, cheias de energia e que tais manifestações faziam parte do seu crescimento e desenvolvimento, o que criava naquele contexto uma cultura infantil própria. No entanto, a nossa preocupação não era idealizar estas manifestações lúdicas infantis, mas sim interagir e traduzir seus desejos, suas necessidades de movimento e de expressão, em um trabalho pedagógico capaz de permitir que estas manifestações lúdicas fosse o centro da atuação.

É farta a literatura que nos aponta que, ainda hoje, em algumas instituições, persiste a percepção de que as brincadeiras e os jogos são apenas uma estratégia de ensino, um meio para o trabalho específico de conteúdos. Essa concepção da ludicidade caracteriza a cisão entre o lúdico e o pedagógico, motivada pela inconsistência teórica dos educadores a respeito da importância do lúdico como elemento fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. Muitas vezes, o discurso não se mantém na prática, a qual evidencia os revezes e as surpresas que a atuação das crianças traz nas interações.

Nessas vivências profissionais e acadêmicas, percebemos que as situações de jogos, brincadeiras e diversão não eram valorizadas, conhecidas e consideradas importantes como um patrimônio a ser transmitido e preservado em ambientes educacionais.

O objeto deste trabalho de mestrado se originou dos novos questionamentos levantados durante a composição da monografia de especialização, que motivou novas inquietações, fazendo com que uma vez mais o lúdico se tornasse o centro de nossas leituras e pensamentos.

O objetivo desta pesquisa é resgatar, por meio da história de vida dos imigrantes japoneses que chegaram a Londrina na época da sua fundação, sua “memória lúdica”, tornando possível um contato direto com a produção cultural dessa comunidade, em especial, seus jogos e brincadeiras. Esse procedimento tornará possível a posse do bem cultural como sendo o seu próprio e vice-versa, atuando como forma de resgate.

Assim, contemplamos os seguintes objetivos específicos:

- Refletir teoricamente sobre a questão da transmissão de cultura em nossa sociedade;
- Viabilizar por meio do resgate da memória lúdica, o resgate da memória histórica;
- Constituir fonte de recuperação da memória, preservação e divulgação da atividade lúdica no contexto da imigração japonesa;
- Levantar de que maneira a memória lúdica da cultura japonesa foi incorporada e preservada pelos imigrantes japoneses em Londrina.

É importante ressaltar que o resgate dessa memória lúdica levou em conta as características culturais particulares de Londrina, formada a partir de combinações de manifestações culturais dos imigrantes japoneses que para cá vieram e que tiveram sua cultura lúdica miscigenada com as condições culturais e ambientais.

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Na parte introdutória deste estudo, encontram-se as motivações que conduziram à colocação norteadora que nos levaram à pesquisa e apresentam-se as opções metodológicas, explicitando a especificidade do estudo, o tipo de pesquisa, o universo de abrangência e os sujeitos.

O Capítulo 1 apresenta a temática da memória e cultura. Os jogos e as brincadeiras são mostrados como elementos de transmissão e preservação cultural. Ainda, nesse capítulo, ressaltamos a importância da formação cultural, dos tempos históricos com suas práticas cotidianas que deixam traços no presente.

O Capítulo 2 explora os jogos e brincadeiras como elementos da cultura lúdica infantil, considerando que o brincar, a brincadeira e os jogos estão associados a uma imagem de criança construída historicamente.

No Capítulo 3, são resgatados alguns pontos históricos de Londrina em relação às tradições culturais japonesas bem como o processo de inserção dessa cultura na referida cidade, apresentando as trajetórias destas famílias.

Na sequência, no Capítulo 4, são apresentadas as narrativas dos sujeitos da pesquisa com vistas a demonstrar os resultados quanto às informações obtidas por meio de entrevistas prestadas pelas mesmas. Destacamos nessas narrativas a memória lúdica em relação às brincadeiras e jogos de sua cultura e as brincadeiras levantadas por meio deste resgate, apresentando suas características principais e as imagens obtidas na pesquisa. Como são raros os registros de jogos e brincadeiras japonesas, criamos ilustrações para esse trabalho a fim de retratar essas situações. Respeitamos o olhar da ilustradora que recentemente havia chegado ao Brasil vinda de sua terra natal, o Japão, trazendo consigo a sua concepção peculiar.

Por fim, são realizadas as Considerações Finais a partir dos dados coletados e analisados no último capítulo. Consideramos o resgate da memória histórica por meio da memória lúdica fundamental para a preservação do patrimônio cultural lúdico preservado pelos imigrantes japoneses em Londrina. Por isso, nesta pesquisa, procuramos refletir sobre a questão da transmissão de cultura como fonte de recuperação da memória, preservação e divulgação das tradições lúdicas, estabelecendo um diálogo histórico de culturas mediado pelos brinquedos e jogos.

Julgamos que a contribuição desta pesquisa possa viabilizar novas reflexões e discussões sobre a importância de oportunizar tempos e espaços para o resgate das tradições lúdicas de modo a manter viva dentro dos contextos das instituições escolares, o diálogo entre as gerações.

CONTEXTUALIZAÇÃO METODOLÓGICA

CARACTERÍSTICA DA ABORDAGEM ETNOGRÁFICA DE PESQUISA

Nesta caminhada, buscamos, fazendo uso da memória lúdica, construir a memória histórica dos imigrantes japoneses, ou seja, neste processo de pesquisa, resgatamos elementos da cultura japonesa por meio das revelações que passo a passo são desveladas neste trabalho.

As leituras realizadas que estruturaram este trabalho de pesquisa apontam para o fato de que cada cultura constrói um sistema próprio de significados. Isso nos leva a entender que a memória, enquanto prática social é historicamente constituída e fortemente ligada a conceitos, idéias e valores.

Encontramos na riqueza de tradições da comunidade japonesa um campo fértil para nossa pesquisa. A vontade de conhecer esse grupo cultural no contexto da cidade de Londrina nos fez optar por um estudo de natureza etnográfica, a fim de compreender o significado atribuído ao fenômeno investigado, a partir da perspectiva das pessoas pertencentes a essa cultura.

A etnografia é tradicionalmente aplicada ao estudo de uma cultura “inteira” e tem por objetivo a sua descrição. O produto da etnografia é buscar entender a cultura e seus elementos. O estudo de caso etnográfico faz parte da abordagem descritivo-qualitativa da pesquisa, que tem como peculiaridade a valorização do ser/estar junto do grupo cultural.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes.

A principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem; outros são transmitidos indiretamente por meio das ações. (ANDRÉ, 1995, p.19).

Para tanto, o pesquisador precisa engajar-se no processo que envolva a observação participante, pois é ela quem vai alimentar a pesquisa de informações a partir da perspectiva do informante. Incluímos também outros métodos etnográficos como a entrevista, as notas de campo e as histórias de vida.

As pesquisas realizadas por meio do estudo de caso etnográfico buscam o conhecimento do particular. São descritivos e indutivos e buscam a totalidade, possibilitando aos participantes da pesquisa maior flexibilidade com relação aos dados recolhidos por meio do trabalho de campo. Além disso, proporcionam ao grupo uma grande capacidade de descoberta e de novas significações e relações capazes de ampliar as experiências tanto no âmbito pessoal como coletivo. Os objetivos desejados ou planejados pelo pesquisador devem focalizar resultados humanistas ou diferenças culturais, ao invés de ele se preocupar com resultados comportamentais ou com diferenças individuais.

Dessa forma, é possível produzir a descrição dos processos interativos envolvidos na descoberta de variáveis importantes e recorrentes que afetam ou produzem certos resultados sociais. Ademais, os conhecimentos válidos para a pesquisa etnográfica são experiências e vivências dignas de credibilidade. O pesquisador não julga as informações recebidas dos participantes, mas sim as descreve, tendo na ação investigativa o ato de registrar as variações únicas do fenômeno social e como elas têm sido observadas ou experimentadas nas ações e na linguagem dos membros participantes.

É prudente ao pesquisador, tão envolvido e imerso no cotidiano do grupo que observa, assumir a postura de completo estranhamento a respeito do que lhe parece familiar. Em outras palavras, é necessário saber lidar com as percepções e opiniões já formadas, reconstituindo-as em novas bases, levando em conta as experiências pessoais, sem descuidar do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos.

A pesquisa etnográfica requer métodos que permitam processar o fenômeno observado de tal modo que se possa, indutivamente, construir uma teoria a partir da perspectiva das pessoas pertencentes à cultura em que esse fenômeno toma lugar.

Contudo, para trabalhar nessa perspectiva, não podemos descartar que os indivíduos são portadores de uma história pessoal vivida num contexto

histórico, social, cognitivo e afetivo. A memória não é estanque e está em constante evolução, fazendo surgirem novos significantes e significações.

Implica para o pesquisador “ter olhos de ver e ouvidos de ouvir”, perceber cada palavra, cada gesto, ser sensível e ser sensibilizado pelas histórias que ouvirá, pelos lugares que visitará e pela cordialidade que só as pessoas que têm coisas para contar são capazes de disponibilizar.

Se memória é não passividade, mas forma organizadora é importante respeitar os caminhos que os recordadores vão abrindo na sua evocação porque são o mapa afetivo da sua experiência e da experiência do seu grupo (BOSI, 2003, p.56).

Não nos esquecermos de que é a teoria e não o fenômeno sozinho que a descrição etnográfica objetiva apresentar. Precisamos lembrar sempre que ela não se acha limitada a livros, conceitos e chavões, mas encontra a sua significação principal nas experiências da vida cotidiana. Para Maffesoli (1987, p.25), “a objetividade cede lugar à intuição da experiência”. É preciso estar atento a coisas simples, silenciosas e pequenas, valorizar o cotidiano, o que está acontecendo e o que está por vias de surgir.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Num primeiro momento, no mês de outubro de 2005, fomos algumas vezes ao Museu Histórico de Londrina à procura de material fotográfico e dados para recompor a história da fundação de Londrina e dos imigrantes que lá chegaram na data da sua fundação. Foram observações assistemáticas, sem muito controle ou preocupação, mas que nos aproximavam da história dessa cidade e seus “personagens”, fazendo aumentar o interesse e curiosidade.

A ideia inicial dessa pesquisa era levantar a trajetória de famílias de imigrantes de várias etnias e resgatar características trazidas da sua cultura, em especial, os aspectos da cultura lúdica de cada um desses grupos.

Paralelamente começamos a pensar na escolha das famílias e qual critério usaríamos para assim proceder, já que eram muitas as famílias com uma história rica e interessante para ser recontada. Já tínhamos um contato inicial com duas famílias e a admiração pela história particular delas dentro do contexto histórico da cidade o que nos motivou a torná-los sujeitos especiais de nossa pesquisa.

Por meio das discussões realizadas entre a pesquisadora, a orientadora e nos encontros da linha de pesquisa, percebemos a necessidade de centrar o foco na primeira geração que aqui chegou e na última da mesma família. Assim, acreditávamos traçar uma linha de pensamento interessante, pois, se a ideia era levantar a cultura lúdica dessas famílias, os velhos e os jovens poderiam nos auxiliar nessa investigação.

Procuramos as famílias, as quais, num primeiro momento, não se mostraram muito interessadas em “expor” sua história. Fizeram várias perguntas sobre o destino das informações, a privacidade e a integridade das pessoas entrevistadas. Reiteraram junto à pesquisadora que, ao lembrar o passado, os velhos ficam sensíveis e melancólicos. Explicamos o caráter da pesquisa e os deixamos à vontade para conversarem com os demais membros da família.

Após alguns dias, recebemos um telefonema de um dos filhos da família de imigrantes árabe, visivelmente emocionado com a ideia, pois sua mãe havia se mostrado muito animada com o fato de conversar sobre o assunto. Resolvemos então entrar em contato com a família de imigrantes italianos, que se

mostrou de início bastante reservada, mas disponíveis para o nosso primeiro encontro.

Agendadas as visitas, olhos e ouvidos estavam atentos a tudo que remetesse ao foco do trabalho. Folheando um jornal local, tomamos conhecimento de um projeto de resgate de memórias de famílias de pioneiros, realizado por uma empresa local de mídia eletrônica.

Entramos em contato com o coordenador do projeto e, com o diário de campo em punho, fomos ao seu encontro para assistir o vídeo que conta a história de uma família de pioneiros produzida por essa empresa. Ficamos por toda manhã trocando impressões sobre o assunto e ele contou que o projeto era realizado com a ajuda das famílias que tivessem o desejo de traçar a trajetória de suas descendentes dentro da cidade de Londrina. Contudo, até aquele momento, apenas algumas famílias haviam se mostrado interessadas em partilhar informações e custos para efetivá-lo. Ficamos sabendo também que duas pessoas foram muito importantes para o levantamento de dados. Eram eles o Sr. Klaus Nixdorf, que estava à frente da Casa da Memória de Londrina, e o Sr. Willian Reis Meirelles, diretor do Museu Histórico de Londrina.

Paralelamente a isso, já havíamos visitado as famílias e estávamos iniciando um vínculo bastante promissor e frutífero. Nesse momento, recebemos a notícia da morte da matriarca da família árabe, adoentada há algumas semanas. Portanto não havia mais da parte deles, o desejo de dar continuidade aos encontros.

Alguns meses depois, recebemos o telefonema gentil, em tom de despedida, do filho mais velho da família de italianos, contando-nos que o patriarca estava muito confuso, deprimido e choroso. Como havia a suspeita de que estaria com doença de Alzheimer, pediram que deixássemos passar um tempo para retomar os encontros.

Essa notícia aumentou ainda mais a ansiedade de estar com pouco material de pesquisa em mãos. Procuramos, então, pelo diretor do museu e fomos recebidas por ele, que se mostrou interessado na pesquisa. Na ocasião, apresentou-nos a Sra. Áurea Keiko Yamane, responsável pela organização de todo o material fotográfico do museu. Junto a ela, tomamos conhecimento de um material fotográfico valioso que registravam a chegada dos pioneiros na cidade, as primeiras construções e a abundância da vegetação. Havia poucos registros de crianças em

situação de brincadeiras, mas combinamos um novo encontro para quando ela terminasse de fazer um levantamento mais detalhado sobre o material requisitado.

Também fomos apresentadas à Sra. Rosângela Ricieri Haddad, responsável por toda a documentação escrita e que forneceu o material necessário para iniciar o levantamento sobre a fundação de Londrina.

Durante as semanas de pesquisa no museu, fomos percebendo, por meio do volume de material, que o leque de pesquisa era imenso e que, somado a isso, não tínhamos mais os sujeitos para realizar nossa pesquisa.

Em uma das aulas do mestrado, fazíamos comentários sobre a nossa pesquisa e, relatando ao grupo as dificuldades, foi sugerida a escolha da comunidade japonesa por ser um grupo preocupado em repassar e preservar tudo o que diz respeito à sua cultura.

Voltamos, então, para o museu, agora com outro encaminhamento. Era preciso buscar por imagens que remetessem a imigrantes japoneses em situações de brincadeira. Nas nossas buscas por imagens, a Sra. Áurea nos auxiliou muito e trocamos também impressões sobre a chegada dos japoneses e sobre as contribuições da cultura oriental. Por meio dela, ficamos sabendo que, nos acervos do fotógrafo Haruo Ohara, existiam muitas imagens de crianças em diversas situações.

Aconselhadas por ela, também visitamos a Aliança Cultural Brasil/Japão e marcamos um horário para conversar com a Profa. Estela Okabayashi Fuzii, a primeira londrinense nissei e ativa colaboradora da instituição. Também localizamos a família do Sr. Haruo Ohara e iniciamos os primeiros contatos com seu neto Saulo Ohara. Ambos, sem saber, apontaram novos rumos para o nosso trabalho.

Finalmente, pudemos, por meio das indicações, conhecer duas famílias de imigrantes japoneses que contribuíram ainda mais para tornar nossa pesquisa um trabalho vivo e dinâmico.

Sabendo que a pesquisa etnográfica valoriza a perspectiva interpretativa dos sujeitos do grupo, as entrevistas foram feitas individualmente, seguindo um roteiro previamente estabelecido (Anexo A). No entanto, seu caráter é flexível o suficiente para que outras questões emergissem durante a conversa, com naturalidade. Dispensamos o uso de máquinas fotográficas ou vídeo por temer invadir o espaço físico, social e emocional dos entrevistados. Mesmo sabendo que

perderíamos traços importantes de registro, realizamos os encontros só com o diário de campo.

OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da nossa pesquisa, escolhidos para o estudo aqui apresentado, são dois descendentes de duas famílias pioneiras de Londrina. A primeira a ser entrevistada foi a Sra. Estela Okabayashi, a primeira nissei nascida em Londrina. O segundo, Saulo Haruo Ohara, é neto de Haruo Ohara, pioneiro da cidade que, por meio das imagens registradas por sua máquina fotográfica e carinhosamente organizadas por seu neto, fornecem fonte eterna de conhecimento, resgate e preservação.

CAPÍTULO 1

MEMÓRIA, CULTURA E IDENTIDADE: ENTRE AS LEMBRANÇAS E O ESQUECIMENTO

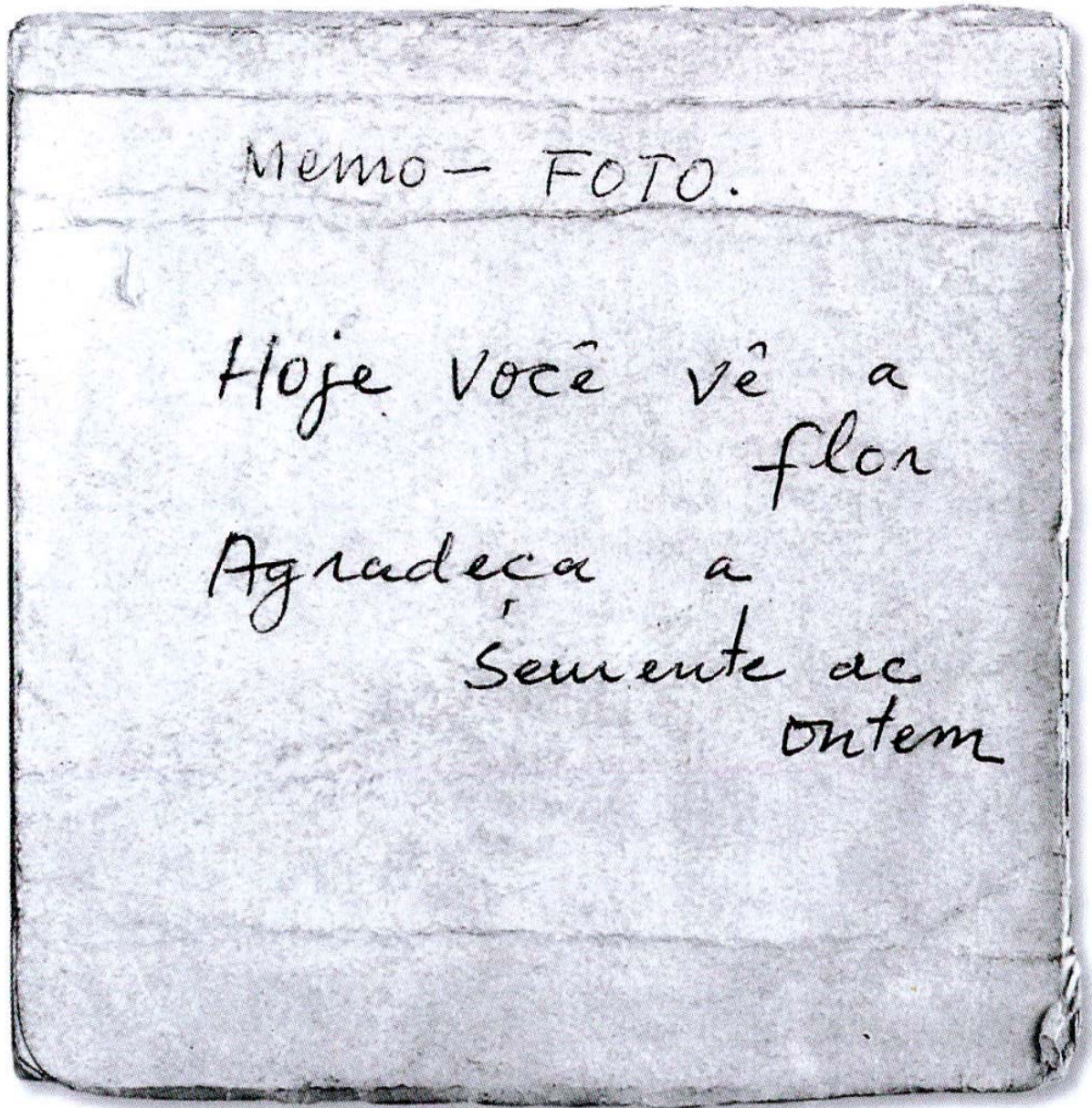


Figura 1 – Frase que Haruo transcrevia constantemente em diários, álbuns fotográficos e cartas.

Fonte: Losnak (2003)

1.1 MEMÓRIA E CULTURA

Água de beber, bica no quintal, sede de viver tudo. E o esquecer era tão, normal, que o tempo parava. E a meninada respirava o vento, até vir a noite e os velhos falavam coisas dessa vida. Eu era criança, hoje é você e no amanhã, nós...
Milton Nascimento

Não é incomum, ao refletirmos sobre a memória, nos remetermos quase que instantaneamente a algum fato vivido, a alguém, a um lugar, um tempo... É como um leque que a cada abertura mostra seu desenho mais e mais até compor uma imagem que traz diferentes significados para quem o vê.

Também podemos experimentar aromas que nos vêm em tardes quentes e ensolaradas, nos remetendo à lembrança de alguém que, sentado debaixo de uma figueira, nos contou histórias sobre um tempo que não vivemos. No entanto, só de sentirmos o seu perfume, experimentamos uma sensação tão intensa, que tomamos como se fosse nossa, só nossa, essa lembrança. Assim, vamos atribuindo sentido às nossas experiências.

A intenção nesse capítulo não é questionar a veracidade das lembranças, mas entender como ocorre o processo de apropriação, estruturação e transmissão do que é preservado por um determinado grupo, viabilizando o resgate da memória lúdica como suporte para o resgate da memória histórica.

Muitos são os modos de se pensar e de falar sobre memória. Sabemos que não é fato simples fazê-lo. Estudá-la não é só fazer alusão às lembranças e sim estudar os meios, os modos, os recursos criados coletivamente no processo de produção e apropriação da cultura.

Nossa consciência atual é construída através de percepções e atitudes do passado; reconhecemos uma pessoa, uma árvore, um café da manhã, uma tarefa, porque já os vimos ou já os experimentamos (LOWENTHAL, 1998, p. 64).

Podemos dizer, dessa maneira, que toda a sociedade comporta elementos que apontam para a necessidade de transformações e outras que tendem a conservar e preservar elementos de sua tradição. A observação de ambas possibilita-nos inferir o devir.

Não nos damos conta, porém seguimos vários “rituais” no nosso cotidiano e a nossa consciência sobre essas “práticas” é pequena, sendo que atribuímos valores ou utilidade às mesmas somente no momento presente.

O mélange de épocas geralmente passa despercebido, visto que é tido como a própria natureza do presente. As facetas do passado, que perduram em nossos gestos e palavras bem como em regras e artefatos, surgem para nós com “passado” somente quando as reconhecemos como tais (LOWENTHAL, 1998, p.64).

Aristóteles diz que toda memória implica na passagem do tempo. Portanto, só as criaturas vivas que são conscientes do tempo têm a capacidade de lembrar-se. Para Bergson (1954), séculos de tradição são impregnados a cada momento de percepção e criação, permeando não somente artefatos e cultura, mas ainda as próprias células de nossos corpos.

Já para Butterfield (1924), o passado refere-se tanto ao âmbito histórico quanto ao da memória, pois os seus cenários e experiências antecedem nossas próprias vidas, mas o que já lemos, ouvimos e reiteramos tornam-se também parte das lembranças. Dessa forma, quando concebemos o passado como algo ligado ao presente, trazemos à tona os cenários e as experiências que compõem as tradições culturais.

A capacidade de lembrar-se e de reviver esses elementos do passado, ou seja, a memória torna-se um conhecimento. Entretanto, como vamos tomando conhecimento do nosso passado?

Lowenthal (1998) nos acena com a ideia de que toda consciência do passado está fundada na memória. Por meio das lembranças, somos capazes de recuperar a consciência de acontecimentos anteriores, distinguindo o ontem do hoje. Assim, temos certeza de que já vivemos um passado, um tempo que pode ser evocado tanto coletivamente como individualmente.

