

VALORES DA CULTURA JAPONESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

VALUES OF JAPANESE CULTURE IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Tizuko Morchida Kishimoto 1

Resumo: O artigo investiga a apropriação da cultura japonesa nas práticas cotidianas de 27 escolas da rede privada de educação infantil, no Estado de São Paulo. A metodologia de pesquisa, na modalidade de investigação qualitativa, incluiu a coleta e análise de documentos das escolas, entrevistas com professores e diretores, fontes bibliográficas que tratam da educação e cultura japonesas, no período de 2015 a 2020. A análise dos valores da cultura japonesa, subsidiada por fontes bibliográficas e observação das práticas nas escolas infantis brasileiras, possibilitou a identificação de exemplos de apropriação da cultura japonesa por crianças sem ascendência japonesa, exceto no brincar, que carrega os valores de cada cultura. Nota-se também a expressão de práticas interculturais, de crianças japonesas e brasileiras, com traços das duas culturas e a manutenção dos valores específicos de cada cultura.

Palavras-chave: Educação Infantil. Cultura Japonesa. Interculturalidade. Brincadeira.

Abstract: The article investigates the appropriation of Japanese culture in the practices of 27 private early childhood education schools in the State of São Paulo. The research, conducted in the form of qualitative investigation, included the collection and analysis of schools' documents and interviews with teachers and principals, from 2015 to 2020, and various published works about the Japanese culture. The analysis of Japanese culture values, subsidized by bibliographic sources and observation practices in the observed Brazilian's kindergartens, allowed the identification of examples of Japanese culture appropriation, configuring intercultural practices, with traits from both cultures and specific values of each culture maintenance.

Keywords: Early Childhood Education. Japanese Culture. Interculturality. Play.

Professora Titular Sênior da Faculdade de Educação da Universidade 1
de São Paulo (USP). Docente e pesquisadora nas áreas da educação infantil,
currículos, jogos, brinquedos e brincadeiras e formação de professores da
educação infantil. Criou o (LABRIMP) Laboratório de Brinquedos e Materiais
Pedagógicos; o (MEB) Museu da Educação e do Brinquedo e o (LUDILIB)
Biblioteca digital sobre o brincar.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4438310675742691>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7159-0835>.
E-mail tmkishim@usp.br

O artigo trata das escolas de educação infantil que oferecem a educação e a cultura japonesas no Estado de São Paulo. A justificativa para a análise desse tema encontra-se na introdução deste trabalho.

Introdução

A partir da década de 1990, nota-se um movimento de valorização da infância e da qualidade da educação infantil no país. Em decorrência, há a divulgação de estudos de países ocidentais, como Estados Unidos, França, Grã-Bretanha, Itália e Suécia (ROSEMBERG; CAMPOS, 1994; FARIA, 1995), e de orientais, como o Japão (KISHIMOTO, 1995; 1997; 2012). No entanto, não há investigações sobre escolas de educação infantil como instituições brasileiras que ofereçam a educação e a cultura japonesas.

A inexistência de pesquisas sobre esse tema evidencia o vácuo de informações, quando se constata a concentração de pessoas de etnia nipônica no Brasil, com estimativa de 2 milhões de descendentes de japoneses, sendo 1,3 milhão só no Estado de São Paulo, em 2008 (CURY, 2008). Em decorrência, para atender à demanda de educação desse contingente de população de etnia japonesa radicada especialmente em São Paulo, cresce o número de escolas de orientação japonesa. Segundo dados da Fundação Japão, em 2012 havia no Estado de São Paulo 187 escolas de ensino de língua japonesa. Desse total, 72 na cidade de São Paulo e 37 na Grande São Paulo (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2013). Essa quantidade de escolas abrange cursos específicos para o ensino de língua e cultura japonesas e outros inseridos em escolas do ensino básico.

Para nosso estudo, interessa identificar, inicialmente, as escolas de educação infantil de São Paulo que oferecem o ensino de língua e cultura japonesas.

Localizou-se 34 escolas que oferecem o ensino de língua e cultura japonesas em São Paulo. Desse total, foram selecionadas 27 que ofertavam a modalidade de educação infantil. Para se compreender a nacionalidade/etnia das crianças que frequentam as escolas, elaborou-se o Quadro nº 1, a seguir. Nas 27 escolas, há também a oferta de outros níveis da educação básica. As instituições não separam os dados de nacionalidade/etnia por níveis de escolaridade.

Quadro 1. Nacionalidade e ascendência de crianças da Educação Básica

| Escolas * | Nacionalidade Brasileira | Nacionalidade Estrangeira | Nikkei ** | Não Nikkei | Total de Crianças *** |
|-----------|--------------------------|---------------------------|-----------|------------|-----------------------|
| 1 | 100% | | 27% | 73% | 447 |
| 2 | 98% | 2% Taiwan/China | 69% | 29% | 450 |
| 3 | 96% | 4% China | 88% | 8% | 337 |
| 4 | 100% | | 57% | 43% | 249 |
| 5 | 100% | | 90% | 10% | 126 |
| 6 | 99% | 1% Japão | 46% | 54% | 238 |
| 7 | 99,7% | 0,3% Japão | 3% | 97% | 1.279 |
| 8 | 100% | | 15% | 85% | 650 |
| 9 | 100% | | 32,5 | 67,5 | 80 |
| 10 | 100% | | 9% | 91% | 160 |
| 11 | 87% | 13% Japão/China | 72% | 15% | 102 |
| 12 | 35% | 65% Japão | 82% | 18% | 17 |
| 13 | 87% | 13% Japão/China | 60% | 27% | 102 |
| 14 | 100% | | 60% | 40% | 156 |
| 15 | 100% | | 60% | 40% | 700 |
| 16 | 100% | | 84% | 16% | 973 |

| | | | | | |
|-------|------|-----------|-------|-------|-------|
| 17 | 100% | | 80% | 20% | 255 |
| 18 | 100% | | ----- | ----- | 1.174 |
| 19 | | | ----- | ----- | ----- |
| 20 | | | ----- | ----- | ----- |
| 21 | 100% | | ----- | ----- | 452 |
| 22 | 100% | | 40% | 60% | 70 |
| 23 | 28% | 72% Japão | 28% | - | 43 |
| 24 | 60% | 40% Japão | 60% | 30% | 70 |
| 25 | 100% | | 70% | 30% | 100 |
| 26 | 100% | | 40% | 60% | ----- |
| 27 | 100% | | 100% | 0 | 18 |
| Total | | | | | 9.271 |

* O nome da escola foi substituído por número.

** *Nikkei*: descendente de japonês.

*** Total de crianças da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio.

Fonte: Kishimoto (2018, p. 204).

Em oito escolas, do total de 27, há um volume maior dos frequentadores “não *nikkei*”, brasileiros sem ascendência japonesa, com percentuais que variam de 54% a 97%. Há 15 escolas frequentadas por crianças brasileiras com ascendência japonesa (*nikkei*), com percentual acima de 50% (57% a 100%) e duas escolas com 65% e 72% de crianças nascidas no Japão. Pelo menos sete escolas recebem crianças nascidas no Japão, na China e em Taiwan. O grande volume de crianças (54% a 97%) sem nenhuma ascendência japonesa em oito escolas leva a autora a investigar as razões da escolha dessas escolas pelos pais (Quadro nº 2).

