UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Línguas Orientais
Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura
Japonesa

Sayaka Izawa

O percurso escolar dos filhos de decasséguis brasileiros retornados

(Versão Corrigida)

São Paulo

2015

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Línguas Orientais
Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura
Japonesa

O percurso escolar dos filhos de decasséguis brasileiros retornados

Sayaka Izawa

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura
Japonesa do Departamento de Letras Orientais
da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas da Universidade de São Paulo, para a
obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Leiko Matsubara Morales

São Paulo

2015

As pessoas se tornam de acordo com a maneira que são feitas

人間は作り方次第だ

(Joshua Jung Myung Seok)

O caminho do sucesso é um caminho em que você tem que agir até o fim, enquanto enfrenta problemas, aprende, e se torna habilidoso em como ser bem sucedido. Você atinge sucesso ao vivenciar provas e erros nesse caminho, sofrendo, aprendendo e percebendo como ser bem sucedido; e agindo.

成功の道は、進みながら成功することにぶつかって、学び、有能になっていきながら最後までしなければならない。成功に行く過程で試行錯誤を経て、苦労し、自分が会得しながら、成功する方法を悟って行なうようになることで、成功するようになる。

(Joshua Jung Myung Seok)

Agradecimentos

Agradeço a Deus por ensinar-me a amar o Brasil desde quando eu era pequena e por realizar o sonho de fazer uma pós-graduação neste país.

À Profa. Dra. Leiko Matsubara Morales pela ajuda constante, por não ter desistido de mim e pelos muitos ensinamentos. Aprendi muito e tenho muita gratidão por isso.

Ao prof. Dr. Koichi Mori por ter me recebido no Brasil, por ter me orientado e me ajudado na vida universitária.

À Profa. Ayako Akamine pela ajuda nas traduções e nas revisões dos textos, sem as quais este trabalho não teria sido concluído.

À Profa. Fatima Abbate pela ajuda nas revisões dos manuscritos. Sem a sua inestimável ajuda, este trabalho não teria saído.

À Sheila Gonçalves pela ajuda nas revisões em diferentes momentos importantes da minha vida acadêmica.

Ao prof. Kiyoto Tanno por ter me dado diversos conselhos frutíferos para minha dissertação.

Ao Prof. Fernando Rei Ornellas, Senhora Emilia, expresso minha gratidão por ter me dado oportunidade de amar o Brasil e por ter aberto o caminho para eu estudar no aqui.

À Profa. Dra. Sandra Nitrini e aos professores da FFLCH pelos ensinamentos.

Aos professores da área de Língua e Literatura Japonesa pela ajuda constante nos estudos e na vida universitária.

Ao Jorge, secretário de pós-graduação do Departamento de Letras Orientais por sempre me auxiliar nas questões administrativas da faculdade.

À amiga Eveline, pela amizade que se perpetua desde o dia em que nós nos conhecemos.

A todos os amigos que encontrei no Brasil, que sempre me ajudaram de alguma forma: Ivy, Andreia, Maria, Yona, Sr. Choi, Carolina, Juliana, Carla, Samara, Lidia, Tomoe, Marilda, Cláudio, Louise, Vinícius, Laís, Ariane e Zipora. Às professoras de português Ana e Renata pelas aulas de Português.

Aos amigos que sempre me apoiaram do outro lado do mundo: Sra. Sakae, Sr. Kutsuna, Sra. Mari, Sr. Hiroyuki, Sachiko, Tomomi, Yukiko, Tomoyo, Aomi, Minori, Yuki.

E com igual intensidade, manifesto minha profunda gratidão aos

colaboradores que entenderam a importância dessa pesquisa e ajudaram-me, dedicando-se suas horas preciosas compartilhando experiências de vida, contando histórias de quando eram pequenos.

À Bolsa CAPES (2012-2014), que me concedeu apoio financeiro durante a pesquisa na pós-graduação.

À FUNDAÇÃO TOYOTA por ter me aceito como integrante do grupo de pesquisa.

E por último, expresso minha gratidão aos meus pais que me deram apoio para estudar na pós-graduação no Brasil. À minha avó (*in memoriam*), ao meu irmão mais velho, à minha cunhada e aos meus três lindos sobrinhos, o meu muito obrigada!

Resumo

Sayaka, I. **O percurso escolar dos filhos de decasségus brasileiros retornados.** Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015.