Lembrar é muitas vezes um ato solitário e individual. Acontece no espaço e tempo, em que o sujeito portador da sua história pessoal vive e convive. Halbwachs (1990) afirma que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, porém não se confunde com ela.

Certamente, se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias. (HALBWACHS, 1990, p.25).

Segundo o autor, não há memória que seja somente “imaginação pura e simples” ou representação histórica, visto que todo este processo de construção da memória passa por um referencial que é o sujeito. A memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, já que as lembranças também são constituídas no interior de um grupo.

Assim sendo, as lembranças podem, a partir de uma vivência em grupo, serem reconstruídas ou simuladas. A lembrança de acordo com Halbwachs (1990), “é uma imagem engajada em outras imagens”. Ou ainda:

[...] a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada (HALBWACHS, 1990, p.71).

Tendo ajuda das lembranças de outras pessoas, podemos confirmar as nossas próprias. Isso constitui um processo de reconstrução contínua em parceria com os elementos coletivos da memória. Segundo Lowenthal (1998, p.81) “ao contrário dos sonhos que são absolutamente particulares, as lembranças são continuamente completadas pelas dos outros”.

É importante salientar que Halbwachs (1990) faz uma distinção entre as memórias individuais ou autobiográficas e parte da memória coletiva que se completam mutuamente. De acordo com autor, a primeira estaria relacionada à história pessoal carregada de sentidos para o sujeito. E, como afirmamos anteriormente, a memória individual é portadora de uma vivência particular, enquanto a memória coletiva forma-se no sujeito segundo um contexto histórico-cultural. A memória coletiva situa-se no tempo e no espaço compondo um cenário de continuidade de acontecimentos que forma uma ponte entre o passado e o presente.

[...] uma outra memória que chamaríamos histórica, onde não podemos conhecer, então, tão bem que por uma penetraríamos num meio na qual nossa vida já desenrolava sem disso nos percebermos, enquanto a outra nos colocaria em contato com nós mesmos ou com um eu alargado (HALBWACHS, 1990, p.60).

Pelo fato de a memória individual e a coletiva se completarem, deparamo-nos com informações externas a nós mesmos. Nossa memória individual mescla-se e relaciona-se com as percepções produzidas pela memória coletiva e pela memória histórica. Desse modo, ambas buscam a continuidade dos fatos, unindo e aproximando o passado e o presente.

A memória coletiva transcende os limites do passado para nos aproximar do movimento vivo das tradições e costumes dos grupos sociais. Abrange os acontecimentos sócio-históricos compartilhados por todos os participantes de um grupo.

O tempo coletivo é visto como um agente que nos permite ter um ponto referencial das coisas que podemos conservar e lembrar sobre os acontecimentos vividos (CARDOSO, 2004, p.17).

Nesse sentido, podemos dizer que os sujeitos se agrupam em torno de práticas e vivências que os aproxima, criando, dessa forma, uma identidade que se torna um referencial com acontecimentos vividos que une um determinado grupo. O passado vivificado pelas lembranças coletivas confirma a identidade social que em parte é responsável pela identidade individual.

Relembrar o passado é crucial para nosso sentido de identidade: saber o que fomos confirma o que somos. Nossa continuidade depende inteiramente da memória; recordar experiências passadas nos liga a nossos selves anteriores, por mais diferente que tenhamos nos tornado. (LOWENTHAL, 1998, p.83).

Os referenciais compostos pela memória individual inserem-se na memória da coletividade a que pertencemos. O grupo deixa marcas desta identidade nos elementos culturais que podem ser encontrados, por exemplo, nos museus, nas paisagens, no patrimônio arquitetônico, nas datas históricas e seus personagens, nas tradições e costumes, no folclore, na música, na culinária. É possível tomar esses pontos de referência como indicadores empíricos da memória coletiva de um determinado grupo e seus aspectos de identidade, pois:

[...] uma memória também que, ao definir o que é comum a um grupo e o que, os diferencia dos outros, fundamenta e reforça o sentimento de pertencimento e as fronteiras sócio-culturais. (POLLAK, 1989, p.3).

Podemos dizer que os registros históricos e lembranças nos levam a supor que, afinal, existiu um passado. Tendo isso em mente, o homem foi criando meios para assegurar o não esquecimento e cada grupo, a sua identidade cultural. Ao evocar os elementos dessa memória, o sujeito retoma, reconstrói e ressignifica suas experiências, dando-lhes um novo sentido e confirmando aquilo que ele é e foi dentro de seu grupo. Não se trata de uma alienação, isto é, a absorção irrefletida de cultura e das memórias, e sim da adesão a uma comunidade afetiva.

Assim também Halbwachs, longe de ver nessa memória coletiva uma imposição, uma forma específica de dominação ou violência simbólica, acentua as funções positivas desempenhadas pela memória comum, a saber, de reforçar a coesão social, não pela coerção, mas pela adesão afetiva ao grupo, donde o termo que utiliza, de “comunidade afetiva” (POLLAK, 1989, p.4).

Para que exista a preservação da memória de grupo, é também necessário um pensamento ou desejo comum que os una e confira-lhes identidade. O sentimento de pertencimento forma essa comunidade afetiva, que fundamenta e reforça a memória comum criada pelo grupo.

É essa identidade, e não só ela, que faz com que um grupo dê significado afetivo àquilo que não quer esquecer como algo fundamental para a manutenção e construção do grupo. Esse trabalho de construção e de enraizamento da memória é, como já assinalamos anteriormente, um ato permanente.

Mostra-se um mundo memorial guardado no esquecimento, prestes a mostrar o peso das lembranças, também pessoais e coletivas, apropriadas pelo indivíduo a partir de um repertório ampliado, coletivamente tecido. (PINTO, 1998, p.210).

Também podemos observar que um grupo pode experimentar a ressignificação da sua identidade e, conseqüentemente, de seus referenciais, levando-os a ativar os mecanismos da preservação. Durante esse processo, o desapego e o esquecimento da memória coletiva pode ser desencadeado por vários motivos, por exemplo, o foco de interesse dos sujeitos pode modificar-se, levando-os

a “migrar” para um grupo no qual o centro de interesse seja o mesmo que o seu naquele momento.

Envolvidos nesse “espírito” de identidade que conserva práticas e correntes de pensamento, os grupos elegem o que deve ser preservado e o que tem significado, ou seja, o repertório cultural e memorial que se torna importante para ser lembrado.

Muitas são as maneiras dos grupos se organizarem no tempo e no espaço, o que configura um emaranhado de pessoas e ideias com as quais interagimos no decorrer da nossa existência. Em nossa cultura, podemos enumerar como exemplos a família, os vizinhos, os clubes de serviço, a equipe de trabalho, o grupo de estudos, o grupo da igreja, da academia, de pais e de preservação da natureza, só para citar alguns. Halbwachs (1990, p.106) nos ensina que “cada grupo definido localmente tem sua própria memória e uma representação de tempo que é somente dele”.

Cada grupo constrói sua identidade a partir da maneira como interpreta e significa os fatos cotidianos, que se enraízam numa memória comum repleta de referenciais e acontecimentos vividos. Para que se forme e se fortaleça, é necessário um diálogo contínuo entre o passado e presente que agregue o grupo.

Ao nos reunirmos num grupo de amigos, podemos nos lembrar de fatos que ocorreram na infância, como, por exemplo, o subir numa árvore, o cheiro bom do pão da avó, o barulho das chaves sobre a mesa anunciando que o avô chegou e junto com ele, as balas... Encontramos nessas lembranças pontos em comum, recriando e reconstruindo nossas próprias experiências a partir da experiência do outro e, com isso, vamos atribuindo um novo sentido a elas, pois fomos tocados pela “vivência” ontogênica e filogênica da humanidade.

Os trabalhos de Vygotsky (1984, p.21) apontam, ainda que de maneira diferenciada, para essa mesma ideia:

Ao ser capaz de imaginar o que não viu, ao poder conceber o que não experimentou pessoal e diretamente, baseando-se em relatos e descrições alheias, o homem não está encerrado no estreito círculo da sua própria experiência, mas pode ir muito além de seus limites apropriando-se, com base na imaginação, das experiências históricas e sociais alheias.

Nessa perspectiva, estudar a memória do homem não é estudar uma “função mnemônica” isolada, é estudar a natureza e o valor do conhecimento da memória. Não se trata apenas do processo da memória em si e sim de ver o trabalho de recuperação da memória como uma profunda necessidade de enraizamento, condição para não nos esquecermos quem somos. Essa ideia é referenciada por Bosi (2003) quando afirma que “o desenraizamento é condição desagregadora da memória” (p.28).

A perda da memória destrói a personalidade e priva a vida de significados:

[...] a recordação da infância começa a se apagar de sua memória, depois o nome e a noção das coisas, e finalmente a identidade das pessoas, e até mesmo a consciência de seu próprio ser,... até que mergulha numa espécie de imbecilidade que não tem passado (MARQUEZ, 1988, p.46).

A humanidade necessita dessa “certeza” da continuidade para assegurar-lhe o conforto do não esquecimento. Buscamos dar às nossas recordações um sentido para lembrar sempre de quem somos.

Criamos mecanismos para garantir o processo de estruturação e transmissão do que pode ser recuperado pelo grupo. Sem dúvida, a linguagem é um dos elementos fundamentais da socialização da memória. Muitas vezes, ela é questionada por sua subjetividade; no entanto, é ela quem nos oferece um rico e vasto material de reflexão, pois perpetua e expande as ideias, os costumes e tradições de um determinado grupo que sobrevive ao tempo.

A memória oral, longe da unilateralidade para a qual tendem certas instituições, faz intervir pontos de vista contraditórios, pelo menos distintos entre eles, e aí se encontra a sua maior riqueza. Ela não pode atingir uma teoria da história nem pretender tal fato: ela ilustra o que chamamos hoje a História das Mentalidades, a História das Sensibilidades (BOSI, 2003, p.15).

Nas palavras da autora, a história que se apoia unicamente em documentos oficiais não pode dar conta das paixões individuais que se escondem por trás dos episódios. Podemos considerar, então, que apenas os documentos não fornecem as trajetórias dos fatos, isso porque as emoções e os ricos detalhes que estão na “cena” de um episódio, seja ele vivido no individual ou no coletivo, muitas

vezes, não são levados em conta nos processos de recuperação da memória. Poucos são os documentos que têm a força de captar os sentimentos de um imigrante ao chegar ao seu destino ou ainda as emoções de um guerreiro ao enfrentar seu adversário. Nora (apud BOSI, 2003, p.16) nos lembra que “a memória se enraíza no concreto, no espaço, gesto, imagem e objeto. A história se liga apenas às continuidades temporais, às evoluções e às relações entre as coisas”.

Para Lowenthal (1998), a natureza subjetiva da memória torna-se um guia a um só tempo seguro e dúbio para o passado. As lembranças inspiram confiança porque acreditamos que elas foram registradas na época; elas têm status de testemunha ocular. Entretanto, não há confiança que ateste a veracidade de nenhuma lembrança específica.

1.2 MEMÓRIA E IDENTIDADE: ENTRE AS LEMBRANÇAS E O ESQUECIMENTO

Com o tempo, não vamos ficando sozinhos apenas pelos que se foram: vamos ficando sozinhos uns dos outros.
Mario Quintana

Bosi (2003) aponta que, nos estudos sobre a memória, duas ideias estão interligadas: as lembranças e os esquecimentos. São duas faces de uma mesma moeda, visto que os:

Esquecimentos, omissões, os trechos desfiados de narrativa são exemplos significativos de como se deu a incidência do fato histórico no cotidiano das pessoas. Dos traços que deixou na sensibilidade popular daquela época. (BOSI, 2003, p.18).

Os relatos que a princípio podem parecer confusos e sem “objetividade”, aos poucos vão expressando as experiências, transformando o que parece estar fragmentado em algo ordenado.

As lembranças precisam ser continuamente descartadas e combinadas; somente o esquecimento nos possibilita classificar e estabelecer ordem no caos. “Uma importante condição para o lembrar”, como coloca Whitrow, “é nossa capacidade de esquecer” (LOWENTHAL, 1998, p.95).

Essa oportunidade de (res)significar nossa própria existência a partir do outro é que nos devolve novas maneiras de conceber o mundo, pois, como coloca Lowenthal (1998, p.94), “toda memória transmuta experiência, destila o passado em vez de simplesmente refleti-lo”.

O novo inicia um processo de descontinuidade entre o presente e o passado, permite a criação de novos hábitos e de uma identidade ressignificada nos elementos culturais que formam a memória comum de um grupo. O novo rompe a continuidade e permite a ação do esquecimento que, em si, é algo dinâmico que nos faz respirar um novo ar.

À medida que o hábito tudo enfraquece, aquilo que melhor nos faz lembrar de uma pessoa é exatamente o que havíamos esquecido. É tão-somente a esse esquecimento que conseguimos de tempos em tempos recuperar a pessoa que fomos, colocar-nos em relação às coisas assim como aquela pessoa se colocava... Devido à ação do esquecimento, a memória retorna... nos faz respirar um novo ar, um ar que é novo precisamente porque o havíamos respirado no passado...uma vez que os verdadeiros paraísos são os paraísos que perdemos (PROUST apud LOWENTHAL, 1998, p.97).

Há um outro tipo de “esquecimento” que faz com que os objetos, as paisagens e as pessoas sejam substituídos por outras. Em nome de uma modernidade que não vive seu tempo, mas destrói os vestígios de um passado, não temos consciência de que o que somos está intimamente ligado ao que fomos.

Falar do passado torna-se algo destituído de sentido como se quem falasse dele fosse já por excelência alguém que não vive o seu tempo e, portanto, “atrasado” em relação ao presente. Todavia, como diz Bosi (2003, p.19), “o presente, entregue às suas incertezas e voltado apenas para o futuro imediato, seria uma prisão”. Não nos damos conta de que é por meio do vínculo com o passado que extraímos a força para a formação de identidade.

O desconhecimento nos deixa sem referenciais e um bom exemplo disso encontra-se nos Museus de Cera da costa californiana, onde são reproduzidos num mesmo ambiente os personagens de vários momentos da história.

Quando você vê Tom Sawyer depois de Mozart ou penetra na gruta do Planeta dos Macacos após ter assistido ao Sermão da Montanha com Jesus e os Apóstolos, a distinção lógica entre o Mundo Real e Mundos Possíveis foi definitivamente comprometida (ECO, 1984, p.21).

Eco (1984), grande estudioso da semiótica, lança esse olhar crítico a esses museus, vendo neles não apenas o que são em si ou o que aparentam ser, mas o que querem dizer ao comunicar-se com os sujeitos que ali transitam.

A falta de repertórios culturais empobrece a nossa identidade e nem sequer nos damos conta de que é isso exatamente o que está acontecendo. Somos fruto de uma cultura neoliberal que descarta muito rápido as tradições sem ao menos entender seus símbolos e seus possíveis significados. Para Bosi (2003, p.29), isso se deve ao processo da alienação que embota a cognição:

A sociedade de consumo é apenas mais rápida na produção, circulação e descarte dos objetos de status. E certamente menos requintada e mais pueril do que a burguesia francesa ou alemã do começo do século. Mas não mais cruel.

A autora afirma que só a memória pode nos salvar dessa armadilha porque adquire uma função decisiva na nossa existência, já que “ela permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no curso atual das representações” (BOSI, 2003, p.36). Essa relação se estabelece sob um tempo vivido, recortado e interligado pela cultura e pelo sujeito:

A memória é, sim, um trabalho sobre o tempo, mas sobre o tempo vivido, conotado pela cultura e pelo indivíduo. O tempo não flui uniformemente, o homem tornou o tempo humano em cada sociedade. Cada classe o vive diferentemente, assim como cada pessoa (BOSI, 2003, p.53).

O tempo não é natural, é essencialmente uma criação humana não uniforme e situada historicamente. Nem sempre os tempos históricos correspondem aos tempos vividos, sentidos e significados pela pessoa humana. Esses tempos humanos carregam outras dimensões e, dessa maneira, comportam análises mais ricas daquilo que vivenciamos no cotidiano.

A nossa vida cotidiana é perpassada por informações, gostos e práticas de origens diversas. Logo podemos falar na existência de uma pluralidade

de contextos culturais, fruto de experiências diversas estabelecidas no cotidiano e que expressam características de ordem étnica, socioeconômica, etária, entre outras.

Logo, se a construção da memória se dá pelos signos fornecidos pela cultura, podemos articular nossas ideias para a possibilidade de resgatar por meio dos brinquedos, dos jogos e do divertimento o que caracterizaram as práticas de uma determinada cultura.

Cabe, então, considerarmos a brincadeira como prática e como produto cultural, pois ela é também reconhecida, juntamente com outras apropriações criadas pelo grupo como sendo universais, ou seja, não pertencem apenas a um sujeito, mas a todos. Os elementos lúdicos, tais como brinquedos e jogos, são considerados como parte do patrimônio cultural humano, da mesma forma que certos ritos ou certas estruturas básicas de organização social.

Não é novidade nenhuma dizer que os conceitos de infância e de criança são ideias construídas – e estão em permanente reelaboração – social e culturalmente. Mantêm, portanto, relação ampla com dimensões históricas, econômicas e culturais que envolvem e encaminham direções e sentidos para a vida em sociedade. Nessa perspectiva, a noção dos jogos e brincadeiras pode ser considerada como a representação e interpretação de determinadas atividades infantis em consonância com a diversidade sociocultural dos ambientes em que se encontram.

São os conceitos dinâmicos sobre a infância e crianças no decorrer de diversos períodos históricos que vão diferenciar o olhar que lançamos sobre o que é ser criança, sobre o brincar e o jogar, imagens refletidas no espelho da cultura.

CAPÍTULO 2

JOGOS E BRINCADEIRAS COMO ELEMENTOS DA CULTURA



Figura 2 – Registro de um piquenique no Ribeirão Três Bocas, um dos refúgios naturais da década de 1950 (Foto Haruo Ohara).

Fonte: Losnak (2003)

2.1 JOGOS E BRINCADEIRAS COMO ELEMENTOS DA CULTURA LÚDICA INFANTIL

A história não se transmite de cima para baixo. Ela é transmitida de baixo para cima... A história está no quicar de uma bola... no estalido de uma corda de pular.
W. R. Rodgers

Mergulhada em seus pensamentos, uma senhora é atraída pelo som produzido por um grupo de crianças bem próximas a ela. Parecem organizar uma brincadeira e ela percebe tratar-se de uma velha conhecida sua. Pouco a pouco, seu interesse aumenta; ela se identifica com aquelas meninas e põe-se a buscar na memória um tempo em que brincava de amarelinha com suas filhas, hoje crescidas e distantes. “O que teria mudado?”, pensa ela. “Será que ainda jogam pedrinhas para marcar a casa que não devem pisar?”

Por certo, um repertório de significados vem à tona e, naquele momento, parte do cenário, do tempo e do momento experimentados por ela são revividos e são esses significados que a trazem, por um segundo, para perto do universo daquelas crianças.

Muitas vezes, nós, como espectadores adultos das brincadeiras de crianças, ao “assistirmos” a um jogo de amarelinha, enxergamos a organização em torno da montagem da trilha, o vigor do movimento, as estratégias para resolver quem começa o jogo e a euforia que só elas experimentam nessas relações com seus pares. Mas o gesto vai além. Ao brincarem, as crianças estão resgatando e recriando movimentos, expressões e sentimentos que as aproxima dos seus mais distantes antepassados, mostrando-as como seres humanos exercendo as capacidades humanas de apropriação e transmissão de práticas culturais.

O conjunto de ações e frutos de ações humanas, transmitidos de geração em geração, constituem a identidade de um grupo humano e, ao mesmo tempo, o meio em que e pelo qual se constitui a identidade de seus membros. (CARVALHO, 1989, p.85).

Para Brougère (1998), trata-se de uma atitude mental e uma linguagem baseada na atribuição de significados diferentes aos objetos e à linguagem, comunicados e expressos por um sistema próprio de signos e sinais.

Durante todo o tempo da brincadeira, as crianças entram em contato com signos produzidos pela cultura à qual pertencem.

Nós também revivemos brincadeiras repletas de forte valor cultural, muitas vezes sem ter consciência, que são continuamente transmitidas e transformadas. Elas se mantêm porque encontraram campo fértil para brotar, afinal, “o Homo Sapiens é uma criatura lúdica e curiosa” (OTTA apud CARVALHO, 1989).

O estímulo para brincar vem de dentro das crianças, por meio das interações com os sujeitos e objetos que permeiam o seu contexto. É a maneira como elas aprendem a respeito do mundo, adquirem referências e valores de nossa sociedade. Essas são heranças filogeneticamente antigas, as quais impelem a explorar ativamente o ambiente, buscando situações novas que promovem aprendizagem (OTTA apud CARVALHO, 1989).

Os registros que a humanidade acumula reforçam a ideia de que neles encontramos práticas que fazem parte da nossa cultura lúdica, o que nos permite compreender determinada sociedade e cultura.

Enquanto os moinhos de vento há muito desapareceram de nossos campos, os cata-ventos continuam a ser vendidos nas lojas de brinquedos, nos quiosques dos jardins públicos ou nas feiras. As crianças constituem as sociedades humanas mais conservadoras. (ARIES, 1981, p.88).

Todos nós desejamos deixar aos outros, experiências de nossa infância, por necessidade de perpetuação ou de preservação. Ao tomarem contato com os cata-ventos, as crianças, principalmente, são apresentadas ao universo do coletivo, onde também agora se encontram inseridas. A cultura lúdica a que nos referimos não se encontra desconectada da cultura como um todo, já que é produto das interações sociais. Sobre isso assinala Brougère (1998, p.27):

A cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Essa influência é multiforme e começa com o ambiente, as condições materiais. As proibições dos pais, dos mestres, o espaço colocado à disposição da escola, na cidade, em casa, vão pesar sobre a experiência lúdica.

Muitas são as definições para brinquedo, brincadeira e jogo. Tentaremos, mesmo que superficialmente, demonstrar o significado do termo para nosso trabalho. Segundo Brougère (1998, p. 20-21, grifo do autor):

[...] o ***ludus*** latino não é idêntico ao brincar francês. Cada cultura, em função de analogias que estabelece, vai construir uma esfera delimitada (de maneira mais vaga que precisa) daquilo que numa determinada cultura é designável como jogo. O simples fato de utilizar o termo não é neutro, mas traz em si um certo corte do real, uma certa representação do mundo.

Para Fantin (1996, p.79) os conceitos são contrários:

[...] chamar-se-á jogo (título provisório) toda situação estruturada por regras, nas quais o sujeito se obriga a tomar livremente um certo número de decisões tão racionais quanto possíveis, em função de um contexto mais ou menos aleatório.

Essa divisão para Brougère (1998) é fruto da nossa cultura anterior ao Romantismo ter associado o brincar a uma atividade que se opõe ao trabalho, “caracterizada por sua futilidade e oposição ao que é sério”.

Dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas. Assim é que são raras as crianças que se enganam quando se trata de discriminar no recreio uma briga de verdade e uma briga de brincadeira. (p.24).

Segundo Bomtempo (1987, p.13), a atividade de brincar “geralmente é vista como uma situação livre de conflitos e tensões, havendo sempre um elemento de prazer. Também é uma atividade com um fim em si mesma, pois não há resultado biológico imediato que altere a existência do indivíduo”.

Recorremos ao Dicionário Aurélio Básico de Língua Portuguesa (1988) para nos auxiliar nessa tentativa de diferenciar os termos, mas sabemos que não se trata só de terminologia. Encontramos o brincar definido como: divertir-se infantilmente, entreter-se em jogos de criança. Já brincadeira: ato ou efeito de brincar; divertimento, sobretudo entre crianças; brinquedo; jogo. Ao buscarmos por jogo, encontramos a definição de atividade física ou mental organizada por um sistema de regras que definem a perda ou o ganho; brinquedo, passatempo, divertimento.

Não nos parece haver uma discrepância entre as três definições, visto que não há características importantes e/ou fortemente diferenciais, a não ser pelo fato de aparecerem as regras, o ganhador e o perdedor.

Fernandes (2001), em seu belíssimo relato sobre a sua experiência em um projeto de educação não-formal, refletindo sobre os termos os quais citamos, coloca-se de maneira coerente e lúcida sobre a questão.

Algumas atividades lúdicas trafegam por ambas as denominações, o que parece poder indicar ambigüidades inerentes ao próprio jogo ou brincadeira, mas o motivo que leva uma atividade a receber até duas nomeações revela aquilo que a pessoa envolvida no brincar entende como sendo a característica mais forte daquela atividade, ou seja, revela que depende do ponto de vista do envolvido e do parâmetro com o qual ele se vale para definir tal atividade como sendo de um tipo ou de outro. (FERNANDES, 2001, p. 78).