Quadro 2. Razões para escolha da escola

| Nº itens | Razões | N = 197 | % |
|----------|-------------------------------------------------------------------------|---------|--------|
| 01 | Proximidade da residência | 27 | 13,70% |
| 02* | Escola bicultural | 3 | 1,52% |
| 03* | História e tradição japonesas | 9 | 4,56% |
| 04* | Descendentes nikkei na escola | 8 | 4,06% |
| 05* | Presença de crianças nikkei e japonesas | 6 | 3,04% |
| 06 | Indicação de pai/mãe | 27 | 13,70% |
| 07 | Ensino moderno e atualizado Resultados no ingresso nas universidades | 8 | 4,06% |
| 08 | Qualidade de ensino | 8 | 4,06% |
| 09 | Atendimento e acolhimento (cuidados) | 10 | 5,07% |
| 10* | Integridade e educação de valores (disciplinas, regras, normas etc.) | 10 | 5,07% |
| 11 | Escola de período integral | 11 | 5,58% |
| 12* | Tradição japonesa | 6 | 3,04% |
| 13 | Profissionais capacitados | 6 | 4,04% |
| 14 | Mensalidades acessíveis | 8 | 4,06% |
| 15 | Sala com número reduzido de alunos | 5 | 2,53% |
| 16 | Proposta humanista | 3 | 1,52% |

| | | | |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------|----|-------|
| 17 | Projeção da escola na sociedade | 1 | 0,50% |
| 18 | Formação integral do ser humano | 6 | 3,04% |
| 19* | Proposta da escola valorizada por pais não nikkei | 13 | 6,59% |
| 20 | Escola pequena, com atendimento personalizado | 5 | 2,53% |
| 21 | Corpo docente estável | 2 | 1,01% |
| 22* | Influência da cultura japonesa: comida, eventos, música, costumes | 6 | 3,04% |
| 23* | Aula extracurricular de japonês Pais querem que filhos nikkei aprendam a língua japonesa | 4 | 2,03% |
| 24* | Intercâmbio com outros países, incluindo o Japão | 5 | 2,53% |

*Itens relacionados com a educação e a cultura japonesas.

Fonte: Adaptado de Kishimoto (2018, p. 205, grifo nosso).

Diante da indagação das razões para a escolha da escola, os pais indicam mais de um motivo, resultando em 197 respostas, resumidas em 24 itens. Desse total, 35,48% relacionam-se com a educação e a cultura japonesas: escola bicultural (1,52%); história e tradição japonesas (4,56%); descendentes *nikkei* na escola (4,06%); crianças *nikkei* e japonesas na escola (3,04%); integridade e valores como disciplina, normas e regras (5,07%); tradição japonesa (3,04%); proposta da escola valorizada por pais não *nikkei* (6,59%); influência da cultura japonesa, como comida, eventos, músicas, costumes (3,04%); aula extracurricular de japonês (2,03%) e intercâmbio com outros países, incluindo o Japão (2,53%).

A grande incidência de razões relacionadas aos valores da cultura japonesa para a escolha das escolas pelos pais motiva a elaboração deste artigo.

Contexto da investigação: objetivo e metodologia

A preferência dos pais pelos valores da cultura japonesa na escolha da escola para seus filhos gera a seguinte indagação: Quais seriam os valores da cultura japonesa apreciados pelos pais nas escolas investigadas?

A análise da questão requer o detalhamento de concepções como valores e cultura e sua apropriação no Brasil. O valor, enquanto “ação” expressa por pessoas dentro de uma cultura (MENEGETTI, 2011, p. 127, apud UENO, 2020, p. 64), tem significações específicas dentro de cada cultura. O significado de cultura, no sentido do antropólogo Geertz (1989) como algo “essencialmente semiótico” (1989, p. 4), de significados construídos e transmitidos historicamente que possibilitam a comunicação entre os homens e perpetuam o modo de vida de um povo, é importante para o estudo. A diversidade de situações que se definem como cultura incluem fatores que dão identidade a um país, como os comportamentos, valores, atitudes, tradições e conhecimentos, língua, comidas típicas, religiões, música, artes, brincadeiras, vestimenta, entre outros.

Para o presente artigo, interessa o detalhamento dos valores, atitudes, concepções sobre o ser humano e a sociedade, e das práticas culturais japonesas que orientam as escolas de educação infantil daquele país.

A cultura japonesa foi construída junto com a história do Japão, enquadrada pelo contexto geográfico e pelo isolamento do resto do mundo, por muitos séculos. O Japão constituiu sua identidade cultural em contato com culturas milenares, tais como o confucionismo, religiões como xintoísmo, budismo, xamanismo e o culto às divindades (KISHIMOTO, 1995). Tais especificidades influenciaram as mentes e os espíritos desse povo possibilitando a criação de valores e práticas culturais com significados distintos das culturas ocidentais, como o Brasil, um país tropical, favorecido pela natureza exuberante, composto por povos miscigenados, de

origem portuguesa, indígena, africana e outros provenientes do processo migratório.

Para a análise da apropriação dos valores da cultura japonesa pelas escolas brasileiras, utiliza-se a visão de Bourdieu (2001; 2007): cada cultura tem um contexto social, constituído pela ação dos indivíduos e dos grupos que expressam o que se denomina “*habitus*”, que determina o significado e as práticas da vida cotidiana. Essa vida social é emoldurada por um “campo” (BOURDIEU, 2012), ou seja, espaços de relações, com lógica própria, que não se reproduz em outro campo. Tais campos são produtos da história e tradição de um povo, e expressam significados simbólicos em seus valores e interesses. Muitos valores adotados pela cultura japonesa são universais, prevalecendo desde os tempos greco-romanos (UENO, 2020). No entanto, o Japão criou um contexto (campo) em que tais valores vicejam, com vigor até hoje, como parte de uma ética cultural, estruturada pelo *habitus* de seus membros, sendo visíveis nas práticas cotidianas.

Nesse sentido, os valores da cultura japonesa, construídos nesse espaço geográfico e histórico, o campo no entender de Bourdieu (2012), impede sua transposição para outros países. A razão estaria na falta de condições para sustentação dessa cultura em outro contexto (campo), como o Brasil. Faltaria o *habitus*, o conjunto de disposições duradouras que integram experiências passadas de um povo como o japonês (BOURDIEU, 2001; 2007), e o campo – a conjuntura e o espaço simbólico que dão significado a esses valores –, inviabilizando a transposição de valores da cultura japonesa para a brasileira.

É possível, no entanto, a apropriação de tais valores, conforme a releitura que cada país faz deles. Isso leva ao objetivo deste artigo, de identificar como as características da cultura japonesa foram apropriadas no cotidiano das escolas investigadas.

O artigo organiza-se a partir da ideia de que o Japão construiu uma cultura diferente das do mundo ocidental desde os tempos antigos, relacionando a religião, a política e os deuses, com reflexos na ética japonesa, nas formas coletivas de organização da sociedade e em seu modo de conceber e educar a criança. Para desenvolver essa questão, cinco aspectos da cultura japonesa serão focalizados: 1. Valores da ética japonesa (TSUNODA; DE BARY; KEENE, 1958; 1964; KATSUBE, 1987); 2. Animismo e a “religiosidade” da cultura japonesa (KATO, H., 1987; KATO, S., 1987; OSUMI, 1987a; 1987b; HENDRY, 1986); 3. Coletivismo (KATO, H., 1987; KATO, S., 1987; TOBIN; WU; DAVIDSON, 1987; IZUMI-TAYLOR; ITO, 2015; KISHIMOTO, 1997; WATANABE, 2010); 4. Concepção divina da criança japonesa (TSUNODA; DE BARY; KEENE, 1964; HENDRY, 1986; DOI, 1988; IZUMI-TAYLOR; ITO, 2015; TAYLOR et al., 2007); 5. *Shitsuke*, a forma cultural de educar a criança japonesa (HENDRY, 1986; WATANABE, 2010; DOI, 1988).