Este estudo investiga o sucesso no processo de bilinguismo português/japonês de seis jovens retornados do Japão. Como sucesso no bilinguismo, entendemos pelo caso em que o indivíduo, mesmo após uma longa permanência no Japão e vivência no sistema escolar japonês, tenha conseguido após o seu retorno no Brasil, manter o domínio na língua japonesa e possuir uma proficiência linguística em português suficiente para seu ingresso no ensino superior brasileiro. O referencial teórico sobre bilinguismo foi baseado nos estudos de Skutnabb-Kangas (2008); Cummins (1984); Baker (1993); Nakajima (2010). Foram realizadas entrevistas semiestruturadas presenciais e *online*, sendo analisados os seguintes três domínios na trajetória de vida desses colaboradores que, baseados em uma auto-avaliação, foram divididos em 2 grupos – bilíngues dominantes em português e bilíngues dominantes em japonês : (1) ambiente linguístico no Japão (2) atitudes dos colaboradores com os estudos da L1 e L2 e (3) ambiente linguístico no Brasil. O estudo comprovou que o apoio de familiares e de terceiros constitui um fator importante na motivação dos estudos, bem como na superação de desafios surgidos na adaptação linguística e cultural. Foi também observado que os colaboradores de ambos os grupos tiveram que investir na aprendizagem da língua por um longo período para o desenvolvimento da proficiência linguística acadêmica – ALP (Cummins, 2001; 2011) até o ingresso na faculdade. Em relação à rede de apoio formal, foram verificadas as seguintes ações para minimizar os problemas relacionados ao não domínio da língua japonesa no contexto de imigração no Japão: ingresso em escola pública de região com alta concentração de brasileiros, ingresso em faculdade japonesa por programa especial para retornados e ingresso em escola brasileira – ações essas realizadas pelos colaboradores do grupo dominantes em português. Por outro lado, os do grupo dominantes em japonês utilizaram as seguintes medidas para facilitar a adaptação linguística e escolar no Brasil: ingresso em escola privada com curso curricular de japonês, ingresso em escola técnica e ingresso em escola pública estadual. Em ambos os grupos foi observada a frequência em cursos preparatórios pré-vestibular. Concluiu-se que o uso dessas redes de apoio formais influenciou positivamente no desenvolvimento da ALP dos colaboradores.

Palavras-chave: Decasségus. Retornados. Aquisição/aprendizagem de Segunda Língua. Proficiência Linguística Acadêmica (ALP). Rede de apoio institucional.

Abstract

SAYAKA, I. **School trajectory of children of Brazilian returned dekasseguis.** M. A. Dissertation, Faculty of Philosophy, Languages & Literatures, and Human Sciences, University of São Paulo.

The study herein aims to investigate success in the process of Portuguese/Japanese bilingualism of six youngsters returned from Japan. In our view, successful bilingualism happens in those cases in which even after a long stay in Japan along with an experience with the Japanese school system, the individual has managed to keep his mastery of the Japanese language after returning to Brazil, and be proficient enough in Portuguese so as to be admitted to Brazilian higher education. The theoretical framework on bilingualism was based on studies of Skutnabb-Kangas (2008); Cummins (1984); Baker (1993); Nakajima (2010). Both in-person and online semi-structured interviews have been conducted focusing on three aspects in the life trajectory of interviewees who, based on self-evaluation, have been divided into two groups: Portuguese-dominant bilinguals, and Japanese-dominant bilinguals: (1) linguistic environment in Japan (2) attitude of interviewees with the study of both L1 and L2; and (3) linguistic environment in Brazil. The study has proved that support both from family and others is key to generate motivation for studies, as well as to foment the overcoming of problems arising from both linguistic and cultural adaptation. It has also been observed that interviewees in both groups had to invest on language learning for a long period of time to develop academic linguistic proficiency – ALP (CUMMINS, 2001; 2011) until they were admitted to college. As for the formal support network, the following actions aiming at alleviating problems concerning nonmastering of Japanese language in the context of Japanese immigration in Japan have been taken: admission to a public school in an area with a high concentration of Brazilian people; admission to a Japanese college by means of a program specially designed for returned, and admission to a Brazilian school, being all those actions taken by interviewees in the Portuguese-dominant group. On the other hand, those in the Japanese-dominant group have taken the following measures to facilitate linguistic and school adaptation in Brazil: admission to a private school with Japanese language in the syllabus, admission to a technical school, and admission to a state public school. Attendance to college entrance examination prep courses has been observed in both groups. It has been concluded that the use of those formal support networks has had a positive impact on the development of ALP of interviewees.