Sabemos que não podemos nos limitar a uma única definição totalizadora e definitiva. Por isso, adotamos o conceito de cultura lúdica abarcando os conceitos de brincar, jogar e brincadeira na tentativa de estruturar nossas idéias.

A ideia de que o homem está inscrito num universo de trocas e interações, assim como o tempo, os espaços, os parceiros e os objetos, é fundamental para a ampliação do repertório lúdico de uma sociedade. O sentido que atribuímos a essas atividades também é essencial para se falar numa cultura lúdica, pois ela não é estanque; ela está em constante evolução.

Também sabemos que a visão sobre a infância foi se modificando ao longo da história, o que permitiu enxergar as crianças como seres que possuem identidade, vivências e lógica de pensamento próprio.

2.2 A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E A CULTURA INFANTIL

Na Antiguidade, as crianças participavam tanto quanto os adultos das mesmas festas, dos mesmos ritos e mesmas brincadeiras.

Segundo Ariès (1981, p.94), nessa época o trabalho não ocupava tanto tempo do dia e nem tinha o mesmo valor existencial que lhe atribuímos nesse último século. A participação de toda a comunidade, sem discriminação de idade, nos jogos e divertimentos era um dos principais meios de que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos e para se sentir unida.

Gradativamente, ainda segundo o autor, esses jogos, brincadeiras e divertimentos passam a sofrer uma atitude moral e contraditória. Por um lado, eram admitidos sem reservas pela grande maioria das pessoas; por outro, eram proibidos e recriminados pelos moralistas e pela igreja, que os associavam aos prazeres carnais, ao vício e ao azar. Assim, os adultos foram deixando de lado uma prática considerada de criança, o brincar, porque essa apontaria para um homem entregue ao ócio.

As pessoas de sociedade, muito ocupadas, não se divertem mais como naquele bom tempo de ócio que viu florescer a moda dos bilboquês e dos fantoches; hoje deixamos os brinquedos para as crianças. (JACOB apud ARIÈS, 1981, p.91).

Ariès (1981, p. 94) enfatiza que, em tempos passados, o jogo era visto como inútil, não sério. Foi depois do Romantismo, a partir do século XVIII, que o jogo passa a ser mais valorizado e destinado a educar a criança.

A concepção de criança, tal qual entendemos na contemporaneidade, inexistia até o fim da Idade Média. Essa concepção surgiu na Renascença, após a revolução promovida pela palavra impressa, que socializou a necessidade de alfabetização, multiplicou e tornou rotineiras as escolas, hierarquizou o conhecimento por faixas etárias, disseminou noções de pudor, estabelecendo limites bem demarcados entre crianças e adultos.

A escola que existia nesse momento, na Idade Média, não era destinada especificamente às crianças; era uma espécie de escola técnica destinada à instrução dos clérigos, jovens ou velhos. Era uma escola que misturava todas as idades sem qualquer separação; poderia “acolher” da mesma forma e indiferentemente as crianças, os jovens e os adultos. Importava a matéria a ser ensinada a todos, qualquer que fosse a idade.

O “divertimento” não prosseguirá no estudo, o mestre não se apoiará nesse atrativo imediato para prolongá-lo em observações mais elaboradas [...]; não haverá ligação entre o interesse espontâneo da criança e o trabalho que se espera dela, pois toda a pedagogia tradicional se enraíza na convicção de que o que vincula a criança ao mundo e aquilo com que se compraz não pode contribuir de modo válido para sua educação (SNYDERS apud BROUGÈRE, 1998, p. 59).

A indiferença da escola com a formação infantil não era própria apenas dos conservadores retrógrados. Os humanistas e os escolásticos tradicionais também compartilhavam da mesma ideia, sem dar maior importância à infância ou à juventude como fase para o desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento. Dessa maneira, prevaleceu nesse momento, na educação, a aprendizagem garantida através da convivência com os mais velhos. A criança convivia com os adultos e participava de suas atividades rotineiras, compartilhando das mesmas histórias e das mesmas conversas.

O traje também era uma forma de demonstrar que não existia uma diferenciação entre a vida das crianças e dos adultos. Ariès (1981, p.70) destaca que “nada no traje medieval separava as crianças do adulto. Não seria possível imaginar atitudes mais diferentes com relação à infância”. O traje era único, tanto para meninos quanto para meninas, pobres ou ricos. Apenas no século XVII as crianças de boa família, nobre ou burguesa, tinham um traje reservado à sua idade, o qual se distinguia dos adultos.

A separação da convivência entre adultos e crianças concomitante à especialização das vestimentas infantis são fatores que fortalecem o “sentimento de infância”. Esse sentimento privilegiou primeiro os meninos, enquanto as meninas permaneceram por muito tempo sendo confundidas com as mulheres adultas, por sua educação privilegiar a aprendizagem doméstica.

Os filhos dos camponeses e dos artesãos continuavam a usar o mesmo traje dos adultos, conservando o antigo modo de vida que não separava crianças dos adultos, nem no trabalho, nem nos jogos e brincadeiras.

No entanto, algumas mudanças consideráveis alteraram o estado das situações descritas até no final do século XVII e início do século XVIII. Primeiramente, a escola se fortaleceu como um lugar privilegiado de aprendizagem e educação da criança, como meio de educação. A criança não mais fazia parte das atividades adultas e deixava de aprender pelo fazer, ou seja, por meio das interações com o grupo. Ela passou a ser mantida à parte, num mundo próprio. Sua educação ficou ao encargo não mais do grupo social (família e comunidade), mas sim do mestre, tornando formalizado o processo de escolarização. Essa escolarização visava a “educar” os modos e o corpo da criança para que ela convivesse, no futuro, no contexto social. A concepção de infância passou a ser a de que a criança é um dever.

A escola tornou-se um instrumento para a educação da infância e da juventude em geral; logo, passou a ser uma instituição essencial da sociedade: com um corpo docente separado, disciplina rigorosa, classes numerosas, aberto a um número crescente de leigos, nobres e burgueses e a famílias mais populares. A escola reunia alunos de oito/nove anos até quinze, submetidos a uma lei diferente da que governava os adultos.

Essa “especificidade” marcava a distinção entre uma primeira infância (mais longa) e uma infância escolástica. O término da primeira infância era considerado por volta dos 5/6 anos, quando principalmente o menino deixava sua mãe, sua ama ou suas criadas podendo, aos sete anos, frequentar a escola. A justificativa para o retardamento da entrada na escola era a fraqueza e a incapacidade dos pequenos.

Outro ponto fundamental que contribuiu para o fortalecimento do “sentimento de infância” tem a ver com a instituição familiar. A família tornou-se o espaço da afeição necessária. Essa afeição se expressou por meio da importância que passa a ser dada à educação. O compromisso da educação afetiva e ético-comportamental passou a ser reivindicado pela família, que se recolheu cada vez mais ao ambiente doméstico.

A criança passa a ser valorizada pela família e era impossível perdê-la ou substituí-la sem que se sentisse uma enorme dor. Isso influenciou diretamente as características demográficas do século XVIII. A família organizou-se em torno das crianças e os pais passaram a se interessar pelos estudos dos seus filhos e a acompanhá-los com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, desconhecida até então. Afirma Ariès:

A substituição da aprendizagem pela escola exprime também uma aproximação da família e das crianças, do sentimento da família e do sentimento da infância, outrora separados. A família concentrou-se em torno da criança. [...] O clima sentimental era agora completamente diferente, mais próximo do nosso, como se a família moderna tivesse nascido ao mesmo tempo em que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola (1981, p.232).

Tudo o que se referia às crianças e à família tornou-se assunto sério, importante, digno de atenção, do cuidado com o corpo às preocupações com sua educação e a moral. A criança passou a assumir o lugar central dentro da

família: tanto a sua existência quanto a sua presença eram dignas de atenção e preocupação.

Depois da Segunda Guerra Mundial, reconheceu-se a criança pelo seu valor próprio e a infância como etapa que tem sua importância própria na formação do ser humano. Ela passou a ser reconhecida não somente como uma curta passagem antes da idade adulta, algo sem importância e que deve ser ultrapassado o mais breve possível.

Sob a influência dos pensamentos e das filosofias de suas épocas, cada um à sua maneira, os pedagogos Friedrich Fröbel (1782-1852), Maria Montessori (1870-1909) e Ovide Décroly (1871-1932) elaboraram pesquisas a respeito das crianças pequenas, legando à educação grande contribuição. Com Fröbel, por exemplo, inaugurou-se uma educação institucional baseada no brincar. Os médicos que o sucederam, e se tornaram os primeiros pedagogos da educação pré-escolar a romper com a educação verbal e tradicionalista da época, propuseram uma educação sensorial, baseada na utilização de jogos e materiais didáticos, que traduzia a crença em uma educação natural dos instintos infantis. (WAJSKOP, 1995, p.63).

Podemos considerar, então, que a ideia da valorização do lúdico e da cultura infantil em nossa sociedade está associada a uma nova imagem de criança que vem sendo construída a partir dos séculos XVI e XVII.

De algumas décadas para cá, muitos psicólogos, educadores e outros estudiosos escreveram sobre a importância dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da criança. Wajskop (1995, p.64) afirma que:

[...] a constatação e valorização da brincadeira, considerada atividade espontânea da criança pela ciência psicológica e pela própria psicanálise, auxiliaram e estimularam a criação de uma criança brincante. As teorias psicológicas de desenvolvimento - de Piaget, Wallon, Vygotsky - e pedagógicas - Kergomard, Fröbel, Decroly - contribuiriam para a constituição de uma criança que se define socialmente pelo brincar.

Wallon (2005) coloca o jogo como uma forma de organizar o acaso e de superar repetições. No jogo, a criança manifesta suas disponibilidades funcionais de modo apaixonado e experimenta diversas possibilidades de ação.

Vygotsky (1984), por sua vez, destaca que, ao jogar, a criança encena a realidade utilizando regras de comportamento socialmente constituídas. Nessa situação, os objetivos perdem sua força determinadora sobre o

comportamento da criança; ela passa a agir independentemente daquilo que vê. Desse modo, está lidando com uma situação imaginária na qual novos significados são associados aos objetivos. Vygotsky (1984) não faz distinção entre jogos e brinquedos. Ele destaca que, no jogo, a criança encena a realidade utilizando regras de comportamento socialmente aceitas. Na perspectiva vygotskyana, toda conduta humana, incluindo suas brincadeiras, é constituída do resultado das interações sociais. Do ponto de vista do desenvolvimento da criança, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas na medida em que é

[...] aí que ela sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade... o brinquedo fornece estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos de vida real e motivações volitivas, tudo aparece no brinquedo, que se constitui no mais alto nível do desenvolvimento pré-escolar. (1984, p.117).

Já para Piaget (1981), o jogo representa a predominância da assimilação sobre a acomodação. É uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade da criança sem limitações, assim como a imitação, o desenho e a linguagem contribuem para a construção da representação pela criança, atividades essenciais para essa fase.

Huizinga (1993) define o jogo como uma ação livre, sentida como fictícia e situada fora das obrigações da vida corrente. O jogo é uma atividade livre. A palavra “atividade” tem também sua importância, visto que, por vezes, é uma atividade fictícia no real ou no imaginário, mas, sobretudo uma atividade em movimento. O jogo não é o nada, nem a ausência de sujeição nem a ausência de trabalho.

É uma atividade livre sentida como fictícia, ou seja, ela está localizada fora da realidade objetiva, porém tendo sempre uma verdade pessoal para aquele que a realiza. Por ser uma ação capaz de absorver totalmente o jogador, ela o engaja. Isso é um aspecto importante, porque neste engajamento o jogo aparece como o principal estímulo de afetividade.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias dotadas de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana”. Assim definida, a noção parece capaz de abranger tudo aquilo a que chamamos “jogo” entre animais, as crianças e os adultos: jogos de força e de destreza, jogos de sorte, de adivinhação, exibições de todo o gênero. Pareceu-nos que a categoria de jogo fosse suscetível de ser considerada um dos elementos espirituais básicos da vida. (HUIZINGA, 1993, p.33).

Se essas são ideias construídas na sociedade e pela sociedade, então podemos nos considerar como frutos da cultura que nos é apresentada. Esse fato deveria nos fazer refletir sobre o que oferecemos a nossas crianças, já que estamos assistindo à cultura lúdica infantil ser esquecida pela educação formal que opta por aprendizagens e conteúdos. Dá-se a valorização da educação formal em detrimento da cultura infantil. Assim, a educação torna-se descontextualizada ou equivocada, por conta das concepções ora tradicionais, ora espontaneístas sobre o lúdico, gerando práticas não fundamentadas da maioria dos profissionais de Educação Infantil.

Como professores e professoras, precisamos conhecer as crianças e os professores (nossos colegas) dos diferentes contextos em que trabalhamos. Eles e elas são sujeitos sociais, têm direito a experiências de cultura - brincadeira, literatura, cinema, museus, música, pintura - e à arte em geral. Ou seja, é pela discussão da infância como categoria social e histórica e das crianças como sujeitos sociais que se torna possível pensar a educação. (KRAMER, 2003, p.13).

Sabemos também que são essas concepções que irão nortear e determinar as formas de relação estabelecidas no momento de se pensar a ação educativa. A cultura lúdica, assim como os demais aspectos da cultura geral, necessita ser transmitida, exercitada e transformada. Além disso, os mediadores (educadores e famílias, inicialmente) envolvidos nessas práticas precisam ser informados e sensibilizados sobre a sua importância.

Toda socialização pressupõe apropriação da cultura, de uma cultura compartilhada por toda a sociedade ou parte dela. A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura passa, entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem universos imaginários. Cada cultura dispõe de um “banco de imagens” consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. (BROUGÈRE, 2004, p.40).

Podemos refletir sobre como a sociedade vem traçando a imagem de criança na contemporaneidade. Tempos atrás, foi necessário criar um espaço para que a criança pudesse existir com suas particularidades e potencialidades. O mundo adulto foi determinando o que era importante para compor o universo infantil e precisamos agora refletir sobre que conceito de infância nossa sociedade está construindo.

Voltamos, então, a uma questão crucial. Que escolhemos para preservar? Qual é o conceito de infância que estamos legitimando? É preciso avaliar se estamos vivendo a transformação da brincadeira, dos modos e espaços de se brincar, ou se estamos simplesmente reproduzindo, sem questionar, métodos e fórmulas que buscam pelo novo sem saber ao certo onde querem chegar.

[...] a perda versus o novo, o que devemos guardar, o que reciclamos e o que não mais utilizamos. É na sociedade e na resistência de cada grupo que está a resposta, pois a perda de referência é algo sofrido e doloroso. (CARDOSO, 2004, p.54).

2.3 A CRIANÇA E O BRINQUEDO: ENTRE A CULTURA E O CONSUMO

A influência da mídia e de todo o esquema montado pelo comércio para vender mais e novos brinquedos de certa forma influencia as crianças, o jogo e o brinquedo. A indústria dos brinquedos concebe as crianças como consumidoras. A indústria e a mídia transformaram as necessidades dos infantes em produtos a serem consumidos. O foco dessa indústria não está na criança e sim na manutenção do mercado.

Assim como o mundo da percepção infantil está marcado por toda parte pelos vestígios das gerações mais velhas, com os quais a criança se defronta, assim também ocorre com seus jogos. É possível construí-los em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou de uma arte pura. O brinquedo, mesmo quando não imita os instrumentos dos adultos, é confronto, na verdade não tanto da criança com os adultos, do que deste com as crianças. Pois de quem a criança recebe primeiramente seus brinquedos se não deles? E embora reste à criança uma certa liberdade em aceitar ou recusar as coisas, muitos dos mais antigos brinquedos (bola, arco, roda de penas, papagaio) terão sido de certa forma impostos às crianças como objetos de culto, os quais só mais tarde, graças à força da imaginação da criança, transformaram-se em brinquedos. (BENJAMIN, 1988, p.54).

Devemos também considerar as alterações nos espaços urbanos, que não só modificaram a forma, mas também o conteúdo das relações as quais eram estabelecidas nas praças e ruas. Nesse sentido, algumas das brincadeiras de rua foram modificadas ou adaptadas às condições atuais, o que foi muito bom, caso contrário já teriam desaparecido.

Os espaços reservados para brincar estão se transformando e as oportunidades de estar em contato com outras crianças são concretizadas nos condomínios, clubes ou nos espaços de recreação dos hotéis. As crianças desejam movimento, fantasia e são extremamente curiosas, adaptando brincadeiras de rua para outros lugares, adotando o *blaybleid* no lugar do pião. O futebol, por exemplo, pode sair da rua e entrar pela sala, onde dois jogadores têm total autonomia para decidir o jogo.

Isso não seria de todo ruim, se essas fossem atividades “opcionais” e não a única saída para as crianças. É claro que não podemos negar que desses jogos, adaptados à nova realidade, surgem novas estratégias, jeitos e formas de se jogar. Entretanto, para ampliar um repertório de mundo, é pouco.

Também é fato que algumas brincadeiras passaram por transformações, pois as regras de convivência e a consciência que fomos adquirindo sobre os mais variados assuntos foram se modificando ao longo da história humana. Caçar passarinhos não é mais admitido como uma diversão de meninos pura e simples; é considerada hoje uma atitude de não-preservação da natureza, assunto que, em tempos passados, não era tão urgente e necessário.

Devemos também refletir sobre o tempo que destinamos para o brincar. O espaço para o lúdico não é priorizado pela escola que está preocupada

em formalizar conteúdos. A família também não consegue garantir esses momentos e a mídia traz outros tipos de apelo para as crianças, os quais, com raras exceções, são pobres em conteúdo e forma.

Encontramos em variados produtos o descaso com a infância; as crianças são “convidadas” a abandonar essa fase de suas vidas como se fosse enfadonho. Aquilo que é específico dessa fase como a criatividade, a imaginação, a fantasia e a brincadeira entendida como experiência de cultura, é esquecido e cede espaço para o que é apresentado como produto pronto, acabado e de qualidade discutível. Nesse contexto, podemos apontar a contradição entre o brinquedo como fator cultural e o brinquedo feito como produto de consumo.

[...] a brincadeira de casinha, os brinquedos de guerra, os heróis da televisão ou a sandaliazinha da dançarina de axé são elementos que encerram em si significados e ideologias. Neste sentido é que ocorre a bidirecionalidade da transmissão cultural, pois a atividade de brincar das crianças é estruturada conforme os sistemas de significado cultural do grupo a que ela pertence. Mas ao mesmo tempo, esta atividade é reorganizada no próprio ato de brincar das crianças, de acordo com o sentido particular por ela atribuído às suas ações, em interação com seus pares ou com os membros mais competentes de sua cultura. Nesse processo, tanto os significados coletivos quanto os sentidos pessoais são remodelados e redefinidos continuamente (ALVES; GNOATO, 2003, p.112).

Faz parte do repertório dado às crianças pelos adultos o convívio com “Barbies” ou “Power Rangers”, que seguem reproduzindo os modelos que lhe são apresentados. É preciso refletir sobre o seu significado na vida das crianças, pois são os adultos os compradores desses brinquedos, ou seja, são eles e seus padrões que influenciam a escolha dos brinquedos e jogos industrializados que concebem a criança como apenas uma potencial consumidora, como imatura e frágil.

A escolarização precoce e a formalização dos jogos apenas como meio pedagógico, sem levar em conta o prazer e a descoberta que podem trazer, transformam os jogos em práticas sistematizadas e com objetivos pré-estabelecidos. Diante disso, será que a didatização do lúdico estaria criando um “novo” conceito de infância, sem a preocupação com o que se pode acrescentar à vida das crianças?

As crianças são as mensagens vivas que enviamos a um tempo que não veremos. Do ponto de vista biológico é inconcebível que uma cultura esqueça a sua necessidade de se reproduzir. Mas uma cultura pode existir sem uma ideia social de infância. Passado o primeiro ano de vida, a infância é um artefato social, não uma categoria biológica. Nossos genes não contêm instruções claras sobre quem é e quem não é criança, e as leis de sobrevivência não exigem que se faça distinção entre o mundo adulto e o da criança. (POSTMAN, 1999, p.11).

De acordo com a autora citada, vivemos numa sociedade onde a infância está desaparecendo. Esse processo teve início na revolução promovida pela palavra impressa que socializou a necessidade de alfabetização. Depois pela influência da mídia que “adultiza” e “erotiza” precocemente as crianças. É como se a ideia de infância construída na Renascença, que nos tornou mais sensíveis e atentos aos desejos e necessidades dos infantes, fosse a cada dia desconstruída.

O repertório das crianças vai se ampliando por meio das experiências que compartilham e vivenciam na sociedade, na família e na escola. Esses são seus referenciais iniciais e, portanto, deveriam se preocupar com o que estão oferecendo a elas.

Conhecer a infância e as crianças favorece que o humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz). Sendo humano, esse processo é marcado por contradições: podemos aprender com as crianças a crítica, a brincadeira, a virar as coisas do mundo pelo avesso. Ao mesmo tempo, precisamos considerar o contexto, as condições concretas em que as crianças estão inseridas e onde se dão suas práticas e interações. Precisamos considerar os valores e princípios que queremos transmitir na ação educativa. (KRAMER, 2003, p.17).

No entanto, se a família e a mídia deixam de oferecer outras opções, é papel da escola garantir que as crianças tenham contato com o diferente, com o inusitado e com conceitos que cabem ao pedagógico especificamente. É necessário apresentar a elas a oportunidade de conhecer a riqueza da cultura popular, dos jogos tradicionais, das brincadeiras antigas, das rimas, parlendas e trava-línguas. Dessa maneira, oferecemos, entre outras, a possibilidade de “transmitir essas brincadeiras às nossas crianças como forma de descobrir o novo no antigo” (FRIEDMANN, 1996). A escola deveria apresentar esse mundo de possibilidades, fazendo o contraponto entre aquilo já estabelecido culturalmente e as novas possibilidades de enxergar o mundo.

Todos esses elementos que citamos até agora e que são externos a cultura lúdica, estão localizados na escola, na família, no bairro ou na mídia televisiva, entre outros espaços propiciadores de experiências sociais e culturais, são reinterpretados pelas crianças e articulados às suas experiências lúdicas. A partir daí, geram-se novos modos de brincar. (BORBA, 2006, p.41).

Os critérios para diversificar essas vivências precisam levar em conta alguns aspectos importantes como o lugar, a cultura em que está inserida a criança e sua cultura lúdica. A infância é curto período de nossas vidas, cheia de particularidades, de descobertas de conceitos sobre o mundo e sobre nós mesmos e, por isso, necessita ser respeitada e cuidada. Brincar é uma experiência cultural e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo.

Os pesquisadores em Currículo, e em Educação de uma forma geral, dentro de uma linha tradicional ou crítica, parecem estar de acordo quanto à cultura ser o conteúdo substancial do processo educativo e o currículo a forma institucionalizada de transmitir e reelaborar a cultura de uma sociedade, perpetuando-a como produção social garantidora da especificidade humana. Em dado contexto histórico, são selecionados os conteúdos da cultura, considerados necessários às gerações mais novas, constituintes do conhecimento escolar. A concepção que se tem de cultura será, portanto, definidora de como se compreende o conhecimento escolar. (LOPES, 1999, p.33).

Parece que o espaço destinado ao brincar em nossas escolas é reservado aos momentos de passatempo ou então aos intervalos das aulas tidas como mais importantes. O trabalho com o lúdico não é considerado sério e/ou produtivo.

Os educadores têm muitas crenças sobre o assunto. Existem os que enxergam as vivências com o lúdico como uma forma de interpretar, agir e se relacionar com o mundo. Pensam também que a ludicidade é um bom meio para humanizar sua relação com seus educandos, pois revivem os mesmos sentimentos de paixão, prazer, criatividade, imaginação, humor, valores e significados que experimentaram na sua infância.

Encontramos ainda aqueles que desconhecem as teorias e práticas sobre a importância do lúdico. Para esses educadores, a sua experiência na escola de vivências lúdicas e, muitas vezes na vida, foi escassa e não conseguem efetivamente encontrar um lugar para essa prática no seu cotidiano. São esses

educadores que desconfiam das conseqüências positivas que a vivência lúdica oferece para o desenvolvimento infantil e a aprendizagem.