O contexto da investigação é composto de 27 escolas de educação infantil da rede privada, com berçário, maternal e pré-escola para crianças de 0 a 5 anos, em sete cidades do Estado de São Paulo (São Paulo, Mogi das Cruzes, Santo André, Atibaia, Jundiaí, Suzano e São Bernardo do Campo). As escolas são frequentadas por 661 crianças, sendo filhos de brasileiros, crianças com ascendência japonesa (*nikkei*), outras sem ascendência japonesa (não *nikkei*), além de crianças estrangeiras (nascidas no Japão, na China ou em Taiwan).

O quadro teórico-metodológico adotado, como investigação qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), incluiu a análise de obras sobre a educação e a cultura japonesas, as múltiplas fontes documentais relativas aos valores da cultura japonesa e a análise da apropriação desses valores pelas escolas pesquisadas. Foi colhida a autorização por escrito para a realização da pesquisa nas escolas, seguida pela coleta de dados dos pais por meio de questionário ou entrevistas com gestores, telefonemas e visitas às escolas, análise de sites, documentos das escolas, além de consulta a fontes bibliográficas sobre a educação e a cultura japonesas. O estudo foi realizado no período de 2015 a 2020, com a colaboração da pesquisadora Yoko S. Nakaema.

A análise do tema está estruturada em duas partes: a primeira destaca as fontes iniciais que circunscrevem os valores da cultura japonesa e seus impactos na educação, e a segunda trata da apropriação desses valores nas práticas lúdicas das escolas investigadas.

Fontes dos valores da cultura japonesa

Entender a cultura japonesa requer a compreensão da história e da geografia desse povo, que vive em arquipélago composto pelas ilhas de Hokkaido, Honshu, Shikoku e Kiyushu,

marcado pelo impacto de sua geografia inóspita (KISHIMOTO, 1995; 1997). Nessa terra afetada pela violência da natureza, com vulcões, tufões, terremotos e tsunamis, um país espremido por montanhas, oceanos, rios, sol e vegetação abundante, com um povo que cultua o sol, as divindades e a vibrante, mas hostil, natureza (KISHIMOTO, 1995; 1997), constrói-se uma cultura que vai “na direção da verdade das coisas” (TSUNODA; DE BARY; KEENE, 1958, p. 351), que tem “a mente como seu objeto” (Id., p. 356). Para os autores, a cultura construída pelos japoneses busca a verdade das coisas, com sua natureza subjetiva, que se orienta por um conjunto de valores construídos ao longo de sua história.

Dizer que a cultura oriental é doutrinal em seu caráter significa dizer que ela segue o caminho dos deuses, o caminho da verdade dos fatos e não é argumentativa, como a ocidental, que segue a perspectiva científica. Dessa cultura nutrida por milhares de anos resulta o espírito japonês doutrinal, que cultiva valores como algo aberto, justo e honesto. Os autores diferenciam o ocidente do oriente na formação de identidades culturais em duas direções: do sujeito ao ambiente (oriental) e do ambiente para o sujeito (ocidental). Dessa forma, o espírito da cultura oriental é mais voltado para a subjetividade; e o do ocidental, para a objetividade (TSUNODA; DE BARY; KEENE, 1958). Fatores éticos e morais, preservados pelo espírito subjetivo do povo japonês, constituem fontes dos valores de sua cultura.

Construída ao longo dos tempos, a ética japonesa foi retratada nos valores do *Bushido* (ética japonesa). “‘Bu-shi-do’ significa, literalmente, Militar – Cavaleiro – Caminhos, ou seja, caminhos que os nobres guerreiros deveriam observar em sua vida diária” (UENO, 2020, p. 85). Tais caminhos são descritos por Katsube (1987) em três vertentes: o *Bushido* clássico, conhecido como Bíblia Hagakure; o teórico, de Oishi Yoshio e de outro samurai, Akô; e o da Era Meiji, do Dr. Inazo Nitobe.

O primeiro tipo de *Bushido* tem seu início nos tempos do Xogunato Kamakura (1192-1333), local da então nova sede administrativa do Japão, quando Minamoto Yoritomo foi nomeado xogun (ditador militar) pelo imperador. O xogun passou a ter o poder de escolher seus próprios vassallos para administradores e protetores das províncias. A escolha era feita não apenas pelas habilidades de luta para proteger o xogunato, mas especialmente pelas qualidades morais, como o dever e a responsabilidade de servir e de sacrificar a própria vida. Tais características definem uma forma de governo baseada nas regras de conduta dos samurais, considerados honoríficos. Eles tinham o dever de servir ao lorde do xogun, com coragem e honra, temperando seu corpo e alma pelo constante treino, para aperfeiçoar as habilidades marciais, pelo estudo de estratégias militares e táticas, e por uma conduta ética dentro da filosofia do xogunato. Assim surge a clássica forma do Bushido, a “bíblia” dos samurais, escrita em 1716, no Período Edo. O espírito dessa ética é conhecido como: morrer pela honra do xogun, fazer seppuku (suicídio) quando não se atinge o objetivo, ato considerado vergonhoso que justificava tirar a própria vida. Esse Bushido é conhecido pelo episódio da vingança dos 47 ronins (samurais mestres) de Akô, para vingar o mestre dos ronins, Lorde Asano. Esse episódio acontece quando Lord Asano discorda dos princípios de Kira, que usava o suborno, o dinheiro para conseguir seus objetivos. Não concordando com tais princípios, Lorde Asano adentra o castelo Edo usando sua espada para atacar Kira. Como as normas da época proibiam ao samurai entrar no castelo Edo com sua espada, Asano foi obrigado ao seppuku. A morte de Asano como “suicídio honorífico” retrata o “espírito de Hagakura”, que, conforme Katsube (1987), representa a ótica kantiana de agir mais pela pureza do motivo (contra o suborno) do que pelo resultado (matar). Esse episódio dos 47 ronins ficou famoso como “espírito do Bushido” e se torna exemplo moral para a povo comum, retratado em livros e filmes.

O segundo tipo – Bushido teórico –, representado por Oishi Yoshio e outro samurai Akô, resulta do repensar acadêmico do Bushido pelos confucionistas do início do Período Edo. Yanaga Sokô (1622-1685), um dos teóricos do Confucionismo, deu a base teórica ao Bushido. O samurai seria o profissional, caracterizado não apenas pelos conhecimentos, habilidades, destreza e domínio de estratégias de luta, mas por uma ética exemplar. Os samurais ocupavam posição superior à da casta do povo (fazendeiros, artesãos e mercadores), o que exigia uma conduta exemplar que justificasse o sustento daqueles que não produziam bens materiais, mas personificavam a “vida ética” (KATSUBE, 1987, p. 41) daqueles tempos, demonstrando a

relevância da ética samurai.

O terceiro tipo de Bushido surge na Era Meiji. Em 1895, Dr. Inazo Nitobe publicou, nos EUA, um trabalho em inglês denominado *Bushido – The Soul of Japan* (1899), com o subtítulo: *An Exposition of Japanese Thought* – significando as qualidades morais e religiosas dos japoneses. Nessa obra, Dr. Nitobe sintetiza as vertentes do Bushido, trazendo suas origens desde o Período Kamakura, evidenciando a relevância da Natureza e do antigo Xintoísmo, que estruturam os valores morais do povo japonês. O Bushido, ao apontar a ética japonesa contendo “qualidades morais e religiosas do povo japonês como um todo” (KATSUBE, 1987, p. 43), mantém as influências religiosas e morais na construção da cultura nipônica.