Keywords: Dekasseguis. Returned. Second-language learning/acquisition. Academic Linguistic Proficiency (ALP). Formal support network.

LISTA DE QUADROS

Descrição	Página
Quadro 1: Pesquisas realizadas sobre a Hipótese do Período Crítico	13, 14,15
Quadro 2: Seleção dos Colaboradores	31
Quadro 3: Perfil geral dos colaboradores	32
Quadro 4: Perfil dos colaboradores bilíngues dominantes em Japonês (recorte do Quadro 3)	35
Quadro 5: Trajetória escolar e acadêmica dos colaboradores bilíngues dominantes em língua japonesa	37, 38
Quadro 6: Perfil dos colaboradores bilíngues dominantes em português (recorte do Quadro 3)	38
Quadro 7: Trajetória escolar e acadêmica dos colaboradores bilíngues dominantes em língua portuguesa	41
Quadro 8: O nível da faculdade e tipo de vestibular	42, 43
Quadro 9: Competência linguística em japonês dos pais dos colaboradores	43, 44,46,46
Quadro 10: Uso da língua portuguesa e japonesa na relação colaborador e pais	59

Quadro 11: Rede de apoio informal na manutenção da L1	67
Quadro 12: Perfil do C1	78
Quadro 13: Perfil do C4	80
Quadro 14: Perfil do C6	83
Quadro15: Língua utilizada no Japão e no Brasil dentro dos lares de C1, C4 e C6	91
Quadro16: Língua utilizada no Japão e no Brasil dentro dos lares de C3, C11 e C12	91,92

Sumário

Capítulo 1 Introdução	1
1.1 Breve preâmbulo sobre pesquisas ligadas ao fenômeno decasségui	1
1.2 Perguntas de pesquisa	 5
1.3 Organização da dissertação	 5
Capítulo 2 Fundamentação da teórica	7
2.1 Bilinguismo	7
2.2 Hipótese do período crítico	 12
2.3 O apoio familiar	16
2.4 A escolha linguística nos lares	17
2.5 Escolha da escola	19
2.6 Conservação da língua materna	25
Capítulo 3 Metodologia de Pesquisa	26
3.1 Metodologia	26
3.2 Objetivos da pesquisa	27
3.3 Relevância da pesquisa	28
3.4 Contexto geral da pesquisa	29
3.5 Critério de seleção dos participantes	30
3.6 Colaboradores: perfil geral	31
3.6.1 Perfil dos colaboradores bilíngues dominantes em japonês	35
3.6.2 Perfil dos colaboradores bilíngues dominantes em português	38
Capítulo 4 Análise de Dados	47
4.1 Ambiente linguístico no Japão: contexto familiar	 47
4.1.1 Contexto familiar dos Bilíngues dominantes em japonês: C3, C11 e C12	... 47
4.1.2 Contexto familiar dos Bilíngues dominantes em português: C1, C4 e C6	 52
4.2 Ambiente linguístico no Japão: rede de apoio informal na manutenção da L1	60
4.2.1 Rede de apoio informal na manutenção da L1 dos Bilíngues dominantes em japonês: C3, C11 e C12	 61

4.2.2 Rede de apoio informal na manutenção da L1 dos Bilíngues dominantes em português: C1, C4 e C6	62
4.3 Ambiente linguístico no Japão: rede de apoio na aprendizagem de línguas ..	68
4.3. 1 Rede de apoio na aprendizagem da L1	68
4.3.2 Rede de apoio na aprendizagem da L1:Bilíngues dominantes em Japonês: C3, C11 e C12.....	68
4.3.3 Rede de apoio na aprendizagem da L1:Bilíngues dominantes em Português: C1, C4 e C6.....	73
4.3.4 Rede de apoio na aprendizagem da L2.....	76
4.3.5 Rede de apoio na aprendizagem da L2: Bilíngues dominantes em português: C1, C4 e C6.....	78
4.4 Ambiente linguístico no Brasil: contexto familiar	88
4.4.1 Contexto familiar: Bilíngues dominantes em Japonês: C3, C11 e C12.....	92
4.5 Ambiente linguístico no Brasil: rede de apoio na aprendizagem de línguas .	101
4.5.1 Rede de apoio na aprendizagem de línguas :Bilíngues dominantes em japonês: C3, C11 e C12.....	101
4.5.2 Rede de apoio na aprendizagem de línguas :Bilíngues dominantes em português: C1, C4 e C6	120
4.6 Ambiente linguístico no Brasil: rede de apoio informal na manutenção da L2	131