O professor de educação infantil deve preparar-se para ser um pesquisador capaz de avaliar as muitas formas de aprendizagem que estimula em sua prática cotidiana, as interações por ele construídas com crianças e famílias em situações específicas. Ele é alguém cuja riqueza de experiências vividas deve ser integrada ao conjunto de saberes que elabora sobre o seu fazer docente. (OLIVEIRA, 2003, p.8).

Para a criança, o brincar é natural, porque essa é uma das maneiras pelas quais ela conhece o mundo e a si mesma. Se não conhecemos o significado e a importância da cultura lúdica, não atribuímos a ela o valor necessário, não consideramos que o brincar faz parte da vida das crianças e que deveria ser garantido como um direito para o seu desenvolvimento integral.

Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracterizam. (KRAMER, 2000, p.15).

Diante do que expusemos, o brincar, a brincadeira e os jogos estão associados a uma imagem de criança que foi construída historicamente e até hoje, na contemporaneidade, em função do lugar que ela ocupou na sociedade. A noção de brincar e de jogar pode e deve ser considerada como a representação e interpretação de atividades culturais lúdicas que explicitam uma cultura social de um determinado contexto. O brincar constitui um fato social e cultural ligado a uma imagem de criança de uma comunidade ou grupo específico.

A criança, ao ter contato e ao manipular os brinquedos, aprenderá a pensar a sua cultura. Assim, os brinquedos são objetos socioculturais que possuem em si imagens, funções cognitivas e motoras a serem evocadas. Industrializados ou artesanais, eles mediam a relação da criança com a sociedade, bem como as interações entre pares, facilitando o desenvolvimento infantil.

Em relação aos profissionais da educação infantil, ressaltamos a importância de sua reflexão sobre as atitudes e práticas educativas assumidas junto

às crianças. É preciso que tenham um planejamento articulado com diferentes atividades e conhecimentos, tendo como eixo condutor a cultura lúdica infantil.

CAPÍTULO 3

A CULTURA LÚDICA JAPONESA E O “NOVO MUNDO”

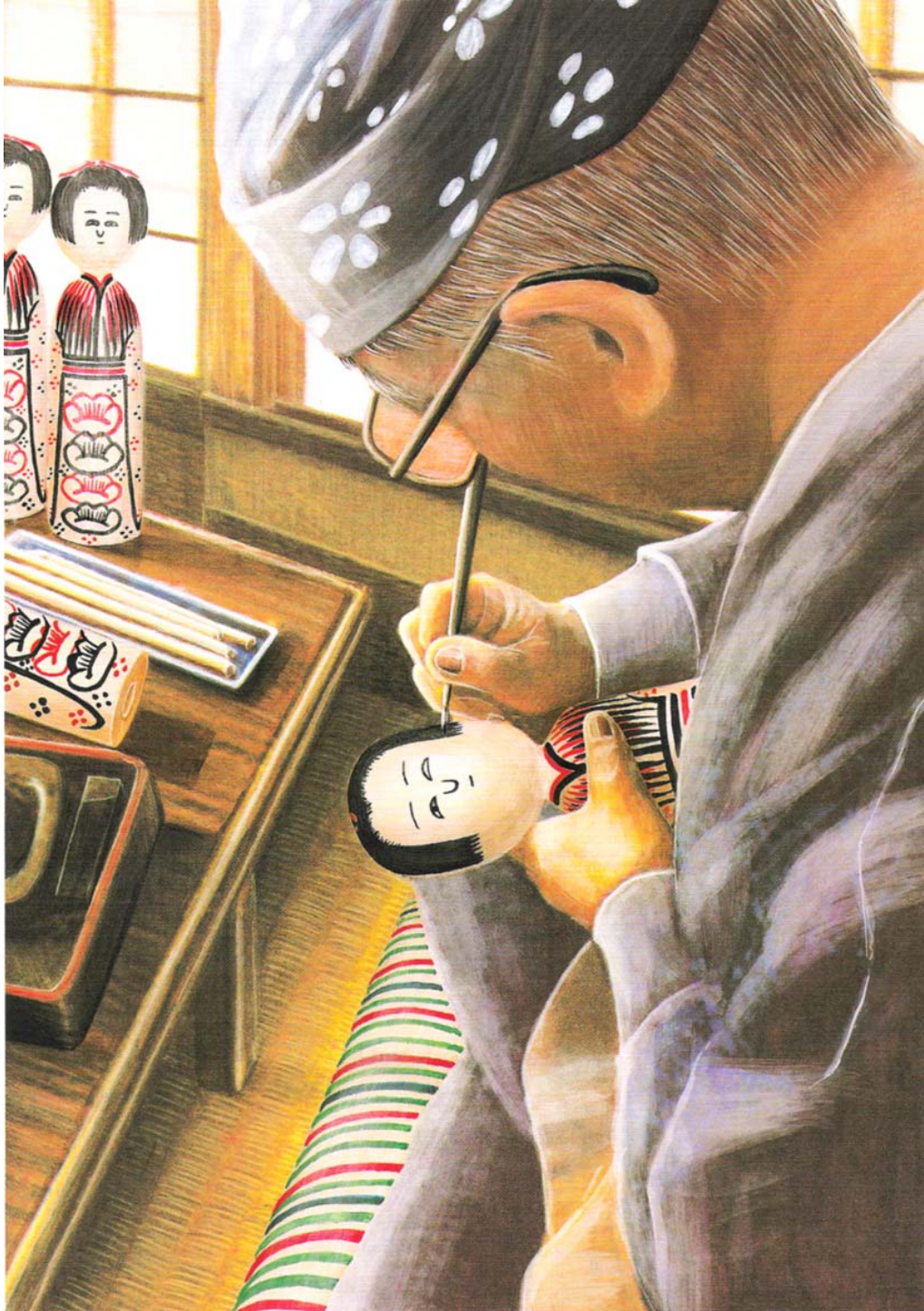


Figura 3 – Artesão de bonecas Kokeshi.
Fonte: Miyakawa (2002).

3.1 AS FAMÍLIAS

Massaharu Ohara nasceu em 28 de maio de 1888 na Província de Kochi (28/5/1888) e era casado com dona Kuniji. Partiu de Kobe, no Hawaii Maru, e chegou a Santos em 14 de novembro de 1927. Passou pela Casa do Imigrante e, após quarenta dias na Colônia Cotia, nos arredores da capital paulista, foi para Santo Anastácio. Dali partiu para Londrina e foi um dos primeiros compradores de terras na região onde a colonização se iniciava. Mudou-se para a propriedade em 26 de setembro de 1933.

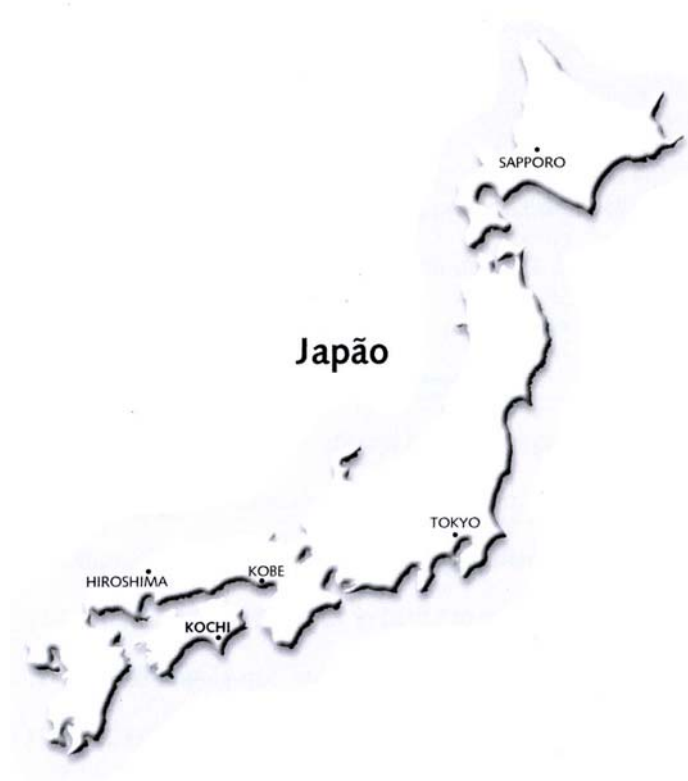


Figura 4 – A província de Kochi, ilha de Shikoku, terra natal dos Ohara.
Fonte: Losnak (2003).

O filho Haruo registrou em diário a transferência das famílias Ohara e Tomita que deixaram Santo Anastácio no dia 24 de agosto de 1933:

Tempo bom. Dia de mudança. Arrumação das coisas para a viagem ao Paraná, muitos amigos presentes. Viagens das famílias Massaharu Ohara e Massahiko Tomita. As famílias de Toshio Tan e do patrão Yamazaki ajudam nos preparativos. A esposa de Toshio, Shimiyo, fez a comida para os viajantes. A mudança é despachada em caminhão para seguir no trem. Segue-se a partida, indo todos para a cidade de Santo Anastácio, onde pernoitaram (Diário de Haruo Ohara).



Figura 5 – Família Ohara e família Tomita em Santo Anastácio (SP), onde trabalhavam na lavoura de café – fim da década de 1920 (Acervo Família Haruo Ohara).

Fonte: Losnak (2003).

Na madrugada de 25 de agosto de 1933, embarcaram no trem que chega a Ourinhos às 15h30min. Dormiram em Ourinhos e prosseguiram no dia seguinte até Cambará. Nesta cidade, começou a viagem em jardineira, com travessias de rios em balsas, a última no Tibagi. Às 21 horas, a jardineira entrou em Londrina, conduzindo as duas famílias até a pensão que o Sr. Hikoma Udihara mantinha na esquina da Avenida Paraná com a Rua Brasil (área atualmente ocupada pelo Edifício Marumbi), que era exclusiva para compradores de terras. Os móveis e utensílios chegaram três semanas depois.

Os japoneses abriram picadas até os seus lotes e construíram as casas de troncos de palmeiro, cobertas de tábuas de pinho. Finalmente, no dia 26 de setembro, passaram a morar em suas terras.

A Companhia levou os trens dos japoneses até as cabeceiras dos lotes, conforme dispunha o contrato. Dali até as casas, através de picadas que se prolongavam por um quilômetro tudo foi levado nas costas. Essa tarefa prolongou-se até o fim da tarde do dia 27. O tempo era ameaçador, com relâmpagos e trovoadas (Diário de Haruo Ohara).

O imigrante Taichi Okabayashi se estabeleceu comercialmente em 1933, com um comércio de secos e molhados. Quando a agricultura se desenvolveu nessa região, ele passou a comprar algodão para a Anderson Clayton. Nessa época, ele se credenciou como agente da firma Neman Sahão no comércio de cereais em geral. Tokiko e Taichi tiveram duas filhas: Nair e Estela.

O Sr. Okabayashi era ativo na vida sócio-cultural nascente e sua esposa, Tokiko, abriu uma das primeiras escolas de corte, costura e bordados. Tendo estudado na Escola Álvares Penteado, em São Paulo, falando correta e fluentemente o português, Tokiko veio a ser a primeira intérprete em Londrina.

Esperamos, por meio dos relatos da Sr.^a Estela e de Saulo, conhecer um pouco mais sobre a cultura japonesa e quais as contribuições da mesma na formação de Londrina, já sabendo de antemão que esse é só um começo.

3.2 CULTURA LÚDICA JAPONESA

A cultura japonesa, objeto de análise do presente estudo, nos oferece uma oportunidade ímpar para pensarmos sobre a questão, já que o Japão permaneceu por mil e quinhentos anos quase intocado por sua localização geográfica e pelo fato de ser uma ilha. As poucas influências culturais e tecnológicas externas, via de regra oriundas de outras culturas orientais, fizeram com que as crenças e hábitos locais evoluíssem para manifestações culturais muito particulares. Mesmo vivendo o processo de imigração para diversos países, o que poderia

caracterizar a perda dessa riqueza cultural, pelo contrário, os japoneses preservaram e divulgaram seus costumes e crenças, a cada lugar que chegavam.

Os imigrantes trouxeram consigo referências de alimentação, idioma, arquitetura, artes, artes plásticas, artesanato, literatura, música, religião, educação, medicina, esportes, jogos e brincadeiras, só para citar algumas das particularidades do povo japonês.

A ideia de que a transmissão de um elemento cultural só pode ocorrer dentro de um contexto social é fator essencial para se entender a organização de um determinado grupo. Nessa perspectiva, a brincadeira é um fenômeno da cultura sem sombra de dúvida, uma vez que se configura como um conjunto de práticas, conhecimentos e artefatos construídos e acumulados pelos sujeitos nos contextos históricos e sociais em que se inserem.

As culturas lúdicas não são (ainda?) idênticas no Japão e nos Estados Unidos. Elas se diversificam também conforme o meio social, a cidade e mais ainda o sexo da criança. É evidente que não se pode ter a mesma cultura lúdica aos 4 e aos 12 anos, mas é interessante observar que a cultura lúdica das meninas e dos meninos é ainda marcada por grandes diferenças, embora possam ter alguns elementos em comum (BROUGÈRE, 1998, p. 25).

Entretanto, para que essa inserção aconteça, os jogadores envolvidos precisam partilhar de algumas práticas sociais que permitem o enriquecimento e transmissão da atividade lúdica. Os jogos iniciais entre mãe e filho, nos quais a relação com o mundo se estabelece efetivamente, bem como as descobertas que fazem por meio dos objetos, são parte de um aprendizado estabelecido por cada contexto social e, indubitavelmente, todas as crianças, em condições desejáveis e esperadas de educação, experimentam essas trocas, sendo que seus usos e apropriações nos remetem a nossos ancestrais.

Quando falamos em condições desejáveis, estamos nos referindo às milhares de crianças que enfrentam maus tratos, exploração e exposição precoce ao trabalho, fatores que contribuem e muito para reduzir a vivência dessas crianças com o conceito de cultura lúdica o qual estamos pontuando no nosso trabalho. Não é nossa intenção aprofundarmo-nos nessa questão, porém há estudos realizados nas comunidades das favelas do Rio de Janeiro os quais demonstram que as

crianças brincam e adaptam brinquedos e brincadeiras ao seu contexto social. O fato é que as crianças brincam.

De igual modo Jenckes (2002) expõe que a infância, sendo concebida como uma estrutura social, refere-se a um nível social definido por limites integrados a esta estrutura. Este contexto possibilita que as crianças se manifestem, para além da reprodução social. Assim, suas ações são contextualmente produzidas, ao invés de estruturalmente determinadas. Portanto, as crianças apresentam um estilo cultural, que é aprendido, instituído, produzido e reproduzido. Por este ângulo, compreendem-se as ações sociais dos grupos infantis como culturas. Assim, podemos descrever que as culturas da infância são formas de ação social próprias deste grupo, ou seja, maneiras específicas de ser das crianças. (FILHO, 2005, p. 45).

As crianças brincam e esse parece ser o seu legado cultural. A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundada nas interações entre elas, as quais são grandes criadoras de cultura, porque, com seus movimentos diversificados, a grande capacidade de criação que possuem e as múltiplas experiências sociais a que se lançam, reproduzem e criam significados próprios que as insere não só como produtoras, mas também como criadoras de cultura.

[...] o brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. Essas duas perspectivas configuram o brincar ao mesmo tempo como produto e prática cultural, ou seja, como patrimônio cultural de modo inter e intrageracional, e como forma de ação que cria e transforma significados sobre o mundo. (BORBA, 2006, p.39).

Dessa maneira, as crianças vão construindo um repertório de brincadeiras, cujas práticas são partilhadas e compõem a cultura lúdica infantil, ou seja, o conjunto de experiências que permite a elas dividirem suas experiências com seus pares, isto é, brincar.

É o desejo puro e simples de brincar que leva as crianças a buscar umas pelas outras para compartilhar dos momentos de fantasia e magia que só a elas pertence. Sabemos, no entanto, que o simples prazer da brincadeira traz consigo outras relações, pois quando brincam, elas aprendem a se relacionar

socialmente e a incorporar elementos de outras culturas, já que todas vêm de famílias distintas, com hábitos e construções diferentes.

Ao brincar, as crianças internalizam os conhecimentos de sua cultura, tomam contato com as relações que estabelecem com seus pares e, acima de tudo, consigo mesmas, sendo as brincadeiras oportunidades únicas de se estabelecerem aprendizados sociais à medida que essas relações não acontecem mais no individual, mas também no coletivo. Viver as experiências no espaço coletivo é essencial, pois aprendemos a brincar, desde cedo, nas relações que estabelecemos com os outros e com a cultura. Essas relações se articulam entre o que já está posto pela sociedade, pelos elementos novos inseridos e pelas vivências de cada um.

A cultura japonesa nos apresenta uma enormidade de elementos para articular essa ideia, isso porque nos oferece complexos processos de articulação entre o já dado e o novo, entre a experiência, a memória, a imaginação e a fantasia, visto que muitas das tradições de seu povo têm suas raízes nas fábulas e suas representações. Em nossa pesquisa, encontramos uma diversidade de jogos e brincadeiras e em cada um deles existe um significado ou aprendizagem que vai para além do exercício da ludicidade. Algumas das brincadeiras e dos jogos apresentam características comuns à nossa cultura e outros são únicos no conteúdo e forma.

O processo de formação das culturas da infância é constituído individual e coletivamente, por elementos aceitos da cultura dos adultos e por elementos elaborados pelas próprias crianças. Elas constroem e vivem a história de sua família, da sua comunidade, da humanidade. (FILHO, 2005, p.45).

Quando pensamos na vinda dos japoneses ao Brasil e na bagagem lúdica cultural que trouxeram, surgem alguns questionamentos. Será que nessas famílias era costume brincar com suas crianças ou, por estarem envolvidos com a empreitada de desbravar a cidade, afastaram-se desse contato? O fato de providenciarem logo ao chegar a construção de uma escola demonstra a preocupação na formação das crianças, o desejo de reprodução de cultura e /ou de preservação?

3.3 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO JAPÃO

A produção cultural é a expressão do diálogo entre o homem e o mundo do qual faz parte.
Brougère

Trazemos, na nossa bagagem cultural, a ideia de que o Japão é um país que se preocupa com a formação das suas crianças e os educadores envolvidos nesse processo. O fato de a educação ser uma prioridade no Japão e por se tratar também de uma sociedade coletivista e competitiva, isso não é novidade. Contudo, buscamos entender um pouco mais como isso acontece efetivamente. Entendemos que o tema é vasto e não achamos possível traçar um perfil da Educação Infantil do Japão na contemporaneidade, mas é viável buscar outros elementos para nossa reflexão.

Cooperação, respeito pelo grupo, cordialidade são valores inerentes aos japoneses e fazem parte de sua cultura. A consciência de grupo é um traço cultural antigo proveniente do período Tokugawa- 1615-1867 que integra as fontes contemporâneas da cultura japonesa. A competição no plano individual surge, no período Meiji (1867), quando foi abolida o sistema de clãs hereditários dos samurais e estabeleceu-se o capitalismo. (KISHIMOTO, 1997, p.70).

No artigo escrito por Tizuko M. Kishimoto, “O brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa: proposta curricular dos anos 90”, a autora investigou a presença do brincar enquanto política pública de educação infantil, sua manifestação na prática pedagógica e as razões aventadas por profissionais e pesquisadores.

Segundo Kishimoto (1997), o brincar sempre esteve presente na Educação Infantil japonesa desde a instalação do primeiro jardim-de-infância público em Tóquio (1876). A partir dos anos 70, com a penetração de ideias ecológicas, percebeu-se a profunda influência do ambiente na forma de pensar das pessoas.

Kishimoto nos apresenta que as discussões envolvendo o petróleo e a escassez dos produtos naturais, bem com o modo de vida dos *hippies*, buscando um retorno aos tempos passados, fazem o movimento ecológico crescer e despertam a consciência de que o ambiente, a mentalidade e os objetos são

fundamentais na educação do homem. Especialmente no caso das crianças que ainda não dominam a linguagem, as influências do mundo material, natural e humano são decisivas. A partir de então, os guias curriculares preconizam a educação pela brincadeira em seu ambiente.

O novo plano curricular do jardim, implementado em 1990, estabeleceu uma educação pelo ambiente priorizando atividades segundo as características de desenvolvimento da criança e tendo o brincar como um de seus eixos. Embora brinquedos e brincadeiras já fizessem parte da prática na educação infantil japonesa, é a primeira vez que aparecem como eixo desse nível de ensino.

O currículo está centrado principalmente nos fatos habituais da vida da criança, na vida em grupo e nas brincadeiras. A função do jardim é a socialização e a cooperação com o grupo [...] não existe preocupação com ensino acadêmico e com habilidades relativas à língua escrita, à leitura e às operações matemáticas. O jardim de infância, destinado às crianças de 3 a 5 anos, ao garantir a expressão da cultura infantil, é um oásis dentro do sistema educacional japonês, que privilegia a disciplina. (KISHIMOTO, 2004, p.46).

Para Kishimoto, entretanto, embora o projeto da brincadeira livre ofereça ampla possibilidade para a expressão individual, a sociedade coletivista e competitiva coloca-se como obstáculo à realização desse projeto pedagógico. A pouca participação do poder público na oferta de Educação Infantil leva a grande maioria (80%) das crianças a frequentar instituições particulares, acadêmicas, que não adotam a proposta pedagógica oficial, do brincar como forma de desenvolver a individualidade, a cooperação, a criatividade e a expressão de interesses e necessidades.

Sabemos que uma análise mais detalhada do assunto seria necessária para entender o processo atual da Educação Infantil no Japão. Todavia, podemos, a partir do exposto, traçar algumas hipóteses sobre a importância da educação para o povo japonês, procurando levantar alguns questionamentos sobre o que trouxeram na sua “bagagem”.

3.4 A VINDA DOS JAPONESES A LONDRINA: TRAÇANDO ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS

Segundo relatos recolhidos por Igarashi (2005), no mês de dezembro de 1929, chega a primeira caravana de compradores de terras, composta de oito japoneses acompanhados pelo Sr. Hikoma Udihara, único agente japonês da CTNP (Companhia de Terras Norte do Paraná).



Figura 6 – Hikoma Udihara.

Fonte: Acervo do Museu Histórico de Londrina.

Em um dia de dezembro de 1929, no pátio do Hotel Shiraiwa, em Cambará, 11 pessoas embarcam num pequeno Ford-de-bigode com destino ao Patrimônio Três Bocas, onde as terras já estavam à venda. Entre os viajantes, estava o funcionário da CTNP George Smith, chefe da comitiva, e onze japoneses, entre eles: Hikoma Udihara, Massaharu Ohara, Toshio Tan, Kagueki Inomoto, o agrimensor Kinsaku Saito, o jornalista Shinshi Furuhata e o corretor de terras no Japão Haruyoshi Oda.



Figura 7 – Caravana de compradores japoneses. Dezembro de 1929.
Fonte: Acervo do Museu Histórico de Londrina.

A CTNP começou a vender lotes em 1930, mas já existia a Fazenda Quati, que correspondia ao atual Jardim Shangri-lá e adjacências. Já em 1929, o empreiteiro Bertholdo Durães comandava 80 trabalhadores na formação de 60 mil cafeeiros na mesma fazenda, a qual seria vendida à CTNP na década seguinte.

O primeiro japonês a se estabelecer foi Chojuro Arque, que assinou contrato de trabalho por três anos com a Fazenda Quati, em 8 de outubro de 1931. Ele, ao mesmo tempo, comprou um lote nas proximidades e derrubou a mata. No dia 14 de outubro, chegaram as famílias de Yoshimi Kazahaya, Kootaro Hayassaka e Kunijiro Hara com suas mudanças. No dia seguinte, escolheram lotes na Gleba Cambé.

No final da tarde de 14 de outubro, o caminhão de mudanças e a jardineira com todos os membros das três famílias estacionaram em frente ao barracão em que se abrigavam os pioneiros no Patrimônio Três Bocas. Ficaram ali até desmatar as terras, levantar os ranchos e plantar as primeiras lavouras.

Usando folhas de palmeiros e troncos de árvores nobres, levantaram, em poucos dias, as três primeiras cabanas para o desmatamento.

Alguns somente dispuseram da ajuda familiar; outros empregaram diaristas brasileiros atraídos à região pela CTNP. Nos primeiros meses, alimentavam-se basicamente do pouco arroz que trouxeram e de grande quantidade de palmito. Em raras ocasiões comiam carne de veado ou de porco-do-mato que podiam caçar.