Para o terceiro Bushido, a ética japonesa orienta não apenas cada indivíduo, mas a sociedade como um todo, norteador ações e julgamentos sobre o que é certo ou errado. As qualidades morais dessa ética são sustentadas por oito valores: *Gi* (justiça); *Yu* (coragem); *Jin* (benevolência); *Rei* (polidez); *Makoto* (veracidade, sinceridade); *Meiyo* (honra); *Chugi* (lealdade) e *Kokki* (autocontrole) (KATSUBE, 1987). Esse conjunto de valores morais constitui hoje o que se entende por ética japonesa, orientando sempre a ação individual do cidadão e a de toda a sociedade.

O Bushido abrange também as qualidades religiosas do povo japonês como um todo, os hábitos e costumes religiosos, incluindo o animismo, proveniente de raízes míticas. O Japão era visto como terra do Sol Nascente, território sagrado criado por divindades, onde não há clara divisão entre o mundo fenomenal e o mundo após a morte. Na visão do mundo animista, montanhas, rios, grama, árvores e todos os fenômenos naturais se tornam divindades, até mesmo os humanos, após a morte, percepções que continuam presentes no cotidiano da população japonesa (KATO, H., 1987).

A miscigenação religiosa do povo japonês, que aparece nas práticas cotidianas de visita aos santuários xintoístas e aos templos budistas, faz Osumi (1987a) mencionar: “o japonês aceita o Xintoísmo e o Budismo como sendo complementares; eles oram pelos deuses Xintoístas sobre as coisas do mundo e para o Buda sobre as coisas relativas à vida após a morte” (p. 15). Tais práticas culturais levam ao culto de amuletos, visitas a templos e santuários, orações para sucesso no casamento, proteção no nascimento, entrada nas escolas, universidades e no trabalho. Os japoneses não são religiosos no sentido estrito da palavra, apenas 20% são (OSUMI, 1987b). Essa peculiaridade de mistura de religiões e culto a várias divindades leva 80% da população japonesa aos templos e santuários, o que, segundo H. Kato (1987) é uma prática que segue a rota dos textos antigos do *Kojiki* – uma narração da criação do Japão pelos deuses. Entre as criações, que estão na base da história japonesa, encontra-se a da família imperial como divina, surgida do mito da deusa Amaterasu, descrita na antiga crônica *Nihongi* (TSUNODA; DE BARY; KEENE, 1964), que iluminou o céu dando origem à linha imperial e seus descendentes.¹ Essa narrativa gera a imagem divina da criança japonesa, que está nas raízes da história antiga do Japão, e mesmo com a derrota na II Guerra Mundial permanece até os tempos atuais.

Outro aspecto enraizado na cultura japonesa é o valor do coletivismo. Para Takeda (1987, p. 170), o coletivismo tem “estreita relação com família, clã ou nação e um senso de comunidade baseado em crenças que não distinguem humanos de deuses”, nem autoridades políticas de religiosas. Como traço cultural, o coletivismo resultaria da miscigenação de conceitos religiosos e políticos, levando o imperador a assumir papéis superpostos, de divindade e de líder político da nação. Para S. Kato (1987), o coletivismo fica evidente no período Tokugawa (1615-1867), cuja organização social em clãs oferecia a cada membro um espaço nessa estrutura, assegurando estabilidade, impedindo a competição, fortalecendo a consciência e a lealdade ao grupo e o agir coletivo. Enquanto arquétipo do inconsciente coletivo, o coletivismo continua presente na atualidade, refletindo-se no modo de vida japonês.

Considerado por muitos, inadequadamente, como um povo com espírito místico e ilógico, o japonês construiu seus valores dentro de uma cultura que se diferencia do ocidente. Sua cultura busca a unidade entre o céu e o homem, a vida e a morte, o divino e o humano. Uma cultura que “tem a mente como seu objeto” (TSUNODA; DE BARY; KEENE, 1964, p. 356) e bus-

¹ Essa visão sagrada do imperador se perde no final da II Guerra Mundial, com a derrota do Japão.

ca reflexões subjetivas para aprofundar o conhecimento. Enquanto o ocidente vai na linha da lógica, da objetividade, o Japão caminha em direção à subjetividade, que o leva a apreciar a natureza, a harmonia nas relações humanas, a estética em diversos campos, como nas artes, em especial a música, as artes plásticas, o teatro e a dança. Tais valores refletem-se na produção tecnológica da cultura japonesa e asiática em geral: no Japão, utiliza-se barro, fibra, madeira e bambu, enquanto no ocidente prevalecem a pedra e o metal (YAMADA, 1987). Tanizaki (2017) comenta de forma poética que, diferente do ocidente, que produz o papel branco brilhante, cuja finalidade é apenas utilitária, o papel japonês (*washi*), em sua forma criativa, com textura suave e com colorido esmaecido, proporciona “sensação de tépido aconchego e paz de espírito [...] textura suave semelhante à da macia primeira neve de inverno [...] manuseá-lo é como tocar em folhas de árvores frescas e úmidas” (p. 28).

Ao adotar a imagem da criança divina, pelo brincar livre junto ao ambiente, propicia-se espaço para a criatividade e o saber fazer, que mantém práticas da produção artesanal, como *origamis* – formas diversas produzidas a partir de uma folha de papel (UENO, 2020). Esse povo que vive em coletividade, em contexto de simbiose com o animismo, a religião e a política, molda valores para orientar a vida cotidiana, com reflexos na forma de conceber e educar a criança, que será discutida a seguir.

Impactos dos valores da cultura tradicional na educação japonesa

Desde o século XII, as qualidades morais e religiosas de todo o povo japonês, divulgadas pelo *Bushido*, refletem-se em cada indivíduo e em toda a sociedade. Especialmente após a Era Meiji, nota-se sua presença nas escolas dos filhos de samurais e nas escolas para o povo, conhecidas como *terakoya*. Nesse período surge o primeiro jardim de infância, de orientação froebeliana, que utiliza o brincar como eixo de sua prática pedagógica. Influenciados por seus educadores, os japoneses que comungavam com a sociedade a visão divina da criança, preservaram a visão dela como ser criativo, que deveria brincar para aprender a viver na coletividade, razão que leva à criação do *kindergarden*, com foco no brincar livre (KISHIMOTO, 1995; 1997; 2012).

Ueno (2020) discute os valores humanos, característicos da cultura japonesa, como universais, já presentes desde os tempos antigos da Grécia e de Roma. Em suas investigações, ela mostra como tais valores universais encontram-se na cultura japonesa, que conecta o saber e o fazer, no campo dos valores, fato por ela considerado essencial para uma educação de qualidade.

Considerando que a manutenção de tais valores provém do exemplo dos adultos, a escola japonesa envia panfletos aos pais orientando para que deem exemplos de condutas adequadas, já que “A criança é o espelho dos pais” (HENDRY, 1986, p. 99). A sociedade japonesa vê a educação como prática da coletividade como um todo, e não apenas papel da escola ou da família, o que leva ao *habitus* de Bourdieu, explicitado no contexto da cultura japonesa (campo).