Capítulo 5 Consideração finais	141
5.1 Retomando as perguntas de pesquisa	141
5.1.1 As pesquisas sobre a evasão escolar tem merecido bastante destaque em estudos com crianças retornadas. O que levou os colaboradores a continuarem os estudos e não fracassar nos seus propósitos?	141
5.1.2 Como foi o processo de aprendizagem nas línguas durante as aulas e até que ponto foi desenvolvido a proficiência linguística?	143
5.1.3 Como as escolas foram escolhidas no Japão e no Brasil? Como foi a rede de apoio nesse ambiente?	146
5.2 Contribuições do estudo	148
5.3 Limitações do estudo e temas futuros.....	149

Referências Bibliográficas	151
Anexo	164
Anexo 1 Roteiro de Entrevista	164
Anexo 2 Carta de solicitação de colaboração para pesquisa	166
Anexo 3 Carta de autorização para uso de dados para pesquisa acadêmica.....	167

Capítulo1 INTRODUÇÃO

1.1 Breve preâmbulo sobre pesquisas ligadas ao fenômeno decasségui

Desde 1985, já se passaram 30 anos de movimento decasségui do Brasil rumo ao Japão. Na década de 1980, o Brasil estava mergulhado na hiperinflação enquanto que o Japão vivia um *boom* econômico. O movimento ganhou notoriedade depois de 1990, quando houve a promulgação da reforma da Lei de Entrada de Estrangeiros no Japão. Foi a partir dessa época que muitos descendentes de japoneses da terceira geração passaram a poder trabalhar no país do Sol Nascente. Diferentemente da primeira leva de decasséguis, que era constituída normalmente de homens de família, de idade avançada, imigrantes nativos japoneses com domínio do idioma japonês (década de 1980), com a promulgação da reforma de 1990, os descendentes de segunda e terceira gerações passaram a obter visto legal para trabalhar no Japão. E a partir de meados de 1990, nota-se uma tendência à permanência de crianças e famílias do trabalhador decasségui em longo período no Japão (SASAKI, 2006). Contudo, com a crise econômica de 2008, provocada pela quebra do banco dos Irmãos Lehman e com o terremoto que assolou o Japão em 2011, os brasileiros vêm deixando o país. Segundo dados estatísticos do Ministério da Justiça do Japão, até o ano de 2007, os brasileiros residentes no Japão eram de 316.967 pessoas, enquanto que no final do ano de 2013, esse número havia caído para 181.317, havendo queda de 130.000 pessoas. Em junho de 2014, esse número já havia sofrido uma queda ainda maior, ficando em 179.406.

De um modo geral, as pesquisas sobre a temática dos decasséguis vêm aumentando no Brasil e no Japão, mas nota-se, por outro lado, uma lacuna em

termos de estudos linguísticos e educacionais concernentes aos filhos de decasségui. No escopo das pesquisas que estudam o fenômeno decasségui, as questões escolares aumentaram a partir da década de 1990, quando o perfil do decasségui mudou, antes concentradas em estudos de caso de pessoas individuais para um grupo familiar por conta da reformulação da legislação de Entrada de Estrangeiros no Japão. Por ter aumentado o número de crianças que passaram a frequentar escolas regulares no país, muitas pesquisas ligadas ao estudo da língua e cultura, como também métodos de ensino de língua japonesa, problemas de adaptação escolar passaram a ser estudados (KAWAMURA, 1999; SEKIGUCHI, 2003; WATANABE, 1995).