A família de Kunijiro Hara desmatou três alqueires e plantou arroz; a de Kazahaya semeou uma grande área de milho e os Hayassaka plantaram feijão. A primeira safra despertou a atenção de todos para a qualidade das terras. Hara colheu 50 sacos de arroz por alqueire, no valor de 15 mil réis o saco. Outros conseguiram, em média, 800 balaios de milho em seis alqueires e o rendimento do feijão revelou-se espetacular.

A Companhia de Terras Norte do Paraná começou a alardear o enorme potencial do solo; as propriedades pioneiras tornaram-se modelo, recebendo quase diariamente a visita de novos compradores. Um ano após a chegada dos japoneses, 400 famílias já estavam assentadas e multiplicaram-se para 700 nos seis meses seguintes.

Pela primeira vez, a comida vinha com fartura e qualidade para os japoneses. Kunijiro Hara não tinha como escoar a produção e logo passou a vender pessoalmente o seu arroz entre os imigrantes que chegavam. Aproveitando a queda de água na propriedade, ele instalou um moinho para beneficiar arroz. Em menos de um ano, possuía cinco pilões beneficiando a produção de toda a vizinhança.

Em 27 de agosto de 1933, os primeiros compradores na Gleba Cambé já haviam efetuado todos os pagamentos estipulados em contrato, ampliando suas áreas agrícolas e comprando terrenos no perímetro urbano. Nessa gleba, formada por japoneses, prosperava uma em especial, a Colônia *Ikku*, todos com o objetivo comum de plantar e colher.

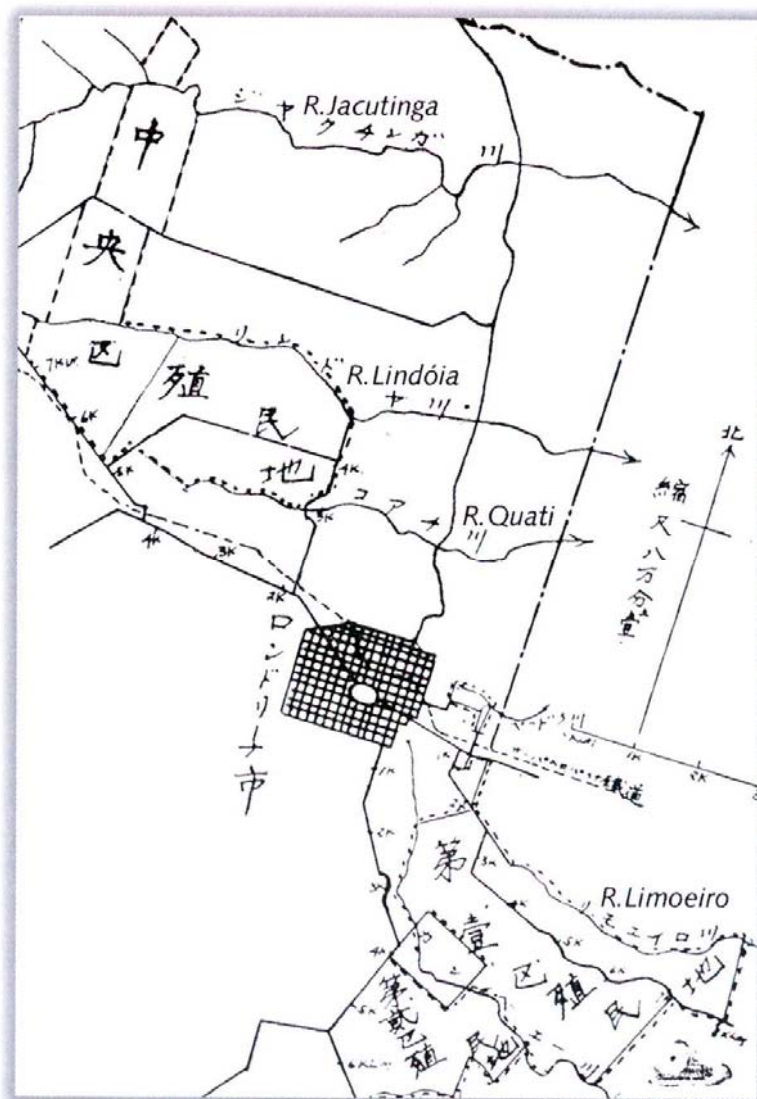


Figura 8 – Mapa de Londrina com o centro urbano e glebas coloniais de imigrantes japoneses.

Fonte: Losnak (2003)

A presença japonesa também na zona urbana teve notável crescimento até os anos 70, em especial na atual Rua Sergipe, caracterizando-a fortemente com traços culturais japoneses. Quitandas, bares, restaurantes, alfaiatarias, salões de cabeleireiros e barbeiros, secos e molhados, livraria, lojas que vendiam bicicletas, eletrodomésticos e até bancos emprestavam à rua uma aura particular. Seus letreiros eram escritos em japonês, como na Rua Galvão Bueno, situada no bairro da Liberdade em São Paulo. Esses estabelecimentos com identidade oriental tinham traços compostos pelos produtos oferecidos, tais como

objetos de decoração e de alimentação. Seus proprietários, todos de origem japonesa, também davam à rua uma identidade peculiar.

Pouco a pouco, esses imigrantes se organizaram em núcleos de cooperação que tinham por finalidade proteger os associados, racionalizar a lida com a mata e semear as primeiras safras. Neles eram organizados mutirões e a educação dos filhos. Para as escolas eram designados professores, os imigrantes com maior conhecimento da cultura de origem. Pela intermediação, buscavam a melhor comercialização das safras e a compra de implementos agrícolas. Em cada núcleo, a coordenação também organizava exposições artísticas, práticas religiosas e encontros festivos, originando as associações culturais, as quais prestavam apoio aos que estavam chegando.

Mesmo empenhados na derrubada da mata, não esqueceram a sua tradicional formação cultural, preocupando-se em assegurar a continuidade na formação educacional de seus filhos. A primeira obra comunitária foi a construção da escola e o professor foi escolhido entre os membros que possuíssem melhores conhecimentos e aptidões para o ensino.



Figura 9 – Escola japonesa, década de 1930.

Fonte: Acervo do Museu Histórico de Londrina.



Figura 10 – Escola japonesa, década de 1930.
Fonte: Acervo do Museu Histórico de Londrina.



Figura 11 – Escola japonesa, década de 1930.
Fonte: Acervo do Museu Histórico de Londrina.



Figura 12 – Escola japonesa, década de 1930.

Fonte: Acervo do Museu Histórico de Londrina.

A primeira escola japonesa de Londrina foi fundada antes mesmo de a cidade ser elevada à categoria de Município. Exatamente no dia 18 de junho de 1933, data em que se comemoravam os 25 anos da imigração japonesa no Brasil, nasceu a primeira escola. Tudo aconteceu na residência de Hikoma Ujihara, o líder da primeira caravana de compradores de terra, o qual doou um terreno para que a mesma fosse construída. No mês seguinte, numa área construída de 56 metros quadrados situada na Rua São Jerônimo nº. 50, ela começou a funcionar com 24 alunos, sob a direção da professora Toshiko Zakoji. Dois anos depois, o número de alunos subia para 60 e a escola já não comportava essa demanda.

Quando isso ocorreu, a Associação de Moradores, constituída na residência do Sr. Ujihara, resolveu comprar um terreno maior e construir a nova escola, que ficava na Rua Ceará (atual Rua Prefeito Hugo Cabral) esquina com a Rua Pio XII, em frente ao Grupo Escolar Hugo Simas. Ali, a partir de 1.º de abril de 1935, começou a funcionar uma escola maior, tendo como professor o Sr. Hanada, vindo especialmente do Japão para assumir essa função. Foi Hanada que organizou

a biblioteca, compôs o hino da escola e melhorou as instalações e a qualidade do ensino, valendo-se de novo material didático e equipamentos.

Como não havia aulas no período noturno, praticantes de *kendô* (luta com espadas) aproveitavam o horário para treinar no espaço em alguns dias da semana. Episódio pitoresco aconteceu quando moradores vizinhos à escola denunciaram à Delegacia de Polícia que os japoneses estavam brigando, com gritos e pancadas na cabeça usando pedaços de bambu. O barulho perturbava a vizinhança. A polícia compareceu e conduziu todos à delegacia; entretanto, após os esclarecimentos, liberou-os. A sede serviu, também, para a prática de judô e de danças.

O pátio era aproveitado para a realização dos *undokais* (gincanas) e treinos de atletismo e beisebol sob a orientação do professor Ozawa, que vinha de Assaí para formar a equipe infantil (*shônen*).

Encontramos também os registros de outra escola localizada na Colônia Ikku. O estabelecimento de ensino foi construído a partir de uma clareira aberta na mata, em regime de mutirão, por 11 famílias que moravam na colônia. Essa escola funcionou até 1970, quando passou a abrigar a sede da Beneficência Japonesa de Londrina, localizada na Rua Sergipe.

Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, os imigrantes passaram a sofrer restrições. O Brasil ainda não havia decidido de que lado estava, se dos aliados (Inglaterra, França, União Soviética, depois Estados Unidos e outros países) ou do eixo (Alemanha, Itália e Japão principalmente). Alemães, italianos e japoneses tiveram suas escolas fechadas, jornais e rádios foram proibidos de circular e irradiar notícias. Até mesmo falar o *nihongo* (língua japonesa) publicamente não era mais permitido. As armas de fogo deviam ser entregues à polícia e livros em japonês eram queimados ou escondidos. Nessa época, aconteceu a fundação do *Koosaikai*, uma associação beneficente para pessoas e famílias japonesas que viviam os impasses da guerra.

Em 1942, quando o Brasil se ajustou ao lado dos aliados, o clima piorou. O Japão passou a ser considerado um temido inimigo. Nas colônias japonesas, a apreensão crescia e ninguém mais podia transitar livremente ou viajar sem um salvo-conduto. Seguiram-se o confisco de bens, a liquidação de empresas e a remoção dos que se encontravam nas zonas portuárias, limites de segurança nacional.

Em 1938, aumentaram as restrições ao funcionamento da escola. Nesse ano, o governo brasileiro sancionou a lei estabelecendo que 2/3 dos funcionários de empresas ou indústrias deviam ser brasileiros e proibiu o ensino de idioma estrangeiro a menores de 14 anos. Em agosto, foi sancionada a nova lei da imigração, com grandes restrições às atividades culturais dos japoneses. No dia 25 de dezembro, as escolas de língua estrangeira, em especial as japonesas, alemãs e italianas, foram obrigadas a fechar as portas.

Quando o fim da Segunda Guerra Mundial foi anunciado, a situação não ficou muito diferente; pelo contrário, o clima ficou confuso e a situação dos imigrantes do Eixo tornou-se delicada. Eram ainda tratados com indiferença e hostilidade. A rendição do Japão após o trágico bombardeio a Hiroshima e Nagasaki cobriu de luto as colônias.

Os japoneses continuaram atormentados, agora pela Shindo Renmei, “Liga do Caminho dos Súditos”, fundada em São Paulo por fanáticos que espalhavam a notícia entre os japoneses que o Japão não havia perdido a guerra e que para eles somente restava a opção de voltar à terra natal, pois vários territórios tinham sido conquistados. Muitos acreditaram nessa ilusão, vendendo suas propriedades e comprando de pessoas de má fé, hipotéticas possessões no Pacífico.

Paralelamente, aconteceram os relançamentos dos jornais em idioma japonês. O São Paulo Shimbun, lançado em 12 de outubro de 1946, foi o primeiro deles. Jovens deixaram a agricultura para estudar e se dedicar ao comércio nas grandes cidades.

Em 1952, foi assinado o Tratado de Paz entre o Brasil e o Japão. Nova leva de imigrantes chegou ao Brasil para trabalhar nas fazendas administradas pelos japoneses.

3.4.1 Londrina: um Breve Resgate Histórico

A colonização do norte do Paraná iniciou-se efetivamente com a formação em Londres da *Brazil Plantations Syndicate* por Lord Lovat, que mandou vir do Sudão Mr. Arthur H. Miller Thomas. Este prestou serviços à companhia recém-

fundada. Compraram-se inicialmente, do governador do Paraná, Caetano Munhoz da Rocha, 350 mil alqueires de terras.

Em 24 de setembro de 1925, fundou-se a Companhia de Terras do Norte do Paraná, subsidiária da *Brazil Plantations*, sendo nomeado Dr. Antônio de Moraes como presidente e como gerente administrativo o Sr. Arthur Thomas. A Companhia de Terras, de 1925 a 1927, adquiriu mais de 515 mil alqueires de terras paulistas e do norte do Paraná.

Em 1928, com a quebra da safra da cultura de algodão em São Paulo, os investidores ingleses resolveram dedicar-se integralmente aos planos e à realização da fundação do Norte do Paraná na margem esquerda do rio Paranapanema, entre os rios Tibagi e Ivaí. Com a concretização da compra de ações da Companhia Ferroviária São Paulo/Paraná em 30 de junho de 1928, a CTNP dá o sinal de partida para o início da colonização.

No dia 20 de agosto de 1929, partiu de Ourinhos um grupo de homens com destino à região do Norte do Paraná. Os que se dirigiram à futura Londrina passaram a noite em Jataí num rancho construído por Ian Fraser, funcionário da Companhia Maxwell, outra empresa de ingleses, que se estabelecera ali. Bem cedo, atravessaram o majestoso Tibagi, onde não havia ponte nem balsa. Os animais iam a nado, um por um, conforme relato de George Craig Smith (1936):

Enquanto um de nós ia remando numa canoa de tronco de árvore, outro segurava o burro pelo cabresto e guiava-o até a outra margem. Com várias travessias perigosas foram transpostos os animais, os mantimentos e todo o pessoal para a margem esquerda. Adiante, viagem em marcha lenta, por um picadão escuro, barrento, cheio de tocos e buracos. Assustados, os burros derrubaram as cargas.

Em 21 de agosto de 1929, nas barrancas do rio Tibagi, encontraram a caravana composta pelo engenheiro Willian Reid, encarregado da abertura de terras, por Mr. Thomas e George Craig Smith com a turma chefiada pelo Dr. Carlos Rottmann, provenientes do rio Três Bocas. Após haver concluído o levantamento da divisa sul daquela área inicial (floresta de mata fechada), abriram um escritório da CTNP, iniciando o processo de colonização e surgimento da futura cidade de Londrina. Esse local ficou conhecido como Patrimônio Três Bocas.

Segundo as memórias de Craig Smith, a viagem terminou à tarde no lugar em que Alexandre Razgulaeff, “orgulhosamente, fincou o primeiro marco de

madeira e disse: Chegamos. Aqui começam as terras da Companhia de Terras Norte do Paraná”. Eles tiraram as cargas dos animais e os amarraram, para que não fugissem. Imediatamente, Alberto Loureiro, à frente de seus camaradas, munidos de foices e machados, abriram uma pequena clareira e construíram os primeiros dois ranchos.

Havia muito palmito em abundância e [...] os aproveitamos para matar a fome que era muita, recordou. Os troncos rachados longitudinalmente, serviram para construir os ranchos e para fazer as camas. As folhas foram utilizadas para cobrir os ranchos, as camas e para alimentar os animais. A mata nos dava tudo e acredito que usufruíamos a primeira dádiva generosa daquelas terras férteis. A primeira noite foi um suplício devido aos mosquitos, tanto assim que fomos obrigados a fazer uma fogueira dentro de cada rancho para afastar os insetos com a fumaça.



Figura 13 – Primeira derrubada, agosto de 1929.

Foto de: G. C. Smith.

Fonte: Acervo do Museu Histórico de Londrina.

Abriam uma clareira de 10 alqueires; carpinteiros portugueses serraram a madeira para a construção do primeiro hotel e do armazém da Companhia de Terras. Agrimensores começaram a demarcar os lotes rurais e Alexandre Razgulaeff a projetar a cidade a 1,5 quilômetros a oeste da clareira.

A caravana de 11 pessoas enfrentou mais de 200 km de estradas ladeadas por densa e indescritível floresta. Os pioneiros ficavam encantados e ao mesmo tempo espantados com a grandeza das árvores, principalmente a figueira-branca, a peroba-rosa, o pau d'alho, ipês, cedro e palmito.

Em 28 de março de 1930, Massaharu Ohara adquiriu o lote 1 e Massahiko Tomita, o lote 2. Toshio Tan, um dia antes, tinha adquirido o lote 3; Mitsugui Ohara, o lote 5. No dia 1.º de abril, Juichi Yamate adquiriu o lote 6. No total, foram 80 alqueires de terra localizadas na Gleba Cambé (hoje Jardim Santos Dumont). Essa foi uma região reservada aos compradores japoneses. Segundo dados fornecidos pelo Museu Histórico de Londrina, a CTNP registrou 31 proprietários de nacionalidades diferentes. A tabela abaixo demonstra as nacionalidades e o número de imigrantes.

Tabela 1 – Nacionalidade dos imigrantes de Londrina da década de 30.

NACIONALIDADE	Nº HABITANTES
Brasileiros	1.823
Italianos	611
Japoneses	533
Alemães	510
Espanhóis	303
Portugueses	218
Poloneses	193
Ucranianos	172
Húngaros	138
Tchecoslovacos	51
Russos	44
Suíços	34
Austriacos	29
Lituanos	21
Iugoslavos	15
Romenos	12
Ingleses	7
Argentinos	5
Sírios	5
Dinamarqueses	3
Australianos	2
Belgas	2
Búlgaros	2
Franceses	2
Letos	2
Lichteinsteinianos	2
Norte-americanos	2
Suecos	2
Estoniano	1
Indiano	1
Norueguês	1

Fonte: Museu Histórico de Londrina (grifo nosso).



Figura 14 – Primeiras Construções.

Fonte: Acervo do Museu Histórico de Londrina.

João Sampaio, presidente da CNTP desde 1928, estabeleceu ligação entre a capital britânica e a cidade em formação, perpetuando Londres no nome de Londrina.

As primeiras construções eram toscos ranchos de palmito ou madeiras serradas à mão. O primeiro hotel, chamado Hotel Campeste, sob direção de Alberto Fleuringer, teve como seus primeiros hóspedes George Craig Smith e André Bolch Kareff, engenheiro responsável pelos primeiros traçados e construções da cidade de Londrina. As únicas casas de alvenaria eram de propriedade de Mr. Arthur Thomas e do Sr. David Dequech, construídas pelo Sr. Alberto Koch. A Rua Heimtal (atual Duque de Caxias), a Estrada do Sertão (atual Avenida Paraná) e a atual Catedral foram as primeiras áreas ocupadas.

O município de Londrina foi criado no dia 3 de dezembro de 1934. Sua criação proporcionou melhoramentos na estrutura da cidade, permitindo a vinda de outros imigrantes que eram atraídos pelas novas terras do norte do Paraná. Conforme dados do Álbum do Município de Londrina (1938), editado por Adriano

Marino Gomes, a área municipal abrangia 923.117 alqueires, portanto, além dos 515 mil da Companhia de Terras Norte do Paraná.

Ainda na década de 30 surgiram as primeiras escolas, o aeroporto, a usina hidrelétrica, as estações ferroviárias e rodoviárias e bancos; a estrutura inicial estava pronta para receber as famílias que estavam por vir.



Figura 15 – Londrina, década de 30.
Fonte: Acervo do Museu Histórico de Londrina.

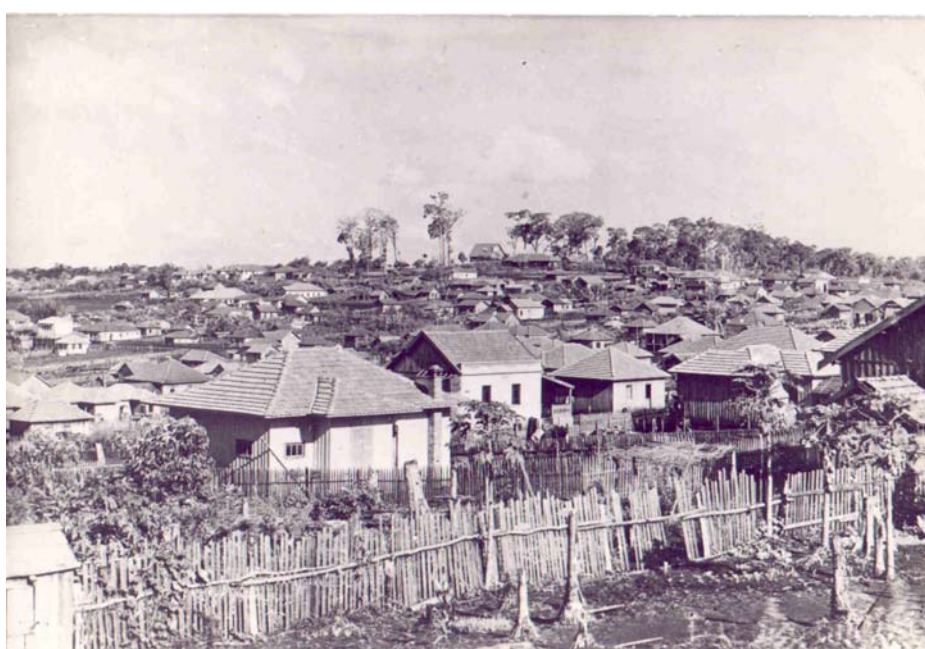


Figura 16 – Londrina, década de 30.
Fonte: Acervo do Museu Histórico de Londrina.



Figura 17 – Londrina em 1934.

Fonte: Acervo do Museu Histórico de Londrina.

Em 1932, o general Arthur Asquith, vice-presidente da *Paraná Plantations*, veio da Inglaterra especialmente para a inauguração do trecho da ferrovia até Jataí. Dessa cidade, acompanhado por João Sampaio e Arthur Tomas, deslocou-se até a “paragem já escolhida” para a primeira cidade do Norte Novo paranaense que estava nascendo como o nome de Patrimônio Três Bocas. Esse segundo registro menos conhecido seria chamado também de Patrimônio Cafezal.

De volta a Ourinhos, durante jantar na residência do engenheiro T. H. Hamilton, diretor da Estrada de Ferro São – Paraná, Asquith comentou o crescimento do patrimônio, o qual era a base para o início da colonização. Ele pensava na necessidade de dar um nome à futura cidade. Por unanimidade, aprovaram “Londrina”, sugestão de João Sampaio, significando “filha de Londres”.



Figura 18 – Vista da 1ª Estação Rodoviária de Londrina. Década de 1930.

Fonte: Acervo do Museu Histórico de Londrina.



Figura 19 - Antiga Igreja Matriz.
Fonte: Acervo do Museu Histórico de Londrina.



Figura 20 – Imagem da inauguração do novo aeroporto de Londrina, construído no local onde se localizava o sítio de Haruo, 8 de abril de 1956.
Fonte: Losnak (2003)

3.4.2 A Trajetória Rumo ao Novo Mundo

Até a 1.^a Guerra Mundial, o Japão experimentou uma fase de prosperidade que terminou na década de 1920. De 1874 a 1918, o Japão tornou-se o primeiro país não-ocidental competidor na era industrial, na condição de grande importador de matérias primas e exportador de produtos industrializados, penetrando principalmente nos mercados norte-americano e chinês.

O crescimento demográfico foi muito expressivo: de 35 milhões de habitantes, em 1873, para 55 milhões em 1918. Entretanto, as reformas impuseram sacrifícios enormes a estratos da população. Aderir à revolução industrial e adotar a economia capitalista implicou o aumento de tributos e inflação; a política deflacionária fez crescer a miséria na zona rural. Apesar da assistência governamental à indústria e ao comércio, as exportações ficavam aquém do volume necessário e as ofertas de empregos diminuíram. Alterou-se a economia, a qual deixou de ser apenas agrária e passou a ser, predominantemente, manufatureira e industrial.

A vida no campo, com a agricultura em crise, já não trazia fartura. Oprimidos pelos altos impostos e após vender ou arrendar as terras, os camponeses chegavam às cidades. A grande maioria não encontrou empregos e a vida por lá se tornou difícil, incerta e insegura. Isso despertou fortes razões para buscar novos espaços.

Para muitos japoneses, ver o sol nascer nas terras do Novo Mundo era a única saída para viver dias melhores. O objetivo era ganhar dinheiro rapidamente e retornar ao Japão, onde poderiam dar melhores condições de vida a si mesmos e a seus parentes. Iam para “fazer a América”.

O Brasil era tido como o país onde se plantava o kane no naruki (“pé de dinheiro”): o café. Dizia-se que toda a riqueza da terra estava num arbusto carregado de cachos formados por frutinhas vermelhas, plantado aos milhares pelas fazendas. Dele se colhiam pencas de dinheiro. O mundo todo estava entornando xícaras e xícaras de café, uma bebida de cor negra, sorvida aos tragos, bem quente. Era o ouro brasileiro. (LOSNAK, 2003, p.20).