Embora o povo japonês em geral não seja religioso, práticas de visita aos templos xintoístas provenientes da ética japonesa se estendem pela sociedade e reverberam nas escolas de educação infantil. O Dia das Crianças é comemorado pelas crianças, seus familiares e as professoras. Nesse dia, considerado feriado nacional, as crianças e seus familiares são cumprimentados pela professora na escola, e em seguida visitam os santuários xintoístas (*jinja*), uma herança do passado preservada até os tempos atuais. Rituais familiares celebram o desenvolvimento da criança, como culto à gravidez, a cerimônia de dar nome ao bebê, a primeira visita ao santuário, o ritual de desmame, as celebrações dos dias da menina e do menino, a comemoração do primeiro aniversário e do dia das crianças de 3 a 5 e 7 anos, entre outros. Na escola, professores celebram a proteção e a saúde das crianças. Nessas ocasiões, distribuem-se bolinhos de arroz, visitam-se santuários, com as crianças vestidas de quimono. Para o Dia da Menina (3 de março), há decoração na casa e na escola, com miniaturas representando o suntuoso período da Corte Imperial do Período Heian (séculos IX a XII). Vestidas conforme o costume daquele tempo, as meninas se inspiram nos personagens do passado, ostentando o esplendor e a elegância das famílias da nobreza. No Dia dos Meninos (5 de maio), o arranjo inclui a armadura dos samurais e seus acessórios para ressaltar valores éticos como a coragem

dos ancestrais; no telhado, são penduradas carpas que voam ao vento anunciando a presença do filho (casa) ou do menino (escola) no mundo (HENDRY, 1986).

Celebrações nacionais destinadas aos meninos de 3 a 5 anos, de meninas de 3 a 7 anos, e de 7-5-3 anos (*shichi-go-san*) levam as famílias e seus filhos a visitar santuários, com crianças vestidas, geralmente, com roupas finas da tradição japonesa (HENDRY, 1986). Outros eventos anuais são as Festas do Ano Novo e o Festival *Tanabata*. Este último é comemorado no sétimo dia do sétimo mês. É destinado às crianças e associado às práticas da caligrafia. De acordo com os antigos escritos, de origem chinesa, a noite de *Tanabata* é o momento em que duas estrelas, representando um casal enamorado, se encontram. O casal foi punido por se enamorar e se esquecer do trabalho. O castigo era a separação e o encontro apenas na sétima noite do sétimo mês do ano. Esse conto estimula as crianças ao letramento, para que escrevam seus desejos em bilhetes no formato de tiras de papel, pendurados nos ramos de bambus erguidos em casas, creches e pré-escolas. Outros festivais comemoram o crisântemo, a flor-símbolo do Japão, para apreciar a lua cheia e degustar os bolinhos de arroz; e até o Natal, uma influência da cultura ocidental (HENDRY, 1986).

Embora o convívio com a cultura ocidental tenha acrescentado outros aspectos relacionados à infância, na concepção da criança japonesa predomina a percepção dela como divindade. Hendry (1986) menciona que pré-escolares no Japão continuam sendo vistos na esfera divina, sustentado por afirmações como: a criança “até sete, [está] entre os deuses” (p. 16). Essa concepção de criança divina diverge dos países ocidentais que adotam o Cristianismo e concebem-na como portadora do pecado original, o que requer o batismo para eliminá-lo. Para os japoneses, a criança é “concedida pelos deuses”, “não existe maior tesouro do que a criança” (HENDRY, 1986, p. 16), justificando que não se pode fazê-la chorar, pois, como uma concessão divina, é preciso atender suas vontades, seus desejos. No caso de bebês, eles indicam a necessidade do bem-estar no seio da família e da escola, dos laços emocionais na relação entre mãe e filho, justificando o *amae* (DOI, 1988), que significa a relação de dependência afetiva do bebê à mãe.

O jardim de infância japonês segue orientações curriculares em que se respeita a criança, valoriza-se a saúde, a linguagem, a expressão, as relações humanas e o ambiente (JAPAN, 2008b). Os japoneses acreditam que a melhor forma de garantir a realização dos objetivos da educação infantil é por meio do brincar, de conduzir a criança para que aprenda por si mesma. Para Izumi-Taylor e Ito (2015), o objetivo da pré-escola japonesa não é atingir metas, mas atender à motivação ou inclinação da criança, conhecida também, segundo Watanabe (2010), como educação pelo ambiente, pelo brincar e educação centrada da criança.

Os japoneses, em sua subjetividade, adotam uma educação que se ajusta ao modo de vida da sua sociedade, ao colocar o coração (emoções) e o corpo da criança na direção da arte de viver e de cultivar boas maneiras para que ela se desenvolva como ser social (*ichininmae no shakaijin*). Por ser uma aspiração coletiva (HENDRY, 1986), o modo de educar conhecido como *shitsuke* torna-se uma das ideias coletivas dessa sociedade. A palavra *shitsuke* (modo de educar) é composta pelo ideograma *shin*, que significa “coração”, que se integra ao corpo e pressupõe a dependência afetiva entre a mãe e o bebê. Na educação dos bebês, há indulgência nas relações adulto-criança; com a mãe, a criança aprende nessa relação individual (HENDRY, 1986). Por ser ela um presente de Deus, seu bem-estar depende do *amae* (DOI, 1988), da atenção da mãe ao bebê, que é responsável pela educação dessa criança no âmbito doméstico. Quando ingressa na creche, a criança continua com a educação do *shitsuke*, com o acréscimo da valorização da saúde e segurança, cuidados e rotina, na relação com o outro, desenvolvendo o pensamento e a curiosidade intelectual, a linguagem, a sensibilidade e a criatividade (WATANABE, 2000; JAPAN, 2008a).

Na escola, o *shitsuke* inclui situações de cumprimentos, agradecimentos e outros rituais (HENDRY, 1986), visando garantir o que se entende como educação integral, da beleza do corpo sustentada pelo coração (emoções), da arte de educar que resulta em boas maneiras, na etiqueta, para proporcionar o crescimento da criança na direção dos valores sociais (WATANABE, 2010). Significa, por exemplo, hábitos de limpeza e ordem (*seiri*), prática de guardar brinquedos (*katazuke*) após uso, limpar o lugar após a alimentação, colocar a criança em um

padrão de vida, de condutas da vida diária para que habilite modos de comportamento que não separem o corpo do coração. *Shitsuke* significa a educação do caráter da criança, moldada pelas expectativas da sociedade, simbolizando disciplina educativa que requer direção clara no ajustamento da educação aos valores morais da sociedade japonesa. Por tais razões, o *shitsuke* está diluído em toda a sociedade, não sendo um conceito proveniente da elite para educar seus filhos, ele representa o espírito de uma comunidade educadora, que partilha o princípio para educar toda criança. Qualquer cidadão japonês está atento à educação e à segurança de cada criança que circula ao seu redor, na vigilância, especialmente das que vão sozinhas para a escola, gerando o significado cultural da educação como responsabilidade coletiva de toda a sociedade (KISHIMOTO, 2018).

Esse traço coletivo de educar a criança da educação infantil no grupo, visando ao objetivo prioritário de socialização, aparece no estudo de Tobin, Wu e Davidson (1987) e diferencia-se da educação de países como China e Estados Unidos, que se orientam pelos estudos acadêmicos. Outros trabalhos, como os de Izumi-Taylor e Ito (2015), Kishimoto (1997) e Watanabe (2010), seguem na mesma direção e destacam a natureza coletiva das práticas da educação infantil japonesa, ressaltando uma abordagem de educação informal mais voltada para a socialização. A influência cultural (HENRIOT, 1989) no brincar entre crianças japonesas e suecas evidencia que, mesmo que se respeite a intenção da criança, há o contexto social e cultural na base das regras da brincadeira, revelando as diferenças culturais na expressão do brincar livre (TAYLOR et al., 2007). São dois países com alto nível de envolvimento da criança em todas as áreas do conhecimento que adotam o brincar no currículo da educação infantil com significados culturais distintos – estão no centro do que Bourdieu (2001; 2002; 2007) denomina *habitus* (modo de vida) e campo (geografia, história), os quais são característicos de cada país.