No começo do movimento, os decasségui foram para lá com a intenção de permanecer temporariamente; contudo, a partir da década de 1990, passam a ficar por mais tempo. Principalmente a partir de 2000, houve um aumento na obtenção do visto permanente, passando a fixar residência no Japão (KAJITA; TANNO; HIGUCHI, 2005). Concomitantemente à permanência dos decasségui, houve também diversificação dos problemas educacionais. Com a permanência das crianças, elas falavam fluentemente a língua majoritária do país, o japonês, e por conta disso, começaram a surgir problemas na comunicação entre pais e filhos, além das questões de manutenção linguística (ISHII, 2000; SAITO, 2005; MATSUMOTO, 2005), como também apareceram pesquisas sobre a formação bilíngue e bicultural (IKUTA, 2007; NOMOTO, 2008). Outras pesquisas vieram a discutir como questões de escolha de carreira profissional (MIYAJIMA; KATO, 2005; SHIMIZU, 2006, etc.) e evasão escolar (SAKUMA, 2006; HAINO, 2011).

Quando o tema tratava de questões escolares, o espaço investigado era a

escola pública do Japão, com foco nos últimos anos do ensino médio de lá (*chûgakkô*), mas equivalente ao fundamental do Brasil. No entanto, a partir de 1995, os estudos foram se ampliando para as escolas brasileiras inauguradas no Japão para onde os brasileiros matriculavam seus filhos. (SUGINO, 2008; HAINO, 2011).

Sendo assim, o fenômeno decasségui teve reflexo não só no ambiente escolar japonês, mas também no brasileiro. Segundo uma pesquisa feita por Miyao (2002), que estuda a taxa de aprovação dos descendentes na FUVEST, o autor lança uma pergunta: a queda na aprovação nos últimos anos não teria ligação com o fato de os jovens descendentes buscarem o Japão como uma oportunidade de trabalho, ainda que seja um trabalho sem qualificação? Lembramos que a FUVEST tem um dos vestibulares mais concorridos do país, além de exigir provas dissertativas de todas as disciplinas para ingresso nos cursos na segunda etapa do vestibular.

De acordo com os dados divulgados pela Comissão de Promoção à Permanência dos Estrangeiros Nikkeis em 2014 (leia-se descendentes de japoneses) do Gabinete Oficial do Governo Japonês, vale destacar a diferença de proporção de vistos permanentes dos brasileiros residentes no Japão em dois momentos: enquanto em 2008 era de 35%, essa porcentagem subiu para 61% em 2013. Outro número interessante é que segundo dados da Secretaria de Controle de Entrada de Estrangeiros entre 2007 e 2013, 1/3 do contingente brasileiro retornou a seu país de origem. Essa mesma tendência pode ser observada no decréscimo das pesquisas.

As primeiras pesquisas são voltadas às medidas concretas concernentes à crise econômica adotadas pelo governo japonês em relação às crianças

estrangeiras depois da crise (IZAWA 2013) e outras são voltadas para investigar o comportamento dos jovens em relação à escolha da carreira profissional ou acadêmica no Japão (KAWAGUCHI; MARUI, 2013).

Por outro lado, as últimas têm como objeto de estudo os retornados ao Brasil, foram alvo de estudo dos pesquisadores japoneses e brasileiros. Isso não descarta a existência de estudos sobre os filhos de decasségus antes da crise, que tinham como foco a readaptação dos brasileiros em situação de retorno ao Brasil. (ASARAI, 2000; MITSUNAGA; TABUCHI, 2002; MURATA, 2000; TANAKA, 2009; TOMITA, 2000).

Mesmo havendo descendentes que retornaram ao Brasil, as principais pesquisas quase sempre se concentraram nos residentes no Japão, faltando pesquisas voltadas para os retornados brasileiros no Brasil. Mesmo depois da crise econômica de 2008, as pesquisas seguiram a tendência tradicional de destacar questões de adaptação ao ambiente escolar no Brasil. (NAKAGAWA, 2010; ONAI, 2009; RESSTEL, 2014; SAWAGUCHI, 2013). Além disso, sugeriram também pesquisas sobre a situação atual, como questões de identidade (TANAKA, 2009), estratégia educacional (TONGU, 2010; YAMAMOTO, 2013), aquisição de língua portuguesa (ISHIKAWA, 2010), bilinguismo e formação de professores de língua japonesa (MORALES, 2011; SHIGEMATSU, 2013), questões sobre apoio ao educação e à vida escolar das crianças (KOIKE, 2014) e evasão escolar (OGAWA, 2014).

Há outras que observaram a situação transnacional de pessoas que se deslocaram de um país para outro, como as de Mori (2011), Yamamoto (2013) e Resstel (2014).