No Brasil da época, era predominante o trabalho de escravos africanos trazidos desde 1538. Contudo, desde 1827 crescera o movimento contrário à escravatura e, paralelamente, os altos investimentos realizados exigiam cada vez um maior número de pessoas nas lavouras de café. Face ao promissor mercado internacional do café, os senhores de escravos começaram a procurar alternativas para suprir a demanda das lavouras, as quais exigiam muitos trabalhadores para serem cultivadas, cuidadas e colhidas.

Geralmente, os imigrantes recebiam talhão de 1.000 a 3.000 cafeeiros, proporcional à capacidade de cada família quanto a cultivar, colher e beneficiar. As famílias pagavam aluguel por moradia e pastagem indispensável a cavalos, vacas e outros animais de serventia. A área destinada às culturas de subsistência era gratuita, mas a metade da renda caberia ao fazendeiro se a produção fosse vendida. Assim, o início da emigração japonesa para o Brasil deu-se nessa fase de colonato nitidamente pré-capitalista entre o trabalho escravo e o salarial.



Figura 21 – Haruo Ohara e lavradores na capina dos primeiros pés de café da Gleba Cambé - década de 1930.

Fonte: Acervo Família Haruo Ohara.

Para esses imigrantes, havia muitas barreiras: o idioma, os costumes e o estranhamento que causavam aos europeus com quem dividiam o cuidado das colheitas. Existia um preconceito grande com relação aos asiáticos, que eram tidos como trabalhadores “não ideais”, pois eram considerados sisudos, de pouca conversa. Com o passar do tempo, foram se firmando como sérios, responsáveis e cuidadosos, mas mesmo assim ainda esbarravam nas diferenças culturais.



Figura 22 – Imigrantes japoneses.
Fonte: Acervo do Museu Histórico de Londrina.

Alimentação e moradia deficientes, trabalho contínuo desde as quatro horas da manhã até ao anoitecer sob vigilância de fiscais, mercado internacional do café em baixa (a renda dos colonos também dependia da participação nos lucros) e dificuldade para se comunicar em português eram os motivos básicos que espantavam os imigrantes da área rural. Abandonavam as fazendas e seguiam para as cidades de São Paulo e Rio de Janeiro principalmente. Foi por volta de 1913 que os primeiros japoneses chegaram ao Paraná.

4.1 A DELICADEZA DE UMA DAMA

O primeiro contato com a professora Estela aconteceu por telefone e desde o início ela se mostrou solícita em colaborar, marcando para o dia seguinte do nosso contato um encontro na Aliança Cultural Brasil/Japão.

Fomos recebidas com um simpático sorriso e convidadas a entrar na sua sala. Enquanto estávamos nos acomodando, uma jovem se aproximou dela e elas conversaram em japonês por algum tempo. Ela se despediu e pediu desculpas. Discreta, comentou que os jovens a procuram muito para trocarem ideias sobre vários assuntos.

Essa senhora simpática, elegante e de gestos muito delicados nos convidou para conhecer as instalações e visitar o espaço onde fica a biblioteca. Ela nos mostrou com orgulho os milhares de exemplares de livros, muitos deles enviados do Japão. Comentamos a nossa surpresa em relação ao número de brasileiros interessados em pesquisar sobre a cultura japonesa. Ela disse:

*São muitos os que se interessam pela cultura japonesa e atualmente jovens japoneses com a divulgação e proliferação dos **mangás**, **taiko**, **judô** e do **kendô**, os nikkeis trouxeram com eles, jovens de outras etnias querendo conhecer mais sobre o Japão. É bom para divulgar a cultura, mas por outro lado, esta não é garantia de preservação das raízes da cultura e sim daquela área específica, mas é um começo.*



Figura 24 – Ilustração de Astro Boy. Mangá de Osamu Tezuka.
Fonte: Revista Made in Japan . - no 100/Ano 9.

Prosseguimos com nossa visita e a professora Estela nos contou sobre o Centenário da Imigração Japonesa no Brasil, que vai acontecer em 2008, sobre seus preparativos, o Museu Histórico da Imigração Japonesa e sobre as dificuldades que enfrentou para concretizar a sua fundação.

Enquanto conversávamos, avistamos pela janela um grupo de aproximadamente 10 crianças entre 6 a 8 anos que estavam na Aliança Cultural Brasil - Japão para aprender o idioma japonês e também um pouco de *origami*. Essas crianças organizaram-se em torno da hora do lanche, sentados em roda, como num piquenique, e conversavam animadamente. Esse momento foi oportuno para perguntamos se as brincadeiras oriundas do Japão são transmitidas na escola.

Sempre que possível procuramos trazer às novas gerações, aspectos gerais da cultura de nossos ancestrais; ensina-se a língua japonesa para descendentes e muitos não descendentes, como também brincadeiras. Há algumas destas que são muito parecidas com as do Brasil.

Como nosso interesse foi crescendo, pedimos a ela para que falasse sobre tais brincadeiras. A professora nos respondeu da seguinte maneira:

*Por exemplo, aqui comemoramos Dia das Crianças e no Japão o **kodomo-no-hi** (dia dos meninos) e o **hina-matsuri** (dia das meninas).*

Ela nos esclareceu a respeito de como se configuram essas festividades. Para as meninas, bonecas. Para os meninos, pipas em formato de carpas. No Japão, tradicionalmente, meninos e meninas têm datas comemorativas diferentes. Em 3 de março, as famílias que têm filhas arrumam sua coleção de bonecas vestidas com quimonos num altar: no alto, o imperador e a imperatriz. Embaixo, são organizados os súditos. É o *Hina-Matsuri*, ou festival de bonecas, dia em que são feitas orações pedindo saúde para as garotas.

Em 5 de maio é a vez dos garotos, embora atualmente a tendência seja homenagear as crianças em geral nessa data. São pendurados em postes pipas com o formato de carpas (*koinobori*), peixe que simboliza o sucesso, desejando força para os pequenos. Podemos afirmar que a cultura japonesa é transmitida e elementos de sua tradição preservados por meio dessas comemorações feitas na escola.



Figura 25 – Kodomo - no - hi (Dia dos Meninos).
Fonte: Revista Made in Japan - no 100/Ano 9.



Figura 26 – Dia das Meninas. É um dia de orações pedindo saúde para as garotas
Fonte: Revista Made in Japan - no 100/Ano 9.

Outras brincadeiras foram citadas pela professora Estela, revelando semelhanças com as brincadeiras de nossa cultura, mas nomeadas em língua japonesa e algumas com características próprias:

*Tem também **ayatori** (cama de gato)... **djan-ken-pô/ai-ko-deshô**, **otedamá** (parecido com as cinco marias), o **oni-gokó** (esconde-esconde), o **carutá** (jogos com cartas com diversos níveis de dificuldades) e o **comá** (pião)”*



Figura 27 – Ayatori.

Fonte: Acervo da Biblioteca da Aliança Cultural Brasil - Japão.

O **ayatori** (*cama de gato*) é um brinquedo infantil com um barbante a que se ataram as duas pontas e que duas pessoas vão tirando uma dos dedos da outra, alternadamente, dando ao cordel disposição variada e simétrica. Provavelmente de origem asiática, é praticado em diversas partes do mundo. Na Austrália, em 1928, uma expedição antropológica constatou que os aborígenes já praticavam várias brincadeiras com barbantes.



Figura 28 – Otedamá.

No Japão, **Otedamá** é nome atribuído ao jogo de cinco marias, também conhecido como jogo do osso, onente, bato, arriós, telhos, chocos ou nécara, em nossa cultura. É um jogo pré-histórico e há diversas maneiras de ser praticado. Uma delas é lançar uma peça para o alto e, antes que ela caia no chão, pegar outra peça. Depois tentar pegar duas, três... até cinco, ficando com todas as peças na mão.

Na Antiguidade, os reis praticavam com pepitas de ouro, pedras preciosas, marfim ou âmbar. Popular até hoje na maior parte do mundo, é praticado com saquinhos de pano cheios de areia, ossos, sementes ou caroços de frutas.

Ilustração: Naoko Sakugawa



Figura 29 – Djan-ken-pô.

O **Djan-ken-pô** é uma brincadeira originária do Japão muito usada para decidir qual o jogador vai começar uma partida ou decidir pendências durante os jogos em grupo. Normalmente, dois jogadores colocam-se frente a frente, com uma das mãos nas costas, e dizem “1, 2, 3, pedra, papel ou tesoura, 1, 2, 3”.

Quando acabam de dizer a frase, retiram a mão das costas, formando uma das três figuras: a pedra, com o punho cerrado; o papel, com a mão estendida; a tesoura, com o dedo indicador e médio estendidos e os outros dobrados.

Consideram que o papel ganha da pedra porque a envolve; a pedra ganha da tesoura porque a dobra de um golpe na ponta; e a tesoura ganha do papel porque o corta. Os jogadores devem realizar a ação correspondente com as mãos. Se ocorrerem duas figuras iguais, ninguém ganha e repete-se o jogo. Ganha quem consegue acumular primeiro, três vitórias e passa a comandar o jogo seguinte.

Ilustração: Naoko Sakugawa



Figura 30 – Oni-gokô.

Conhecido como **Oni-gokô** no Japão, no Brasil recebe o nome de esconde-esconde ou de escondidas em Portugal. É uma brincadeira na qual enquanto uma pessoa fica com os olhos tapados contando até certo número combinado com os participantes, os demais se escondem.

O encarregado de localizar as crianças escondidas vence apenas se encontrar todos os demais participantes antes que algum retorne para o ponto de partida. O primeiro dos que se esconderam a retornar para o ponto de partida vence, fazendo com que aquele que os procurava perca a partida.

No Japão, uma pessoa conta até certo número com os olhos fechados e as outras se escondem; as pessoas que se esconderam têm que voltar ao lugar onde a primeira pessoa contou e tocarem nela. O primeiro ou o último (depende de quem está brincando) a serem tocados pelo que contou devem ficar no lugar dele.

A história das cartas se perde no tempo. Alguns afirmam terem sido criadas durante a dinastia Sung ou Song, na China em 1120, para uma concubina do imperador S'eun-ho. Da China elas teriam percorrido o Oriente e chegado à Espanha pelas mãos dos árabes, espalhando-se também pela Itália e França. O

primeiro relato de jogos de cartas na Europa data de 1377 e em 1392 elas serviam para distrair o rei da França Carlos VI (1368-1422).

Ilustração: Naoko Sakugawa



Figura 31 – Carutá.

Ilustração: Naoko Sakugawa



Figura 32 – Carutá – jogos com cartas com níveis variados de dificuldade.

Os jogos com cartas são bastante comuns no Japão e o **Carutá** pode alcançar vários níveis de dificuldade. As cartas desses jogos, normalmente, trazem informações sobre personagens míticos e mágicos, ligados a crenças e superstições. Variam desde um jogo de captura de cartas dos outros jogadores (aqui conhecido como “bafo”), ou até mesmo como jogos de conquistas de posições “hierárquicas” dentro do universo das lendas que envolvem cada personagem inscrito nas cartas. Também pode ser jogado como memória.

Além da transmissão cultural por meio das brincadeiras na escola, perguntamos sobre as lembranças de brincadeiras que foram ensinadas pela família à professora Estela, que nos descreveu um jogo chamado **Ohadiqui**:

Vários grãos são colocados no centro de uma mesa, pode ser soja, milho e feijão, por exemplo. No Japão, originalmente há peças apropriadas. As crianças sentam-se em torno da mesa. Os grãos são amontoados e espalhados com cuidado para não cair da mesa. Eles traçam uma trajetória na mesa e param. Quando isso acontece, os jogadores têm que passar, com dedo mínimo, entre os grãos que estão mais próximos deles. Se passarem por eles sem tocar no grão o jogador fica com ele e vence o jogo quem acumular mais grãos. Também é possível não usar o dedo mínimo, mas sim o polegar para “estourar” os que estiverem acumulados tornando mais fácil passar por eles e ganhar mais grãos. Os jogadores é que combinam quanto vai valer cada um deles.

Ilustração: Naoko Sakugawa



Figura 33 – Crianças jogando Ohadiqui com as peças usadas no Japão.

Interessamo-nos em saber quem havia ensinado esse jogo e ela nos respondeu ter sido sua mãe. Segundo ela, seu pai falava o português com dificuldades, por isso as trocas culturais entre eles foram menores. A professora lamenta, pois o pai teve uma formação muito sólida no Japão, estudando na escola de Belas Artes, famosa por oferecer aos seus estudantes uma diversidade de conhecimentos, tanto que o pai estranhava a falta de leitura nas escolas. Ele vivia perguntando a ela e sua irmã se não eram estimuladas a ler os clássicos como Dumas, Baudelaire e Tolstoi. A família materna também tinha uma sólida formação cultural. A professora Estela relatou mais sobre seus familiares:

Quando meu avô decidiu vir para o Brasil, enviou minha avó e minha mãe para um curso de corte e costura em Tóquio, para que toda a família chegasse vestida de acordo com os costumes do vestuário ocidental. Chegaram todos no porto de Santos vestidos com as roupas que ela mesma fez. Também cuidou de enviar um tio, antes de todos para que aprendesse o idioma e os costumes para ensinar aos demais, quando chegassem ao Brasil. Ele disse que estavam vindo para ficar e que faria daqui seu lugar. Nunca falou em voltar.

Diferente dos demais, sua família escolheu vir para o Brasil como autônoma. Poucos eram os imigrantes que podiam fazer essas escolhas, sendo que na sua grande maioria vieram em condições precárias, sem esperança e, muitas vezes, sem saber até para onde seriam levados. Muitos foram enganados com falsas promessas e até aqueles que chegaram com alguma reserva de dinheiro eram prejudicados com a venda de escrituras falsas e contratos de trabalho em que recebiam quantias diferentes das que haviam combinado.

Seu pai se estabeleceu comercialmente em 1933 em Londrina com uma venda de secos e molhados. Moravam na Rua Professor João Cândido (antes Rua Bahia), entre a Avenida Paraná e a Sergipe. Mais tarde, esse local reuniu vários japoneses. Estavam ali tinturarias, quitandas, bares, restaurantes, alfaiatarias, barbeiro, vendas de secos e molhados, livraria e bancos que indicavam a presença japonesa. A incidência diminuiria no decorrer da década de 80, face à concorrência no centro e valorização dos pontos de rua.

Nascida em Londrina em 7/5/1933, a professora Estela acompanhou a efervescência da citada rua, guardando na memória, as brincadeiras que dividia com as crianças de outras etnias. Atendendo ao nosso pedido, ela nos contou como eram as brincadeiras daqueles tempos e o que as crianças faziam para se divertir.

*Como todas as crianças, gostávamos de brincar de casinha (**mamá-gotô**) e os quintais eram grandes, as ruas seguras e propícias para brincar. Muitas das nossas brincadeiras aconteciam de noite que era mais emocionante, embora a luz fosse fraca. Nada era mais divertido do que brincar de esconde-esconde à noite. Também brincávamos de roda e eu tinha umas coleguinhas portuguesas que me ensinaram muitas cantigas de roda. Foram elas que me ensinaram jogar amarelinha, balança caixão, lenço atrás e passa anel. Os meninos participavam de algumas brincadeiras com a gente, mas como ainda havia muito mato nessa época em Londrina, eles gostavam de caçar passarinhos com estilingues, brincar de carrinho, bola de meia e bola de gude.*

Cada cultura atribui significados diferentes para as bonecas. A boneca africana, por exemplo, não é um brinquedo e é usada em uma cerimônia quando um rapaz ou moça atinge a idade em que deve conhecer os segredos da tribo à qual ele ou ela pertence.

Provavelmente as primeiras estatuetas de barro tenham sido feitas pelo *Homo sapiens* há 40 mil anos, na África e na Ásia, com propósitos ritualísticos. No Museu Natural de Viena, na Áustria, encontra-se uma das mais antigas figuras humanas conhecida, a Vênus de Willendorf (25 mil - 20 mil a. C), uma pequena estatueta de formas arredondadas, considerada um símbolo de fertilidade.

A transição das bonecas como ídolos para brinquedos provavelmente ocorreu no Egito, há mil anos. Poderia ser um sacrilégio uma criança egípcia brincar com um ídolo de argila, mas isso seria aceitável se o objeto representasse um mero mortal, como um servo. Por isso, bonecas e bonecos não tinham aparência infantil, eram antes miniaturas de adultos e nunca ambíguos, tendo sexos bem definidos.

No Japão, além de serem consideradas brinquedo, as bonecas representam a amizade, são usadas como amuletos e são a figura central em dois festivais: o dia das meninas e o dia dos meninos. Neste, são exibidas coleções representando guerreiros japoneses. Há ainda o **goshô**, feitos de conchas do mar moídas e cola *nikawa*, de origem animal, têm o formato de bebês gordos e de pele muito branca.

Ilustração: Naoko Sakugawa



Figura 34 – Crianças brincando de Mámá-gotô.

Ilustração: Naoko Sakugawa



Figura 35 – Mámá-gotô.

Durante a entrevista, a professora Estela nos falou ainda sobre as trocas culturais ocorridas durante sua infância com as crianças de outras etnias com as quais conviveu. Ela contou sobre o que ensinou às amigas:

Com os brinquedos que vinham do Japão, eu brincava em casa. Acho que a minha família queria mesmo que eu me integrasse com as outras crianças. Eu ensinei às minhas amigas portuguesas uma simpatia para os dias de chuva. Quando amanhecia chovendo, elas logo iam me chamar para fazer um boneco chamado Teru-teru-boozu.

A professora nos explicou a respeito do brinquedo:

*Era preciso cortar um pedaço de pano e colocar dentro dele pedaços menores de tecido. Depois era só fechar com um barbante, dando o formato de uma cabeça. Fazíamos o rosto, que deveria estar sempre sorrindo e pendurávamos no varal. Falávamos: **Teru-teru-boozu (Faça aparecer o sol!)**...*

Ilustração: Naoko Sakugawa



Figura 36 – Teru- teru- boozy.

O relato da professora Estela aponta para a interação cultural entre as crianças por meio das bonecas:

[...] Era só esperar que o tempo abrisse para brincar. Quando íamos brincar de bonecas, eu levava algumas bonecas feitas pela mamãe e só mais tarde ganhei uma boneca Kokeshi...

Inicialmente brinquedo de crianças pobres, a ***kokeshi*** se tornou um souvenir, objeto de desejo de turistas que visitam as estações termais do Japão. Simples e rústica, mas de uma beleza sutil, é expressão típica do artesanato japonês.

[...] Eu gostava de contar para as minhas amigas que elas eram usadas no Japão como amuleto, para proteger. Elas me ensinaram a fazer uma simpatia para Santa Clara, que consistia em colocar um ovo na cerca de balaustre e fazer o pedido. Também fazia parar de chover.



Figura 37 – Bonecas Kokeshi.
Fonte: Miyakawa (2002)



Figura 38 – Bonecas Kokeshi. Arte passada de pai para filho. A técnica consiste em reproduzir as bonecas nos mesmos padrões de cores e desenhos.

Fonte: Miyakawa (2002).

Continuamos investindo, junto à professora, as trocas culturais efetuadas entre as crianças e a questionamos se essa interação ocorria também na escola e se havia tempo, nesse local, para brincar o jogar.

*Minha irmã frequentava a escola japonesa num período e a brasileira em outro. Na escola japonesa promovia-se **undoukai**. É um evento que envolve a todos. As famílias preparam comidas e ajudam na organização das brincadeiras e é interessante, pois todos participam. A ideia é fazer um dia de encontro entre as famílias, onde crianças, jovens e velhos se integram em torno de brincadeiras, é muito gostoso. Normalmente acontece para comemorar o **Kodomo-no-hi** (Dia dos Meninos)...*

Nós brincávamos de **nawa-tobi** (pular corda), **taissô** (que são exercícios físicos de caráter lúdico que respeitam os movimentos da criança), de **doyô** (músicas infantis) e de **ê - kaki-utá** (enquanto cantam, desenhavam o que a música pede, e ela pode ser mudada várias vezes durante a brincadeira). Ah! Tinha também o **yúgui**, uma dança japonesa com canções infantis dramatizadas...

Ilustração: Naoko Sakugawa



Figura 39 – Nawa-tobi.

Ilustração: Naoko Sakugawa



Figura 40 – Taissô. Exercícios com caráter lúdico que procuram respeitar o movimento natural do corpo das crianças.



Figura 41 – Ê- kaki-utá. Reprodução de desenhos, de acordo com o tema solicitado pela música.



Figura 42 – Doyô. Brincadeira onde as crianças reproduzem os movimentos que a música pede.



Figura 43 – Yúgui – dança japonesa com canções infantis dramatizadas.

Percebemos, a partir do relato, que a escola de ensino voltado aos descendentes japoneses promovia a cultura japonesa e permitia, num momento específico de confraternização, as brincadeiras infantis. Observamos também que não há referência a um tempo e espaço dedicados, na escola brasileira, para as brincadeiras, o que minimizava as trocas culturais que poderiam ocorrer por meio do lúdico entre crianças de diferentes etnias e tradições.

Na continuidade da entrevista, a professora Estela lembra as brincadeiras de que gostava mais:

...Mas, o que eu mais gostava era de jogar **pin-pon** (tênis de mesa), fazer **origami** (dobradura), **kiriê** (com o uso de uma tesoura, fazíamos recortes para se criar figuras) e **chiguirigami** (rasgar o papel com as mãos e compor figuras). Não frequentei escola japonesa devido a idade, pois eclodiu a 2.º Grande Guerra. Porém, sempre acompanhei minha irmã mais velha em suas atividades escolares e participei dos jogos e brincadeiras...

A história mais tradicional sobre o tênis de mesa, ou pingue-pongue, conta que no início de século XX, um oficial inglês em serviço na Índia improvisou uma quadra de tênis em miniatura usando uma mesa.

O jogo composto de uma bolinha e duas raquetes foi lançado em Londres, em 1905, por Jacques e Hamley Bros, com o nome de *ping-pong* (em inglês), uma onomatopeia que imita o ruído da bola ao tocar na raquete e na mesa.



Figura 44 – Pin-pon.

No primeiro século da era cristã, os chineses inventaram formas e objetos usando o papel, que começava a ser produzido em maior quantidade. No século VI, quando a técnica de fazer papel chegou ao Japão, ele foi rapidamente integrado à cultura e usado na arquitetura e em muitos rituais.

A palavra **origami** começou a ser usada em 1880, juntando as palavras **oru**(dobrar) e **kami** (papel). Por intermédio dos árabes, essa arte chegou ao norte da África e, no século VIII, à Espanha, espalhando-se pela Europa.

O nome mais criativo na arte do **origami** moderno foi Akira Yoshizawa. No começo dos anos 30, ele já havia criado mais de 10 mil modelos e foi quem desenvolveu o sistema de linhas e flechas para formular as informações.

No ano 2000 Akira Yoshizawa comemorou 88 anos com uma grande exposição dos seus trabalhos em Quioto, no Japão. Até hoje ele e sua mulher, Kiyoko, escrevem livros, viajam e fazem exposições para incentivar os adultos e crianças nessa arte.



Figura 45 – Origami.

Fonte: Revista Made in Japan – n. 100/Ano 9.

A técnica do **chigurigami** consiste em cobrir um desenho com pedaços de papel colorido, rasgando-os com as mãos.

Ilustração: Naoko Sakugawa



Figura 46 – Chiguirigami.

No *kiriê* são feitos recortes com o auxílio de uma tesoura, que aos poucos vão compondo uma figura.

Ilustração: Naoko Sakugawa



Figura 47 – Kiriê - Recortes feitos com tesoura aos poucos formam figuras.

As horas passaram rapidamente e, infelizmente, o nosso tempo havia se esgotado. Combinamos um novo encontro com a professora para dali a 15 dias. Procuramos nesse meio tempo marcar com Saulo, neto de Sr. Haruo Ohara, o nosso primeiro encontro. Os contatos iniciais também foram por telefone e, então, combinamos de nos encontrar na sua casa.

4.2 UM JOVEM CERCADO DE HISTÓRIA

No dia combinado, numa tarde quente de dezembro, logo que chegamos, reconhecemos pelas fotos da fundação da cidade a casa da família Ohara, fincada no meio de muitos prédios altos, mas lá, firme e serena.