Essa diferença entre o Japão e o ocidente aparece na pesquisa comparativa de Taylor et al. (2007), entre crianças japonesas e suecas, quando se discute o sentido do brincar como escolha, um ato de decisão da criança. Se o ato de brincar implica na decisão de escolher (BROUGÈRE, 2005), a criança japonesa, quando brinca, tem a liberdade de escolher um tema, mas o faz pensando em partilhar o ato lúdico com o amigo ou o grupo, evidenciando interdependência de interesses. Apesar de escolher a modalidade de brincadeira, ela o faz visando brincar com o grupo de amigos. Já a criança sueca, quando brinca, escolhe um tema de seu próprio interesse, mostrando sua independência e individualidade, sem relação com o coletivo. Portanto, para os japoneses, o ato de brincar leva à interdependência entre as crianças, enquanto para os suecos, à independência da criança. Essa visão do brincar, associada aos valores da cultura japonesa como o coletivismo e a natureza divina da criança, produz significações particulares desse ato. Uma delas provém de Brougère (2005), que concebe o brincar como “atividade social e produto cultural” (p.103), e outra, do filósofo Wittgenstein (1975), para quem o brincar é polissêmico, pois varia conforme a cultura.

Práticas educativas lúdicas nas escolas investigadas

Neste segmento, serão analisadas situações das práticas educativas das escolas de educação infantil pesquisadas para identificar como são apropriados os valores da cultura japonesa no brincar e no cotidiano infantil.

O Japão diverge do ocidente pela busca da coerência, estimulando práticas de boa conduta, para a criança aprender vendo o adulto como espelho. Essa coerência foi observada na fala da diretora de uma das unidades investigadas. Favorecida pela herança cultural japonesa de sua família, ela explica como se aprende os princípios de responsabilidade e honradez, “os mesmos que eu aprendi com meus pais” (Entrevista), evidenciando a coerência entre princípios e ação, por meio do exemplo. A disciplina, entendida como justiça, similar ao *gi* (retidão, justiça), não é vista como castigo, mas na percepção da diretora “o certo é certo e o que é errado é errado” (Entrevista). Apoiada em valores como justiça e sinceridade, a diretora diz o que pensa ser correto. As crianças brasileiras (*nikkei* e não *nikkei*), que vivenciam essas práticas pelo exemplo, podem sensibilizar-se por tais atitudes, aprendendo com o outro, mas certamente de modo diverso das japonesas (KISHIMOTO, 2018).

Outro aspecto do espírito japonês é o da valorização da harmonia e da estética, que

resulta na adoção da música em todas as escolas pesquisadas, sendo um forte elemento para a compreensão da cultura e da língua japonesas. Para uma professora, a música é “uma especificidade do povo e da cultura japonesa” (Entrevista). As músicas infantis (*warabe uta*), como forma de aprendizado informal de palavras japonesas, acompanham brincadeiras cantadas, com ações de esconder, em que surgem expressões como “Já posso?”, “Ainda não”, “Pode”, além de contagem com números em japonês (KISHIMOTO, 2018). A música, forte componente curricular no Japão, é acompanhada por piano em todas as salas de atividade, favorecendo o canto e a dança. Como prática cultural japonesa, encontra-se não apenas nas escolas, mas no cotidiano, justificando o gosto dos japoneses pelo karaoke, que nasceu como hobby no Japão e se expandiu rapidamente pelo mundo. Nas escolas pesquisadas, algumas têm piano, como no Japão, contribuindo para a apropriação dessa prática cultural, em que o canto é acompanhado pelo som desse instrumento.

Na maioria das escolas com berçário e maternal, a língua e a cultura japonesas penetram por meio das músicas cantadas presentes nas programações curriculares divulgadas em sites e documentos escolares. São comuns na pré-escola brincadeiras iniciadas com música, história ou alguma modalidade artística para “fazer” algo relacionado ao tema do dia, com origami, *kirigami* ou desenho livre conjugado com *kirigami* ou origami. O ato de dobrar o papel japonês (*washi*), em tons pastel, revela a suavidade no toque pela textura diversa do papel brilhante ocidental. Para os japoneses, o papel, produto da árvore, da natureza, tem essência divina, pois ao ser dobrado, expressa o renascimento da vida, na forma do *tsuru* (grou), por exemplo. Tais peculiaridades só são compreendidas no contexto japonês, pelo *habitus* e campo dessa cultura. Para os ocidentais, prevalece a apropriação da técnica da dobradura, com os diversos produtos que dela surgem. Dessa forma, o espírito japonês do *Bushido*, criado pelos samurais e sustentado pelo povo até hoje, ao refletir-se na arte de fazer origami, transporta-se à experiência brasileira não como *habitus*, típico da cultura japonesa, mas em apropriações de aspectos da cultura japonesa.

Na concepção de criança, nota-se a diferença entre as práticas japonesas e brasileiras. A tradição japonesa da criança divina presente até os dias atuais, no *yootien* japonês, continua viva, conforme Watanabe (2010), em artigo publicado na França: “*jusqu’à l’âge de 7 ans (selon le calendrier lunaire), l’enfant est dans la sphère des dieux*” (p. 55). Essa visão difere das concepções provenientes dos estudos da criança, como a da agência da criança (JAMES, 2011) e a da criança tendo lugar na estrutura da sociedade (QVORTRUP, 2011). Na perspectiva japonesa, a criança não tem lugar na estrutura social porque ela está na esfera divina, e seu foco no coletivismo posiciona as ações individuais interligadas com as das outras. O Brasil, ao adotar concepções de infância do mundo ocidental, distancia-se da imagem divina da criança japonesa, o que dificulta, por exemplo, a compreensão da importância do brincar na educação infantil como ocorre no Japão, mesmo tendo definido em suas Diretrizes Curriculares de Educação Infantil o brincar e as interações como eixos da prática pedagógica.

Outra diferença cultural refere-se à tendência de as crianças japonesas seguirem regras socialmente estabelecidas e, nas atividades que implicam o “fazer”, elas desempenham as ações necessárias, seguindo regras propostas e só perguntam quando não sabem fazer sozinhas. Essa postura é diversa das crianças brasileiras, que falam o tempo todo, mesmo sabendo fazer a atividade. Pode-se dizer que “o espaço simbólico”, representado pela noção de campo de Bourdieu (2012, p. 9) legitima o que as crianças consideram correto de acordo com seus códigos de valores, como a interiorização do pensamento, no caso das japonesas, que agem de forma silenciosa, e uma exteriorização por parte das brasileiras, com uso das linguagens corporal e verbal.

A cultura lúdica infantil se manifesta especialmente em espaços externos e em contextos livres do controle do adulto, como foi observado em uma das escolas pesquisadas (KISHIMOTO, 2018). O relato da professora envolve crianças de todas as etnias que frequentam a escola (japonesas, *nikkei* ou não *nikkei*). Elas brincam livremente, no parque, de roda cantada, típica da cultura japonesa, conhecida como *kagome* (o pássaro na gaiola), com uma criança no centro, de olhos vendados e com as mãos livres, personificando o pegador. Movidas por interesses individuais, característicos de sua cultura, as crianças brasileiras falam bem alto para

serem ouvidas, para facilitar a captura, e burlam a regra para se tornarem o pegador. As japonesas respeitam a regra, andam em silêncio, para que o pegador, de olhos vendados, não possa identificá-las, atitude impulsionada por valores de respeito às regras coletivas, de honestidade e responsabilidade diante do grupo e pelas vivências anteriores. Nesse caso, não se trata de um *self* incerto, da timidez da criança japonesa, mas do espírito japonês “aberto e honesto” (TSUNODA; DE BARY; KEENE, 1958, p. 351), de respeito ao grupo.