Apertamos a campainha e vimos surgir um “menino” em nossa direção. Ele nos disse que estava à nossa espera e nos convida para entrar. Ao chegarmos à sala de visitas, foi impossível não perceber que a casa respira “história”, de família, de um só, de uma comunidade, enfim, a riqueza é enorme. Várias peças espalhadas de maneira despojada têm um charme único. Sentamo-nos na cozinha da casa e Saulo nos ofereceu café. A conversa começou num tom tímido e formal. Contamos sobre o trabalho e lhe pedimos para ver as fotos do acervo de seu avô que ele já tinha separado.

As fotos selecionadas são belíssimas e retratam crianças da família em diversas situações de brincadeiras. Enquanto observamos as belas imagens, perguntamos a Saulo se ele se sente enraizado ou tem algum tipo de identificação com a cultura japonesa. E ele respondeu:

Certamente a cultura japonesa me influenciou, sendo neto de japoneses. Fica difícil explicar como e onde. Sinceramente não sei identificar. Eu já sou a terceira geração, ou seja, meus pais já são brasileiros. E meus avós, de ambos os lados, sempre tiveram grande contato com as outras etnias, nunca viveram restritos a um núcleo estritamente japonês. A cultura japonesa nunca me foi imposta, seja em tradições culturais, nem mesmo a língua. Ela foi inserida no cotidiano, em pequenos gestos e palavras, na alimentação e certamente muita coisa me foi passada, mas diluída dentro dos hábitos nacionais, misturando-se.

Fomos convidadas para conhecer um espaço debaixo da escada, onde está guardado o acervo de negativos do Sr. Haruo, uma sala bem cuidada e climatizada. Saulo explicou-nos acerca do local:

Esse era o antigo laboratório do meu avô. Era aqui que ele trabalhava. Depois ele transferiu para um dos quartos lá de cima. Teve uma ocasião, logo depois da morte da minha avó, que ele se trancou por meses no laboratório e presenteou cada filho com a sua história de vida registrada em imagens.

O jornalista Marcos Losnak escreveu uma biografia sobre o Sr. Haruo, em que ele fala de cadernetas de anotações organizadas pelo pioneiro japonês, as quais continham registros de suas produções. Indagamos de Saulo o que exatamente seu avô registrava.

É, nelas ele registrava tudo o que acontecia, não só fazia registros sobre fotografia, mas de compras, de viagem, anotava datas, valores e quantidades de muitas coisas. Mas, nos registros de suas fotografias, o detalhe era maior, talvez devido à paixão pela arte. Lá na outra sala eu vou te mostrar as revistas na área que ele lia. Ele se mantinha informado e interessado por esse assunto.

Não demorou para que Saulo nos conduzisse até uma sala que guarda um verdadeiro tesouro. Caixas e caixas de Pandora. Em uma mapoteca (com luvas para manusear as fotos), fomos apresentadas a uma “coleção” de fotos coloridas. Trata-se de uma fase em que o Sr. Haruo se dedicou a fotografar diversos tipos de plantas. Lá encontramos também os blocos de anotações, os quais ele chamava de “detalhes de fotografia”. Num arquivo com várias gavetas, objetos pessoais do Sr. Haruo, como aparelhos de barbear, canetas tinteiro, máquinas fotográficas e coleções de selo (uma outra paixão), mapas da cidade; em outro armário, álbuns de fotos e mais diários. Enquanto nos “apresentava” cada objeto, Saulo contava mais detalhes da vida de seu avô.

Sentimos que essa visita iria nos fornecer outro tipo de informação diferente das que recebemos da Sra. Estela, mas não menos importantes. O amor pelo trabalho do avô, para nós, ficou claro; tem raízes no fato de ele perceber desde pequeno a importância dos objetos, das pessoas, de tudo o que faz parte da vida das pessoas. Um olhar seguramente desenvolvido pelo convívio com o avô.

Procuramos conduzir a conversa para o “foco” do assunto, mesmo já estando convencidas de que a conversa estava nos abrindo outras possibilidades.

Perguntamos a Saulo se ele tinha alguma lembrança de brincadeiras que seu avô lhe ensinara.

Eu não me lembro de nenhuma brincadeira que meu avô tenha me ensinado, nem de ter brincado com ele. Ele era uma pessoa mais de companhia, fazia coisas para nos alegrar, mas que não eram necessariamente brincadeiras. E a recordação que tenho dele, que faz parte da minha infância, me remete à fotografia, uma vez que o via fotografando muito, sabia das horas que passava em seu laboratório e, entre os oito e dez anos, saía para fotografar ao lado dele.

Depois desse relato, pedimos que Saulo lembrasse e nos contasse algum momento especial vivido com seu avô.

Ele costumava fazer exposições de desenhos pelos corredores dessa casa. Essa casa vivia cheia de netos, já que muitos dos meus tios vieram morar aqui em casa, quando se casaram e ainda não tinham suas casas ou quando estavam com alguma dificuldade.

Saulo comentou que seu avô era uma pessoa muito à frente de seu tempo e que permitiu aos filhos seguirem seus próprios caminhos. Nunca impôs nem exigiu que os filhos entendessem o idioma japonês, apesar da contrariedade dos mais velhos, amigos e vizinhos.

Meu avô era considerado como liberal demais, pois ele achava importante que os filhos falassem a língua do país onde estavam e não forçava ninguém a aprender. Deixava-os à vontade para escolher, entre a escola japonesa e a brasileira ou as duas.

Através da biografia do Sr. Haruo, relatada no livro *Lavrador de Imagens*, conhecemos um pouco da maneira como ele vivia e educava seus filhos, dividindo, por exemplo, as tarefas diárias com as crianças. Cuidavam dos pés de café, faziam a colheita de frutas, arranjavam os maços de flores, traziam água do poço, cooperavam na cozinha, tratavam da horta e dos animais, rachavam lenha e faziam o que fosse preciso. Tanto os meninos quanto as meninas ajudavam nessas tarefas.

De acordo com Saulo, o Sr. Haruo era muito interessado em tudo que o cercava. Pesquisava sobre o que plantar, encomendava livros para aprender mais sobre as plantações, diversificava as culturas dentro da sua propriedade e se mantinha informado, razão pela qual era muito requisitado por quem precisasse de

um conselho. Era conhecido por sua elegância e bons tratos com todos. Fazia suas andanças pela cidade, sempre acompanhado de sua máquina fotográfica. Fez muitos amigos e seu pedaço de terra era descrito como o mais cuidado e florido da região da Gleba Cambé.

Saulo lembrou que seu avô recebeu com muita tristeza a notícia de que os lotes que deram moradia a muitos dos japoneses que aqui chegaram seriam vendidos para dar lugar ao novo aeroporto da cidade. Foi, então, que seu avô construiu a casa onde fomos recebidos.



Fachada do sobrado recém construído na rua São Jerônimo, 1950. (Foto Haruo Ohara)

Figura 48 – Fachada do sobrado recém-construído na Rua São Jerônimo, 1950.
Foto: Haruo Ohara.

Fonte: Losnak (2003)

Anoitecia e era hora de encerrarmos a visita. Combinamos com Saulo que iríamos nos encontrar novamente para escolher, nos copiões das fotos, as que nos interessaram. Ele nos disse que fazia questão de fazer a revelação e percebemos o cuidado que tem pelo acervo do avô. Ao nos despedirmos, saímos de lá com a impressão de que o “peso” daquela casa e o que ela representa está posta na figura desse “menino”. Um “menino” cheio de histórias para contar.

Esperamos ansiosas pelo dia de reencontrar a Profa. Estela e, logo que chegamos à Aliança Cultural Brasil-Japão, começamos a conversar e ela, visivelmente abatida, nos contou que fora vítima de um assalto em sua residência e que muito sensível, nem trabalhara naquela semana, pois estava fazendo uma bateria de exames para verificar os danos do trauma sofrido. Só tinha ido até lá para nos encontrar. Achamos por bem desmarcar e deixamos em aberto um novo encontro para logo, assim que ela estivesse melhor.

Passados vinte dias, fizemos um novo contato com a professora. Com a voz já bem mais animada, ela disse ter se lembrado de detalhes que poderiam ajudar a compor o trabalho. Marcamos para a manhã seguinte nosso encontro.

Quando chegamos, encontramos-la elegante e com a aparência refeita. Tirou da gaveta da sua mesa uma lista com várias brincadeiras, rituais e jogos anotados para conversarmos. A professora nos falou a respeito de um aspecto que já tínhamos observado, o das semelhanças entre as brincadeiras da tradição japonesa e as presentes em solo brasileiro:

*...Eu fiquei nesses dias lembrando muitas das brincadeiras da minha infância e sabe que têm muitas semelhanças entre as que eu aprendi aqui, com aquelas que a minha família me ensinou? Os bonecos (**ningyo**), enquanto no ocidente são considerados brinquedos, no Japão, têm diversos papéis: sela amizade, são talismãs ou ainda obras de arte, mas nós também brincávamos de **gakou-gôco** (brincar de escolinha).*

Tal semelhança é verificada em virtude de os jogos simbólicos estarem presentes em todas as culturas e fazerem parte de um imaginário próprio da primeira infância. Nessas situações, aspectos culturais, afetivos e de movimento são vivenciados de maneira particular.

Os temas se repetem universalmente. A figura da professora, da mãe, da casa, que fazem parte do “pequeno” e já garantido universo de referências das crianças, são recriadas com frequência por elas. Nesse momento, o que as une é o prazer de estar em grupo dividindo e trocando aspectos de sua cultura por meio do brincar.

Ilustração: Naoko Sakugawa



Figura 49 – Gakou-gôco.



Figura 50 – Ningyo.

Fonte: Revista Made in Japan - no 100/Ano 9.

O *ningyo* é utilizado no *bunraku*, teatro de bonecos em que os manipuladores também ficam no palco. É uma das representações mais refinadas e expressivas da cultura japonesa, tanto que muitas das histórias hoje adaptadas para o *kabuki* são inspiradas nos roteiros de amor, sacrifício e vingança do *bunraku*. O espetáculo é composto, basicamente, de narrador (*tayu*), manipulador (*ningyo tsukai*) e músico (que toca o *shamisen*, espécie de banjo japonês de três cordas).

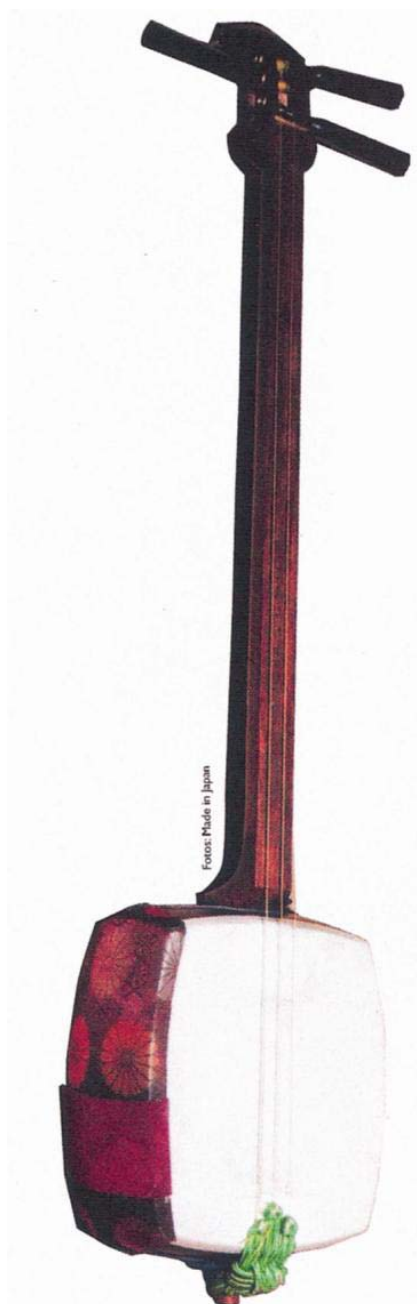


Figura 51 – Shamisen. Espécie de banjo japonês de três cordas.
Fonte: Revista Made in Japan - no 100/Ano 9.

Para cada boneco são necessários três manipuladores, que devem estar muito bem entrosados para que a “atuação” seja realista. Também é exigido sobriedade de quem está por trás dos bonecos. Como não há cortinas, é preciso que os artistas, vestidos de negro, tenham uma expressão serena e neutra, para que a atenção do público não se desvie do verdadeiro foco de atenção do espetáculo: os bonecos.

... Eu também me lembrei de dois jogos muito populares no Japão: o Majan e o Shogui...



Figura 52 – Majan.

Fonte: <www.culturajaponesa.com.br>

Majan é um jogo de salão no Japão, jogado por quatro pessoas com 126 peças, cada uma com símbolos e ideogramas que as identificam. No começo do jogo, cada participante possui treze peças. As peças restantes são colocadas no centro do tabuleiro, viradas para baixo. Os jogadores revezam-se retirando e descartando peças, com o objetivo de formar combinações em suas mãos. Ganha o primeiro jogador que conseguir combinar seu jogo. Há um sistema de pontuação baseado no tipo de combinações.

O **Shogui** é jogado por duas pessoas, num tabuleiro com 81 quadrados. Cada jogador recebe 20 peças, todas identificadas por ideogramas japoneses. Como o xadrez, teria surgido na Índia, provavelmente derivados ambos do “chaturanga”. Com o tempo, os jogos indianos foram sofrendo transformações, ficando parecidos com o que hoje conhecemos como xadrez e **shogui**. As semelhanças que ambos possuem são derivadas de sua origem comum.

Segundo a tradição japonesa, o jogo descenderia do “Xiang-Qi” chinês. O **shogui** é conhecido como “jogo dos generais” e já seria citado por um documento da época do imperador Konoye, que reinou entre 1.142 a 1.155 d.C.

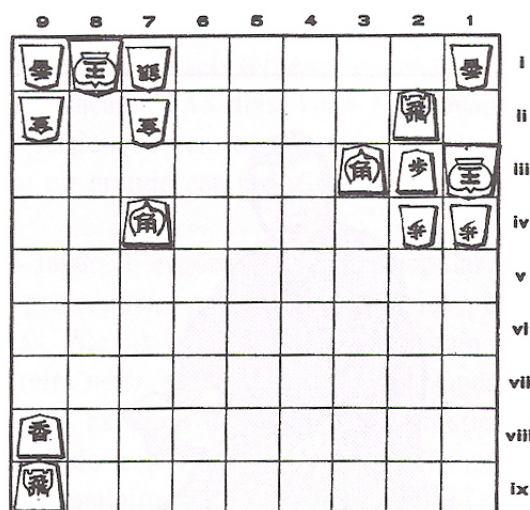


Figura 53 – Tabuleiro de Shogui.
Fonte: <www.culturajaponesa.com.br>

Durante nossa conversa, a professora Estela comentou sobre as danças populares do Japão.

*Não sei se comentei com você sobre os vários tipos de dança populares que tiveram origem em comunidades agrícolas e de pescadores. Geralmente são realizadas para comemorar a farta colheita do arroz ou a época de pesca. Outras danças surgiram em homenagem aos falecidos, por influência do budismo, caso do “**Bon Odori**”, que significa “dança do finado” e cujas apresentações se concentram no dia do finado japonês em agosto.*

Percebendo a riqueza das informações, desviamos nosso roteiro e prosseguimos perguntando mais informações sobre as danças folclóricas japonesas. De uma maneira tranquila, fluida e natural, detalhes foram relatados por ela.

*Tem também a **Yosakoi Soran**, uma dança que na última década do século XX tornou-se verdadeira “febre” no Japão. As pessoas desfilam dançando ao som de uma música chamada Yosakoi Bushi:*

Yochorre, Yochorre, Yochorre, Yochorre.
Tosa no Kochi Harimayabashi de
Bôsan Kanzashi Kau o Mita
Yosakoi, Yosakoi
Hei, hei...

Venha cá, venha cá,
Na ponte Harimaya, na cidade de Tosa em Kochi
Vi um monge comprar um enfeite para cabelo
Venha à noite, venha à noite.
Hei, hei...

É uma dança com bastante energia, que homenageia os pescadores do norte do Japão.

Perguntamos a ela o nome da cerimônia na qual se fazem pedidos, ao que ela respondeu:

*Você deve estar falando do **tanzaku**, que é o costume de se atar aos ramos de bambu, papel com poemas e pedidos com diferentes cores. Qualquer pessoa pode escrever seu pedido, onde cada papel (branco, amarelo, verde, vermelho/rosa ou azul) simboliza um tipo de pedido.*

Em resposta à nossa indagação, se é nessa “cerimônia” que pedidos são lançados ao céu, a professora nos disse:

*Essa é o **takô**. Janeiro é o mês das pipas no Japão. É quando sopram fortes ventos. É uma tradição que já dura mais de 300 anos. Algumas pedem uma boa colheita, enquanto outras uma boa temporada de pesca.*

Ao que tudo indica, as pipas teriam sua origem no Oriente, mas especificamente na China. Eram usadas primordialmente por adultos e para atividades sérias. Serviam para passar avisos durante as batalhas e coisas do gênero. Hoje, no Oriente, as pipas têm ainda um significado religioso, com a finalidade de “espantar os maus espíritos”.

No Japão, são chamadas de **takô**, que significa “polvo”. Lá, a fabricação de papagaios adquire o *status* de arte: existem, além da pipa tradicional, pipas com formas geométricas e formas humanas, de animais e de pássaros.

Uma lenda coreana conta que um velho general teria feito subir uma pipa durante a noite sobre suas tropas. Como a pipa tinha uma lanterna, o general afirmou que se tratava de uma nova estrela que surgia, a qual era um sinal de vitória para seu exército. Ele teria conseguido, dessa forma, uma motivação maior de seus soldados.

Seguimos conversando sobre como essas festas estavam relacionadas à colheita e que muitas delas só são comemoradas nas associações que procuram preservar essa parte tão interessante da cultura japonesa. Ela comentou:

*Olha, seria lamentável não conservar, pois muitas coisas vão se perdendo com o tempo, você veja, atualmente o **taikô** (tambores), fazem parte da vida de muitos jovens japoneses e brasileiros, no entanto, há registros de bonecos encontrados em “**kaniwa**” do século V, feitos em terracota que carregam no ventre um tambor.*

O tambor responde com força a cada golpe que é desferido. Nas mãos do músico, o **bachi**, espécie de baqueta. O som que ecoa é grave e remete a uma tradição de mais de mil anos, quando os japoneses viviam em aldeias. Nesses tempos, os estrondos do **taiko** eram evocados para espantar os maus espíritos, que atrapalhavam a lavoura. Também era utilizado para pedir que o espírito da chuva viesse regar as plantações. Hoje, seu som vibrante é sinônimo de festa, já que grupos de entusiastas são presença certa em qualquer **matsuri**. No Brasil ou no Japão.



Figura 54 – Taikô. O som que ecoa é grave e remete a uma tradição de mais de mil anos, quando os japoneses viviam em aldeias

Fonte: Revista Made in Japan – n. 100/Ano 9.

Dissemos à professora que, num dos capítulos do trabalho, falamos das escolhas que as sociedades fazem sobre o que preservar ou abandonar. Ela considera importante a preservação da cultura de um povo, como podemos verificar a partir de seu comentário.

*É muito importante fazer essas escolhas, porque corremos o risco de nos esquecermos de quem somos. É preciso encontrar o meio termo, que interesse e faça sentido para todos. A comunidade japonesa, por muitos anos, foi proibitiva. Isso de certa maneira tornava menos atraente para o jovem estar em contato com a sua cultura, pois a convivência entre o velho e o novo tornava-se muito conflituosa. Os casamentos, por exemplo, só eram permitidos entre japoneses. Os noivos conheciam-se por fotografias, era um **miai-kekkon** (casamento arranjado).*

Segundo ela, esse tipo de “acordo” era feito para formar laços de parentesco, com seus respectivos compromissos e interesses. Voltamos a perguntar sobre a união das famílias e o contato com os mais velhos, tão privilegiados entre os japoneses. Indagamos especialmente sobre a organização dos eventos para as famílias, como uma gincana que envolve a família e a escola. Comentamos que seria uma maneira agradável de se reunir e de, ao mesmo tempo, preservar e transmitir a cultura japonesa. A professora Estela explicou:

É undoukai o nome. Elas são organizadas prioritariamente direcionadas às crianças, que não comparecem ao evento para testar seus limites, mas para brincar e interagir não apenas com crianças da mesma idade, como também com suas próprias famílias e com todo o resto da comunidade. Todos participam. A família, crianças, professores ajudam a montar barracas, angariar brindes, prendas, preparar objetos e acessórios que serão usados.

Pedimos à professora, na sequência, para que ela contasse mais sobre sua cultura e sobre o espírito de cooperativismo que existe na sociedade japonesa.

*Eu acho que esse forte espírito de coletividade que temos, por uma consciência de grupo também muito forte, acabam sobrepujando as individuais. Por exemplo, para nos mantermos conectados, criaram-se as seções, que funcionam mais ou menos assim: em uma quadra onde existam duas famílias de japoneses, já podemos caracterizar uma seção. Cada seção tem um presidente, que é o responsável por fazer a conexão entre os moradores daquelas quadras. Se alguém da colônia morre, é ele quem vai comunicar os demais. Quando nasce a mesma coisa. Ele passa dando os parabéns nos aniversários, nas datas importantes para cada família. Essas seções são organizadas nas cidades, formando as **Shybu (associações)**, como são chamadas, que por sua vez reúne as seções de cada cidade. No Paraná são 74 **Shybu**. Na década de 30 eram responsáveis por organizar a vacinação. Só a título de curiosidade, eu fui vacinada pelo Dr. Gabriel Martins, recém chegado em Londrina, na época em que a varíola estava fazendo muitas vítimas.*

Questionamos, então, a Profa. Estela a respeito da ocorrência de organizações desse tipo no período da 2ª Guerra Mundial e se ela considerava que a guerra afetou, além do Japão, seus descendentes espalhados pelo mundo.

Ah sim. Você veja em Assaí, cuja população na sua maioria é de japoneses, eles perderam a liberdade de se reunir, de falar o próprio idioma, ficaram proibidos de ouvir rádio, para viajar tinham que ter o salvo-conduto que era a polícia quem dava, uma loucura... alguns tiveram seus bens confiscados... isso promoveu um desejo de organização grande, mas era a única maneira de nos protegermos, pois era uma perseguição insana, sem propósito. Éramos apontados nas ruas com traidores. Isso também, de certa maneira, contribuiu para o isolamento sócio-cultural dos japoneses. Mas, verdade seja dita, todo imigrante japonês têm um respeito enorme pelos brasileiros e demais países que os acolheram.

O Brasil simbolizava a esperança para muitos: trabalhar e remeter às famílias no Japão a maior parte do que iam ganhar e, após certo tempo, regressar. Quase 100 anos depois o propósito se repete, nas últimas décadas de 90 e primeiros anos de 2000. Dessa vez, *nikkeis* do Brasil fizeram o caminho inverso. Estes não chegaram à situação de miséria, mas as propriedades familiares foram se tornando pequenas proporcionalmente ao número de membros, a política do país foi se mostrando confusa e surgiram as oportunidades de melhor remuneração no Japão. Desde os precursores, mais de um milhão de japoneses espalharam-se pelo mundo, dirigindo-se ao Brasil aproximadamente 260.000. Pouco menos do que os *dekasseguis* brasileiros atualmente no Japão. A professora Estela vê isso de forma positiva.

*Eu enxergo nesse fato uma forma de resgate. Proporcionar de certa maneira aos descendentes a oportunidade de fazer a América ao contrário, isto é, os *dekasseguis* tomam contato com aspectos culturais do Japão que certamente eles não teriam acesso aqui. Aprender o idioma, o valor de reconhecer suas raízes e entender seus antepassados são ganhos incomparáveis.*

Por aqui existe Aliança Cultural Brasil – Japão, que mantém vários cursos destinados a adultos e crianças e também para não-descendentes. São cursos de **ninhongo** (língua e cultura japonesa), língua portuguesa para japoneses, **shuji** (caligrafia em pincel), **origami** (arte em dobradura), computação, **mangá** (história em quadrinhos), **ê-kaki-utá** (desenho musicado) e **ikebana** (arranjos com flores).

Algumas escolas que antes mantinham um ensino sobre os costumes e tradição da cultura japonesa e o ensino da língua optaram por atender outras demandas para continuarem com alunos tanto descendentes como não-descendentes, pois o apelo mercadológico era grande, já que o interesse pela cultura japonesa diminuiu bastante nos últimos anos.

Para a professora Estela, existem períodos em que a cultura japonesa se encontra em mais evidência. No ano que vem, por exemplo, serão comemorados os 100 anos da Imigração no Brasil e essa, segundo ela, é uma oportunidade única para se divulgar a cultura japonesa, entender suas particularidades e estreitar laços.