É também uma forma de brincar que estabelece a interdependência entre as crianças na partilha das regras, como mencionam Taylor et al. (2007). Pode-se dizer que as brasileiras (*nikkei* e não *nikkei*) seguem o “jeitinho brasileiro”, analisado por Barbosa (1992), de busca de objetivos pessoais em detrimento do respeito às normas. É, ainda, uma prática socialmente construída, conforme menciona o antropólogo brasileiro DaMatta (1991), na qual predominam interesses pessoais em detrimento do coletivo. O burlar regras pelas crianças brasileiras é encontrado, mais uma vez, na brincadeira *kakurembo* (esconder e achar), em que as crianças que querem ser o pegador se expõem no espaço físico para serem “achadas” em vez de se esconderem. Outro exemplo similar ocorre no *touryance*, uma brincadeira em que as crianças passam, em fila, debaixo da ponte feita por elas, com as mãos entrelaçadas, e quando acaba a música uma criança é pega. O jeito brasileiro adotado é acelerar, empurrando as crianças da frente ou diminuindo o ritmo do andar na fila para controlar o seu lugar, para no final da música não ficar preso na ponte, sendo excluído da rodada que continua. Essa brincadeira foi observada pela pesquisadora Yoko em uma das escolas com crianças de diferentes idades, evidenciando culturas lúdicas distintas entre crianças brasileiras (*nikkei* e não *nikkei*) e japonesas (KISHIMOTO, 2018).

Embora se note ações cooperativas nas escolas brasileiras, não há o significado de coletividade adotado por toda a sociedade japonesa, fruto da construção secular da sua história cultural e social.

Outro aspecto valorizado pelos pais são as práticas similares ao *shitsuke*, como limpeza e higiene da sala, como trocar tênis por sapatilhas ao entrar na sala, guardar brinquedos, limpar a sala após a alimentação, boas maneiras, agradecimentos, pedir licença em japonês, cumprimentar a professora na entrada da sala, e, antes das refeições, falar *itadakimasu* e *gotissosama* (receber e agradecer o alimento). Nota-se, em geral, que as crianças brasileiras, ao repetirem tais palavras, reproduzem apenas a língua japonesa deslocada da cultura, pois não há, em geral, a conexão entre, por exemplo, o cumprimento com a palavra bom-dia (*ohayo*) acompanhada de curvatura do corpo, que é o hábito japonês, de valorizar pela expressão corporal a pessoa a ser cumprimentada, ato que não separa a língua da cultura. O *shitsuke*, típico da cultura japonesa, não pode ser apropriado pelas crianças brasileiras, pois não é sustentado pelo *habitus*, na perspectiva de Bourdieu, pois o campo cultural é diverso. Além disso, as crianças brasileiras seguem as orientações concebidas como *shitsuke* apenas na escola. Em casa e em outros ambientes em que elas circulam, não há sustentação dessas práticas. Considerar tais práticas como o *habitus* exigiria uma correspondência com a noção de campo, o poder simbólico que legitima essa prática em todos os espaços frequentados pelas crianças.

Observa-se igualmente as festividades típicas brasileiras, como festa junina, Carnaval, Dia do Índio, Dia da Árvore, Dia das Mães, acrescidas das práticas japonesas, como o *koinobori* (Dia do Menino), *hinamatsuri* (Dia da Menina) e *Tanabata* (trabalho e escrita). Embora não exista, como no Japão, o acompanhamento das crianças aos santuários, são festividades vivenciadas pelas crianças, cada qual com significações de sua cultura. Essa perspectiva aparece nos documentos de algumas unidades de educação infantil: “Preparando-se para o futuro com o melhor de duas culturas”, “a cultura japonesa entra na formação geral dos alunos, a etiqueta e as boas maneiras também”. Há atenção para a limpeza das salas feita pelas crianças, como fazem as japonesas no Japão, para entrar na sala pedem licença em japonês, e antes das refeições, falam *itadakimassu* (receber ou agradecer o alimento).

As crianças das duas culturas compartilham das festas brasileiras, como a festa junina e o Carnaval, e das festas japonesas do *Tanabata* e os Dias de Meninos e Meninas, que, embora tenham raízes nas tradições antigas do culto às diversas divindades, ao cruzar as fronteiras oceânicas chegam às escolas paulistas como práticas interculturais. Ao se apropriarem de brin-

cadeiras de outras culturas, elas comunicam e expressam a cultura lúdica entre os pares, traços importantes nos tempos do mundo globalizado.

Reflexões Finais

As escolas investigadas seguem as diretrizes da educação brasileira, enriquecidas com práticas da cultura japonesa possibilitando a interculturalidade, tão apreciada pelos pais.

Não se pode transferir práticas japonesas enraizadas na história social e cultural daquele país para outra cultura, porque elas carregam pressupostos morais e éticos assumidos pelo indivíduo e por toda a sociedade, com impactos nas instituições educativas como a escola e a família. Discutir práticas educativas japonesas nas escolas brasileiras requer atenção para os processos de apropriação das diferentes culturas. Não há, no Brasil, o *habitus* e o campo (BOURDIEU, 2002; 2012) que justificam o coletivismo, bem como o *shitsuke*, como práticas culturais historicamente enraizadas no Japão. A cultura japonesa moldou uma forma de aprender que é cultural, ao dar o poder à sua sociedade como um todo de produzir aprendizagens culturais, uma forma de educação informal diluída e compartilhada. É o que Singleton (1993) menciona, quando se refere à sociedade japonesa como uma comunidade educadora quando expressa o *gambaru* (esforço, empenho) em todas as esferas da vida. Tal *habitus*, embora desejado pela sociedade brasileira, torna-se aspiração impossível pela ausência do campo que lhe dê sustentação.

Ainda que cada cultura tenha uma concepção diferente de criança e práticas diversas, é possível educar essa criança na perspectiva da interculturalidade, de influências recíprocas de culturas diferentes, que não impedem a apropriação das expressões típicas de cada uma, com reflexos no brincar, nas artes, letras, maneiras de conviver, valores, tradições e crenças. A investigação realizada nas escolas pesquisadas evidencia traços dessa perspectiva intercultural, da expressão de diversas linguagens apropriada pelas crianças em atividades culturais dos dois países. Observa-se a confluência de duas culturas, a brasileira e a japonesa, de onde emergem códigos culturais e valores de ambas, elementos distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos dos dois povos, que possibilitam uma escola plural.

Referências

- BARBOSA, L. **O jeitinho brasileiro**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática**: Precedido de Três Estudos de Etnologia. Cabila: Celta Editora, 2002.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BROUGÈRE, G. **Jouer/Apprendre**. Paris: Economica/Anthopos, 2005.
- CÂMARA DO COMÉRCIO E INDÚSTRIA JAPONESA DO BRASIL. **Evolução das empresas e pessoas físicas associadas**. São Paulo: Câmara do Japão, 2020. Disponível em: <http://pt.camaradojapao.org.br/pdf/aaa-20-04-13-socios-japoneses-site-def-def.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.
- CURY, Cintia. Estado tem cerca de 1 milhão de japoneses e descendentes. **Portal do Governo**, Governo do Estado de São Paulo, 13 fev. 2008. Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/estado-tem-cerca-de-1-milhao-de-japoneses-e-descendentes/>. Acesso em: 12 jul. 2020.
- DAMATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1991.
- DE BARRY, T. Preface. In: TSUNODA, R.; DE BARY, W. T.; KEENE, D. (Comp.). **Sources of Japanese**

Tradition. New York: Columbia University Press, 1964. v. 1. p. V-IX.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** Teorias e Abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOI, T. **Le jeu de d'indulgence.** Paris: l'Ariathèque, 1988.