*É um momento de se conhecer muita coisa da cultura, por exemplo, existem as cerejeiras e no Japão são mais de 300 espécies diferentes. Algumas árvores superam os mil anos de idade. As **sakura**, como são chamadas as cerejeiras típicas do país, não geram frutos comestíveis e, diz a lenda, nasceram como representantes da aristocracia japonesa com uma única missão: serem bonitas.*

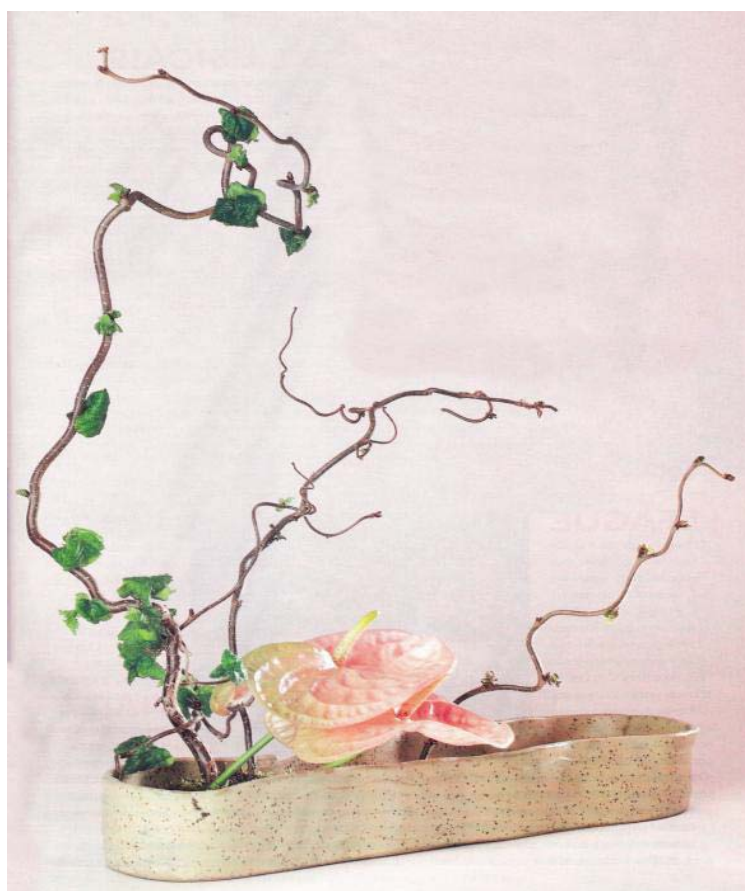


Figura 55 – Ikebana.

Fonte: Revista Made in Japan - no 100/Ano 9.

A professora também nos chamou a atenção para o exemplo da arte da ***ikebana*** que está presente na decoração e no paisagismo. Para compor as “esculturas vivas”, que utilizam folhas, flores e galhos como matéria prima, não são utilizadas flores desabrochadas, e sim botões. O objetivo é assistir à transformação, ver a flor chegar ao seu esplendor e, depois, morrer. Mesmo sem conhecer o seu significado e o que representa para os japoneses, todos podem apreciar a sua técnica, admirar a sua beleza e ampliar o seu conhecimento sobre a cultura japonesa.

A cultura japonesa é poética, filosófica e mítica. Durante a primavera, os japoneses reúnem-se sob as flores das cerejeiras para apreciar suas cores. Aproveitam para namorar, comer, beber e cantar debaixo das árvores, em celebração às pétalas, belas e efêmeras, assim como a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começo citando Gomes (2001, p. 342), “estas são as minhas considerações finais. Poderiam ser outras, se fossem outros os objetivos, o campo de pesquisa e o grupo cultural, se o caminho fosse acompanhado por outros teóricos, se a natureza da pesquisa fosse outra e, principalmente, se outro fosse o pesquisador”.

Conseguimos apurar, por meio das entrevistas que fizemos e da curta convivência com os sujeitos, que a cultura japonesa é fortemente preservada por seus descendentes, pois se organizar em torno de associações, escolas e agremiações, seja por razões históricas e/ou identitárias, foi para eles uma maneira de garantir a integridade física, social e emocional de seu povo.

Muitas vezes, mesmo não percebendo o quanto foram tocados ou influenciados pela cultura oriental, a maneira como conduzem sua história familiar e suas lembranças faz aparecer traços que os ligam à sua cultura, pelo cuidado e respeito com que guardam seus objetos e pelo carinho que aparece nas suas falas e recordações.

A questão da transmissão da cultura através do lúdico aparece como suporte para entender as manifestações e contribuições do povo japonês em nossa sociedade. Suas contribuições são enormes e vão além.

As contribuições trazidas pelos imigrantes que ajudaram a construir Londrina são inúmeras. Cada povo que aqui chegou trouxe consigo uma nova informação étnica. Muitos ainda conservam seus costumes e procuram transmitir às novas gerações um pouco do que escolheram para guardar e perpetuar. Percebemos em nossa pesquisa que os japoneses, em especial, conservaram hábitos e costumes, agrupam objetos, lugares e pessoas em torno de uma identidade. A fusão da memória individual com a coletiva aparece na maneira como se organizaram e tentaram superar suas dificuldades.

Um dos motivos fortes que os fizeram preservarem sua cultura foi, sem dúvida, a 2ª Guerra Mundial, que restringiu a livre expressão dos imigrantes japoneses que viviam no Brasil. Escolas foram fechadas e a população não podia mais ouvir as transmissões de rádio do Japão e nem mesmo falar seu idioma. Muitos foram os japoneses detidos pela polícia sob suspeita de espionagem. Restou-lhes a

opção de se organizarem cada vez mais em torno das associações para não perderem a sua identidade cultural e o direito de expressão.

No entanto, não eram só as dificuldades que os uniam. Como imigrantes vindos de províncias japonesas longínquas, com costumes e dialetos próprios, às vezes mal conhecidos entre si, no Brasil reconheciam-se como patrícios, forjando uma identidade em comum na nova terra. A distância do país natal relaxava as diferenças regionais e tornava a todos, antes de tudo, japoneses.

A preocupação em construir uma escola assim que chegaram demonstrava o cuidado com a preservação dos traços culturais de seu país e também uma preocupação com a formação das crianças.

De fato os obstáculos foram muitos, o idioma, a alimentação, o vestuário e o clima, fatores esses, que seriam suficientes para justificar a “resistência” dos japoneses em manter suas raízes intocadas. Para mantê-las houve um tempo em que casamentos somente eram permitidos entre os descendentes, em casamentos arranjados; o comércio era, de preferência, realizado só entre as pessoas da colônia. As dificuldades do pós-guerra, somadas às dificuldades já citadas, fizeram com que se mantivessem agrupados e seus clubes e associações abriram-se pouco para divulgar seus eventos e comemorações, fazendo surgir a curiosidade e o estranhamento em torno de seus costumes.

Uma outra questão diz respeito ao fato de certas brincadeiras não pertencerem mais a um grupo só; pois são ditas como universais, porque fazem parte do repertório de diferentes povos, o que ocorreu a partir das trocas entre as crianças das várias etnias que se agruparam na cidade na sua fundação. O fato de as crianças serem ótimas transmissoras e propagadoras de cultura parece ter facilitado as relações e os vínculos estabelecidos, pois se para os adultos existiam muitas barreiras além de desbravar a nova terra, havia a barreira cultural, que nos pequenos é rapidamente transposta com um simples convite à brincadeira.

Não há quem não conheça o célebre *djan-ken-pô/ai-ko-deshô*, falado em uníssono pelas crianças, no momento de se escolher quem vai ser o primeiro a participar de um jogo ou brincadeira. Ou, indo rapidamente para outro extremo, quem não reconhece nos traços dos desenhos de mangá um pouco das gravuras tradicionais japonesas misturando-se às informações da *pop-art* e Andy Warhol?

Enfim, somos um emaranhado de culturas e, como tal, somos influenciados por um pouco de cada aspecto de todas elas. Somado a isso, vamos decidindo o que descartamos e o que consideramos importante para ser guardado; o tempo que transforma, recria e descarta faz seu papel articulador desses meios de transformação de ideias, gestos e até de sentimentos.

Para um jovem descendente de japoneses, participar de associações que agregam pessoas de seu grupo étnico traz um significado diferente daquele que aproximou seus avós. É provável que buscassem não perder sua identidade, preservando o espaço para falar o idioma, trocar ideias sobre a guerra e estreitar os laços de amizade. Os jovens descendentes vão ao encontro da diversão e do prazer de viver sua cultura de origem, mas não só isso. Trazem consigo novas informações e a sábia cultura japonesa parece estar atenta a isso, tanto que atualmente, podemos encontrar numa festa da comunidade japonesa, senhoras vestidas de quimonos, convivendo com uma diversidade de “tribos” que parece ser a grande “invenção” dos jovens japoneses, para firmar sua identidade.

É impressionante como essa cultura tão particular passou a fazer parte da realidade brasileira. O *sushi*, prato típico da cultura japonesa, está até nas churrascarias. Estilos orientais surgem na decoração. Filmes japoneses, nos cinemas. Na televisão, a programação infantil é dominada pelo *anime*. Nas bancas, os mangás são a preferência dos jovens. Os carros japoneses ganham cada dia mais mercado. Isso sem falar dos eletrônicos: é quase impossível encontrar quem não tenha pelo menos um produto *made in Japan* em casa.

Uma última contribuição que esperamos ter alcançado refere-se à reflexão sobre o que os educadores e sociedade estão perpetuando em suas falas e atitudes. Separamos educadores dos demais envolvidos em sociedade, para salientar, mais uma vez, que somos frutos da cultura a qual escolhemos para repassar. As crianças, ao nascer, encontram-se inseridas no nosso universo cultural; portanto, quem serve de guia e formador de significados somos nós.

Dessa maneira, não podemos deixar de refletir sobre a formação dos educadores, principalmente aqueles envolvidos com a chamada primeira infância, pois nos parece ser essa fase única em importantes aquisições. Levando-se em conta que cada criança é única, portadora de uma história também única, podemos traçar um paralelo com os educadores, também únicos, mas que se deparam, assim como as crianças, com um sistema educacional na maioria das

vezes padronizado e fragmentado, que não atende às individualidades nem às necessidades do que é vivido no coletivo.

No encontro com os dois – educandos/educadores – fica mais evidente o quanto é necessário o educador ter bem definido suas crenças acerca da educação e do mundo que o rodeia e qual será a sua atuação nele e para ele, visto ser o educador quem vai definir o que é importante, o que tem significado, o que acrescenta ao educando.

Se acreditarmos que as experiências com o lúdico, juntamente com todas as outras disciplinas e práticas diárias da escola, podem nos trazer riqueza de repertórios, ampliar a nossa visão de mundo e, o mais importante, tornar nossa prática mais reflexiva e atraente aos olhos das crianças, das quais falamos o trabalho todo, então teremos alcançado um dos nossos objetivos iniciais.

Contudo, sabemos também que a nossa atuação profissional passa por processos de aprendizado e construção constantes. Ao nos dispormos a tornar-nos pesquisadores e transformadores da nossa atuação, assumimos uma “rotina”, na qual o estudo e o entendimento do que é próprio da infância, no seu sentido social, motor e emocional, nos fornecerá os subsídios para entender a importância do brincar para as crianças.

Não podemos nos esquecer de que estamos a cada instante de nossas vidas fazendo escolhas e são elas que definem o que somos e o que seremos. A memória e a cultura são, dessa maneira, como a cultura lúdica e a infância uma invenção do homem.

O mundo contemporâneo nos oferece um leque variado de informações e escolhas, o que, de certa maneira, aponta para como devemos falar, agir e pensar. A todo o momento somos bombardeados por imagens e sons que nos remetem ao novo, pois como já dissemos anteriormente, o velho parece ser algo que precisa ser descartado. Mas como saber se o “novo” é de boa qualidade, uma reinvenção interessante ou somente a reprodução de uma imagem, por exemplo, se não possuímos, no nosso arquivo, registros de uma outra forma de expressão? O que seria dos personagens que povoam o universo infantil, sem as referências antigas? O que seria dos musicais atuais, destinados ao público pré-adolescente, sem a *Noviça Rebelde*? O que será do educador que se esqueceu das brincadeiras da sua infância?

O que queremos perpetuar? A infância que permita à criança ser criança e ser respeitada nas suas especificidades ou uma infância em que as diferenças de cultura, aquisição de conhecimento e de percepção de mundo não sejam consideradas?

Podemos escolher e fazer o cotidiano na escola, repleto de atividades contextualizadas e ricas, que, acima de tudo, tenham uma concepção de infância que considere importante as vivências com o lúdico. Pensar sobre a nossa prática requer repensar que educadores permeiam nossa teoria, ou seja, precisamos assumir uma postura ética e política sobre o que lemos e que conseqüentemente norteia nossa atuação. É essa postura que nos fará refletir sobre a qualidade do que estamos oferecendo às crianças. Portanto, significa tornar-se um ser crítico, o qual questiona o que nos é apresentado e procura saber sobre o seu passado como material de pesquisa e não como saudosismo de uma época que não volta, mas que deixou contribuições.

Como já dissemos anteriormente, não somos contra o novo, já que seria no mínimo incoerente não considerá-lo. Nas inovações encontramos subsídios para não descartar o passado, o qual nos fornece os nossos referenciais. O novo promove o diálogo e as trocas tão importantes para que se perpetuem as ideias e os conceitos. Precisamos buscar a qualidade dessas trocas, pois estamos correndo um risco grande de perdermos as nossas referências. Estamos nos esquecendo de que, mais do que garantir “os espaços” para a vivência com o lúdico dentro das escolas, precisamos levar em conta o fato de ser o adulto que os organiza e nem sempre as crianças atribuem o mesmo sentido que nós.

Como educadores, temos que levar à escola o inusitado, o inesperado, buscando fazer a diferença entre o que está posto e oferecendo novas possibilidades de se enxergar um mesmo fenômeno. Numa atividade de artes plásticas, por exemplo, é possível enxergar muito mais que pincéis e tintas, visto que existe nessa intervenção, comum na prática do educador, muito mais a ser garantido. É o momento no qual o educador informado e conhecedor de várias manifestações culturais pode interferir de maneira criativa sobre as impressões que as crianças têm sobre a arte.

Todavia, de onde viria tanta informação, se os educadores ganham pouco, trabalham muito, têm muitas jornadas de trabalho? Aonde iriam se alimentar?

Sim, é um paradoxo, mas acreditamos que existam maneiras de alimentar o espírito e a mente do educador. Em nossa cidade, por exemplo, temos dois grandes festivais, um de teatro, outro de música. Durante a realização dos mesmos, a cidade se enche de diversidade. São várias etnias, impressões e ideias transformadas em arte. Assistir a esses espetáculos alimenta a nossa mente e espírito. Certamente e inevitavelmente, nos tornaríamos diferentes ao assistirmos uma montagem teatral, na qual os atores não usam a linguagem verbal e sim a corporal. O que diremos de um espetáculo no qual inexplicavelmente os atores voam sobre nossas cabeças? Diferentes também estaríamos ao entender, por meio de pesquisas e estudos, que o caráter lúdico medeia a ações da criança com o mundo. Essas e outras descobertas nos alimentam e nos fazem conceber a educação como um processo construído diariamente através de muito estudo, pesquisa e práticas consistentes.

Por meio da pesquisa, podemos enriquecer nosso cotidiano e lançar mão das infinitas possibilidades que permitem formular e transmitir pensamentos, sentimentos, projetos, ações. Afinal, somos portadores de uma história individual, inseridos numa coletividade que nos faz, antes de tudo, seres únicos. Partindo desse princípio, a educação precisa ser multifacetada, pois, para lidar com as diferenças, precisamos nos utilizar de vários recursos. Cada criança constrói seu conhecimento de maneira particular e nos tornamos um pouco do que aprendemos uns com os outros. As trocas que podemos e devemos promover na escola ampliam nosso repertório cultural. Nos relatos das brincadeiras contidos nesse trabalho, podemos encontrar uma situação que nos remete a essa ideia, quando encontramos crianças de duas etnias diferentes trocando “fórmulas” para fazer parar de chover.

Mais que livros ou teorias, devemos olhar as crianças com as quais convivemos diariamente com o desejo de acolhê-las como são e lidarmos com esse pequeno período antes da idade adulta, a infância, com a delicadeza das crianças. É necessário rever nossos paradigmas e ler os sinais que elas nos enviam diariamente em suas falas, em seus movimentos de corpo ou ainda no que nunca é dito, mas sentido. Lembrar de nós mesmos quando criança também nos torna mais sensíveis aos desejos e necessidades delas. Vasculhar um tempo em que as horas a brincar de casinha só eram sentidas com um chamado: “Filha, entre para jantar!”, ou ainda encontrar dentro de si um tempo onde brincava de escolinha e o seu tom de voz era seguro, mas extremamente carinhoso.

Vasculhar nos torna cada vez mais curiosos, ávidos por entender os processos construídos pela humanidade. Quanto mais vasculhamos, mais encontramos respostas e novos caminhos que nunca têm fim.

Esperamos, por fim, que este trabalho se transforme em material de pesquisa e que as brincadeiras e os jogos aqui apresentados possam abrir novas possibilidades de trabalho, de enxergar o mundo e de viver o dia a dia de educador com mais prazer e criatividade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marly. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

_____. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EDU, 1986.

A PRESENÇA JAPONESA NO BRASIL. São Paulo: EDUSP, 1980.

ABERASTURY, Arminda. *A criança e seus jogos*. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

AGUIAR, Carmem Maria. *Educação, cultura e criança*. Campinas: Papirus, 1994.

ALVES, Álvaro M. P.; GNOATO, Gilberto. O brincar e a cultura: jogos e brincadeiras na cidade de Morretes na década de 1960. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 1, p. 111-117, jan. 2003.

ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARISTÓTELES. *Da memória e da reminiscência*.

ALZTINGEN, Maria Cristina Von. *História do brinquedo: para crianças conhecerem e os adultos se lembrarem*. São Paulo: Alegro, 2001.

BATISTA, Raimunda de Brito et al. (Org.). *Catálogo da correspondência ativa de George Craig Smith*. Londrina: Eduel, 2002.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

_____. Brinquedo e brincadeira. In: _____. *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras escolhidas. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. v.1.

BERGSON, H. *Creative evolution*. Londres: Macmillan, 1954.

_____. *Matéria e memória*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sira Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

BOMTEMPO, Edda. *Aprendizagem e brinquedo*. In: WITTER, G. P.; ROMERACO, F. F. *Psicologia da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1987.

BOSI, Alfredo. A cultura como tradição. In: _____. *Cultura brasileira: tradição/contradição*. Rio de Janeiro, Zahar/Funarte, 1987.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

_____. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Queroz/EDUSP, 1987.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUTTERFIELD, Herbert. *Historical novel*. Cambridge: University Press, 1924.

_____. *Man on his past: the study of historical scholarship*, Cambridge: University Press, 1969.

CARDOSO, Simone Rossi. *Memórias e jogos tradicionais infantis: lembrar e brincar é só começar*. Londrina: Eduel, 2004.

CARVALHO, Ana M. A.. Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca. In: _____. et. al. (Orgs.) São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. v.1.

CERNEU, Jorge. *Memória e cotidiano: cenas do Norte do Paraná*. Londrina: EDUEL, 1995.

COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ. *Colonização e desenvolvimento do Norte do Paraná. Publicação comemorativa do cinquentenário da Companhia Melhoramentos Norte do Paraná*. 2.ed. São Paulo: Editora Ave Maria Ltda.,1977.

CORREIRO DA UNESCO. *Brincadeiras e jogos*. Brasil, v. 19, n. 7, jul. 1991.

ECO, Humberto. *Viagem na irrealidade cotidiana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

ELKONIN, Danill B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FANTIN, Monica. *Jogo, brincadeira e cultura na educação infantil*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

FERNANDES, Renata Sieiro. *Entre nós, o sol: relação entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não-formal*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FERRAN, Pierre; MARIET, François; PORCHER, Louis. *Na escola do jogo*. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

FRIEDMANN, Adriana. *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna, 1996.

GOMES, Cleomar F. *Meninos e brincadeiras de Interlagos: um estudo etnográfico da ludicidade*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1990.

HOBBSAWN, Eric J. *A era do capital: 1848-1875*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

HOLANDA, Aurélio Buarque. *Dicionário Aurélio básico de língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1988.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.

IGARASHI, Toshio. *História da imigração japonesa no Paraná*. Londrina: Aliança Cultural Brasil – Japão, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa: proposta curricular dos anos 90. *Revista Educação & Sociedade*, v. 18, n. 60, dez. 1977.

_____. *Jogos tradicionais infantis: o jogo a criança e a educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

_____. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *O brincar e suas teorias*. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

_____. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Cortez. 1998.

_____. *O jogo e a educação infantil*. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *Questões raciais e educação: entre lembranças e reflexões*. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 93, p. 66-71, 1995.

_____. Infância, cultura e educação. In: PAIVA, A.; EVANGELISTA, A.; PAULINO, G.; VERSIANIN, 7. (Org.). *No fim do século: a diversidade: o jogo do livro infantil e o juvenil*. Editora Autêntica/ Ceale, 2000. p. 9-36

_____. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *A infância e sua singularidade: ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

LIMA, Mayumi S. *A recuperação da cidade para as crianças*. Seminário SESC-ABRINQ: A criança, o espaço, o brincar. In: *Arquitetura e educação*. São Paulo, Nobel, 1995, p.183-186.

LINN, Susan. *Crianças do consumo: a infância roubada*. São Paulo: Instituto Alana, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.

LOSNAK, Marcos. *Lavrador de Imagens: uma biografia de Haruo Ohara*. Londrina: S. H. Ohara, 2003.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. Projeto História. *Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*, São Paulo, n. 0, 1981.

MAFFESOLI, Michel. *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 1987.

MARQUEZ, Gabriel Garcia. *Cem anos de solidão*. São Paulo: Record, 1988.

MARTINS FILHO, Altílio José. *Culturas da infância: traços e retratos que as diferenciam*. In: _____. *Criança pede respeito: temas em educação infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MEMÓRIA E COTIDIANO: *Cenas do norte do Paraná*. Londrina: Ipac, 1995.

MIYAKAWA, Kenji. *O mestre de bonecas Kokeshi*. São Paulo: Shinseken, 2002.

NASCENTE, Antenor. *Dicionário ilustrado da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, 1976. v.5.

NOGUEIRA, Arlinda R. *A imigração japonesa na história contemporânea do Brasil*. São Paulo: Massao Ohno, 1984.

OGUIDO, Homero. *A saga dos japoneses no Paraná: de imigrantes a pioneiros*. 2.ed. Londrina: Gráfica Ipê, 1988.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Brinquedo e indústria cultural*. Petrópolis: Vozes, 1986.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: SARMENTO, M. J. (Coord.). *As crianças: contexto e identidade*. Portugal: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 1997. p. 33-73. (Coleção Infants).

PINTO, Julio Pimentel. Os muitos tempos da memória. *Revista Projeto História*, v. 17, São Paulo, nov, 1998.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.2, n.3, p. 3-15, 1989,

_____. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.5, n.10, p. 200-212, 1992.

POSTAMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PROJETO HISTÓRIA: Revista do Programa de Estudos Pós – Graduação em História e do Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, n.1, 1981.

PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido*. Rio de Janeiro: Globo, 1988.

REVISTA MADE IN JAPAN São Paulo, v.100, n.9, 2006.

SAITO, Hiroshi. *O japonês no Brasil*. São Paulo: Sociologia e Política, 1961.

SMITH, G.C. *Manuscritos de George Craig Smith*, [1936], Acervo: MHL.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAJSKOP, Gisela. O brincar na educação infantil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 92, 1995, p. 62-69.

_____. *O brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 2005.

YAMAKI, Humberto. *Labirinto da memória: paisagens de Londrina*. Londrina: Edições Humanidades, 2006.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZORTÈA, João Alberto. *Londrina através dos tempos e crônicas da vida*. São Paulo: Juriscredi, 1975.

ANEXO

ANEXO A
Roteiro de Entrevista

1. Como era a sua família?
2. Como era sua casa?
3. O que você e sua família faziam todos os dias?
4. Como era sua vida?
5. Existiam escolas?
6. Você brincava?
7. Onde você brincava?
8. Onde as crianças brincavam?
9. Relate algumas brincadeiras de sua infância.
10. Seus pais brincavam com você? De quê?
11. Você brincava com seus filhos?
12. Você ensinou alguma brincadeira aos seus filhos?