FARIA, A. L. G. de (Org.). Grandes políticas para os pequenos: Educação Infantil. **Cadernos Ceddes.** Campinas, n. 37, 1995.

FUNDAÇÃO JAPÃO. **Mapeamento da Situação do Ensino da Língua Japonesa no Brasil (2012).** São Paulo: Fundação Japão, 2013.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 1989.

HENDRY, J. **Becoming Japanese:** The world of the pre-school child. Manchester: Manchester University Press, 1986.

HENRIOT, Jacques. **Sous couleur de jouer:** la métaphore ludique. Paris: José Corti, 1989.

IZUMI-TAYLOR, S. Sunao (Cooperative) Children. How Japanese Teachers Nurture Autonomy. **Young Children,** v. 63, n. 3, p. 76-79, may 2008.

IZUMI-TAYLOR, S.; ITO, Y. Japanese preschoolers rule the classroom through play. *In:* ROOP-NARINE, L. L. *et al.* **International Perspectives on Children's Play.** New York: Open University Press, 2015. p. 134-145.

JAMES, A. Agency. *In:* QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M.-S. (Ed.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies.** London: Palgrave/Macmillan, 2011. p. 34-45.

JAPAN. **Hoikusho Hoiku Shinshin.** Japan: Japanese Ministry of Labor and Social Welfare, 2008a.

JAPAN. **Yotien Kyoiku Yoryo.** Japan: Japanese Ministry of Education, Culture, Sports, Science & Technology, 2008b.

KATO, H. Popular Deities of Japan. *In:* Nippon Steel Corporation (Org.). **Essays on Japan from Japan.** Japan: Maruzen Co. Ltd., 1987. p. 4-9.

KATO, S. The Sources of Contemporary Japanese Culture. *In:* Nippon Steel Corporation (Org.). **Essays on Japan from Japan.** Japan: Maruzen Co. Ltd., 1987. p. 86-90.

KATO, Y. L'éducation préscolaire des enfants de trois à six ans au Japon. *In:* RAYNA, S.; BROUGÈRE, G. **Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire:** Perspectives internationales. Paris: INRP, 2000. p. 177-202.

KATSUBE, M. The Three Types of Bushido. *In:* Nippon Steel Corporation. (Org.). **Essays on Japan from Japan.** Japan: Maruzen Co. Ltd., 1987. p. 39-44.

KISHIMOTO, T. M. A educação infantil no Japão. **Cadernos CEDES.** Campinas, v. 37, p. 23-43, 1995.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedo e brincadeira na educação infantil japonesa: Proposta curricular dos anos 90. **Educação & Sociedade,** ano 18, n. 60, p. 64-88, dez. 1997.

KISHIMOTO, T. M. To Accelerate the Teaching or Preserve the Playing: The Experience of Two Countries. *In*: KISHIMOTO, T. M.; DEMARTINI, Z. B. F. **Education and Culture: Brazil and Japan**. São Paulo: Edusp, 2012.

KISHIMOTO, T. M. Early Childhood Education Schools in Brazil: Play and Interculturality. *In*: HUERTAS-ABRIL, C. A.; GOMÉZ-PARRA, M. H. (Org.). **Early Childhood Education from an Intercultural and Bilingual Perspective**. Hershey, PA: IGI Global, 2018. p. 202-220.

MILWARD, P. Missionaries' Views on the Japanese. *In*: Nippon Steel Corporation (Org.). **Essays on Japan from Japan**. Japan: Maruzen Co. Ltd., 1987. p. 76-85.

MINAMI, H. The Japanese Mind. *In*: Nippon Steel Corporation (Org.). **Essays on Japan from Japan**. Japan: Maruzen Co. Ltd., 1987. p. 91-95.

OSUMI, K. Religion in Japan. *In*: Nippon Steel Corporation (Org.). **Essays on Japan from Japan**. Japan: Maruzen Co. Ltd., 1987a. p. 10-16.

OSUMI, K. Japanese Religion. *In*: Nippon Steel Corporation (Org.). **Essays on Japan from Japan**. Japan: Maruzen Co. Ltd., 1987b. p. 96-100.

PEAK, L. **Learning to go to school in Japan**: The transition from home to preschool life. London: University of California Press, 1991.

QVORTRUP, J. Childhood as a Structural Form. *In*: QVORTRUP, J.; CORSARO, W.; HONIG, M-S. (Ed.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. London: Palgrave/Macmillan, 2011. p. 21-33.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. (Org.). **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 1994.

SIMPÓSIO SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA JAPONESA DA AMÉRICA DO SUL 2017: A situação atual e o futuro do ensino de japonês na América do Sul o potencial da sociedade Nikkei, 2017, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: Fundação Japão, 2017.

SINGLETON, John. Gambaru: A Japanese cultural theory of learning. *In*: SHIELDS Jr., James J. (Ed.). **Japanese Schooling**: Patterns of socialization, equality and political control. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 1993. p. 8-15.

TAKEDA, K. Archetypes of Japanese Culture. *In*: Nippon Steel Corporation. (Org.). **Essays on Japan from Japan**. Japan: Maruzen Co. Ltd., 1987. p. 170-176.

TANAKA, A. The Meiji Restoration and the Japanese. *In*: Nippon Steel Corporation (Org.). **Essays on Japan from Japan**. Japan: Maruzen Co. Ltd., 1987. p. 70-75.

TANIZAKI, Junichiro. **Em louvor da sombra**. Tradução do japonês e notas de Leiko Gotoda. São Paulo: Penguin Classics; Companhia das Letras, 2017.

TAYLOR, S. *et al.* Playfulness among Swedish and Japanese Children: A Comparative Study. *In*: SLUSS, D. J.; JARRETT, O. S. **Investigating Play in the 21st Century**. Lanham, USA: University Press of America, 2007. p. 135-146. (Play & Culture Studies, v. 7.)

TOBIN, J.; WU, D.; DAVIDSON, D. **Preschool in Three Cultures**: Japan, China, and the United States. New Haven: Yale University Press, 1987.

TSUNODA, R.; DE BARY, W. T.; KEENE, D. (Comp.). **Sources of Japanese Tradition**. New York: Columbia University Press, 1958. v. 1.

TSUNODA, R.; DE BARY, W. T.; KEENE, D. (Comp.). New York: Columbia University Press, 1964. v. 2.

UENO, M. **Ensinar valores humanos e o saber fazer**: A essência para uma educação de qualidade - Estudo comparado entre Brasil, Itália e Japão. Curitiba: Appris, 2020.

UMEHARA, T. The Constitution of Seventeen Articles and the Spirit of "Wa". In: NIPPON STEEL CORPORATION (Org.). **Essays on Japan from Japan**. Japan: Maruzen Co. Ltd., 1987. p. 17-23.

WATANABE, H. Modes de garde et éducation des enfants de moins de trois ans au Japon: In: RAYNA, S.; BROUGÈRE, G. (Coord.). **Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire**: Perspectives Internationales. Paris: INRP, 2000.

WATANABE, H. Culture préscolaire et nouveaux défis au Japon. **Revue internationale d'éducation de Sèvres**: Qualité, équité et diversité dans le préscolaire. n. 53, p. 55-63, abr. 2010.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Trad. de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1975.

Recebido em: 02 de dezembro de 2021.

Aceito em: 16 de dezembro de 2021.