Desses, Hayashizaki (2013, p. 219) assinala que “houve uma

disseminação de uma visão exacerbada de que mesmo tendo a ideia de voltar ao seu país, pelo fato de os decasségus permanecerem no Japão sem uma intenção real, não havia uma perspectiva sobre a educação dos filhos, e que as crianças tinham dificuldade de planejar seu futuro”. Ou seja, é inegável que tenha sido construída uma visão negativa sobre as crianças e estudantes brasileiros no Japão; além da visão de que muitas vezes os retornados não se adaptavam bem ao Brasil.

1.2 Perguntas de pesquisa

Estabelecemos como perguntas de pesquisa três pontos sobre os fatores que determinaram os casos de sucessos de pessoas que entraram numa universidade e que são bilíngues.

1. As pesquisas sobre a evasão escolar tem merecido bastante destaque em estudos com crianças retornadas. O que levou os colaboradores a continuarem os estudos e não fracassar nos seus propósitos?
2. Como foi o processo de aprendizagem nas línguas durante as aulas e até que ponto foi desenvolvido a proficiência linguística?
3. Como foram as escolas foram escolhidas no Japão e no Brasil? Como foi a rede de apoio nesse ambiente?

1.3 Organização da dissertação

A dissertação é composta de cinco capítulos.

No primeiro capítulo, faremos uma breve introdução para o trabalho.

No segundo, apresentaremos a metodologia de pesquisa e organizaremos os termos e os colaboradores para o desenvolvimento da discussão.

No terceiro, faremos um estudo sobre a teoria de aquisição e aprendizagem de L2.

No quarto, analisaremos as entrevistas e procuraremos compreender os fatores que promoveram o desenvolvimento bilíngue e, com base nos dados coligidos, serão classificados em:

1) Ambiente linguístico no Japão: contexto familiar/ rede de apoio informal na manutenção da L1 /rede de apoio na aprendizagem de línguas

2) Ambiente linguístico no Brasil: contexto familiar/rede de apoio na aprendizagem de línguas/rede de apoio informal na manutenção da L2

No quinto, faremos as considerações finais com base na análise dos dados, levando em conta as condições que favoreceram o sucesso escolar em ambientes distintos e sequenciais. E também mostraremos contribuições do estudo, limitações do estudo e temas futuros.

Capítulo 2 Fundamentação da teórica

Nesta seção, abordaremos os conceitos teóricos básicos que nortearam esta pesquisa. Como o objetivo principal deste trabalho consiste em investigar os fatores de sucesso no bilinguismo português e japonês de filhos de brasileiros decasségus retornados, apresentaremos os seguintes tópicos que consideramos pertinentes: (1) diferentes visões sobre o bilinguismo, com destaque para perspectiva de proficiência linguística de Cummins (1979); (2) breve introdução do conceito de Hipótese do Período Crítico; (3) aprendizagem colaborativa; (4) apoio familiar, e (5) breves considerações acerca do sistema de ensino no Brasil e Japão.

2.1 Bilinguismo

A diversidade de definições em torno do termo bilinguismo reflete como esse fenômeno é dinâmico e suscetível a variadas interpretações, pois ele não se restringe apenas ao indivíduo, mas também ao plano social e à interação entre eles. O conceito básico é que o ser bilíngue é aquele capaz de falar duas línguas; entretanto, muitas vezes, a esse pensamento vem atrelada a ideia do bilíngue perfeito ou balanceado, capaz de controlar o uso das duas línguas tal como um nativo. Beardsmore (1982) critica essa noção alegando que dificilmente os indivíduos atingem o bilinguismo balanceado, visto que eles terminam por optar como dominante a língua de sua preferência. Fishman et al. (1971) também afirma que os bilíngues raramente são fluentes na mesma proporção em ambas as línguas em todos os tópicos, tendo que se considerar o contexto sociolinguístico, visto que as funções sociais exercidas pelo indivíduo não são estáticas. Da mesma

forma, Valdés (2001) considera tal concepção demasiadamente limitada e argumenta não somente que existem diferentes tipos de bilíngues, como também que seria mais apropriado considerar o bilinguismo como um processo contínuo com diferentes graus de conhecimento na primeira língua (L1) e na segunda língua (L2). Neste trabalho, consideraremos como pano de fundo a concepção de Valdés (op.cit) do bilinguismo como um fenômeno em continuum e a de Grosjean (1982), para quem o bilinguismo decorre do contato entre dois grupos lingüísticos que não têm a mesma importância numérica, política nem econômica, em muitos casos dentro de um contexto de imigração, em que há a interação entre os grupos majoritário e minoritário. E como carro chefe, o bilinguismo, segundo o critério de proficiência linguística, com a classificação em bilíngues balanceados (proficiência semelhante em duas línguas) e em dominantes (proficiência maior em uma língua), distinção proposta por Peal e Lambert (1962) e que influenciou o trabalho de Cummins (1985), que assim distinguiu cada um dos casos:

- (1) Bilíngues balanceados: situação em que o nível de bilinguismo está à altura do desenvolvimento cognitivo atribuído à faixa etária.
- (2) Bilíngues dominantes: tipo de bilinguismo em que o desenvolvimento cognitivo só se dá em uma das línguas, sendo a outra menos desenvolvida.

De acordo com Cummins (2009), a questão de como a proficiência linguística se relaciona ao desempenho acadêmico é algo de extrema relevância no desenvolvimento da educação bilíngue. Assim, o autor trabalha com os conceitos de BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) e CALPS (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Essa distinção foi realizada para destacar o tempo requerido pela criança imigrante para adquirir a fluência oral em sua segunda língua (L2) em

comparação ao tempo necessário para se atingir o nível apropriado de proficiência acadêmica na mesma L2. Para Cummins (1979), em dois anos é possível adquirir o que ele chama de BICS, com que o falante adquire habilidades básicas para comunicar-se na língua-alvo; e entre cinco e sete anos o CALP, que seria o desenvolvimento de um aprendizado mais acadêmico da língua. Para evitar erros de interpretação acerca dos conceitos envolvidos, Cummins passou a trabalhar com os termos *Conversational Fluency* (doravante CF) - fluência conversacional, que corresponde ao BICS, *Discrete Language Skills* (doravante DLS) – habilidade linguística distinta referindo-se às regras que governam os aspectos da língua e *Academic Language Proficiency* (doravante ALP) – proficiência linguística acadêmica, que corresponde ao CALP.

O autor descreve um continuum no qual a língua dos aprendentes passam de situações que demandam menos em termos cognitivos pelo fato de o entendimento ser facilitado por contextos significativos e pistas situacionais, para aquelas que demandam mais cognitivamente pelo fato de o suporte contextual ser insuficiente, fazendo com que o aprendente dependa de pistas linguísticas para determinar o significado. A CF é adquirida com mais rapidez porque demanda menos cognitivamente que a ALP. Cummins também descreve a terceira dimensão da proficiência linguística, importante em situações acadêmicas, a DLS, que se refere ao conhecimento do aprendente sobre como funcionam os aspectos distintos da língua. O conhecimento da DLS pode se desenvolver com a exposição à língua, mas a instrução direta e oportunidades de prática podem ajudar no seu desenvolvimento. A seguir, detalhamos cada uma das dimensões:

(1) *Conversational Fluency*: neste nível de fluência, o falante é capaz de manter

um diálogo face a face em situações e contextos mais simples. Neste caso, o falante utiliza vocabulários e expressões gramaticais mais simples, que podem ser adquiridas, por exemplo, em ambiente escolar e sua aquisição pode levar entre um e dois anos. Mesmo falantes de outras línguas, que se encontram em fase etária escolar, entre dois e oito anos, podem adquirir esse nível de fluência.

- (2) *Discrete Language Skills*: nessa habilidade, o falante é capaz de dominar e aplicar regras usuais e tem a capacidade linguística de mediar o sentido de forma individual. É capaz de articular expressões gramaticais essenciais e de manter o aprendizado da linguagem escrita. No caso da língua japonesa, em que temos dois sistemas de escrita, como é o caso do *hiragana* e *katakana*, o aprendente pode levar entre um e dois anos para corresponder a essa proficiência, podendo assim trabalhar também a habilidade de leitura, compreensão dos vocábulos e das unidades mínimas das frases. Expandindo essa proficiência, é possível haver orientação direta (por exemplo, orientações sobre questões fônicas e sistemáticas da língua), ou ainda em situações de imersãoⁱⁱⁱ, em que ao mesmo tempo que se esclarece o sentido da linguagem em ambiente familiar e também escolar, as crianças nessa situação despertam também para o uso da língua conforme a necessidade do ambiente (por exemplo: interpretação de algumas páginas de um livro), além do que se pode dar a oportunidade de também haver a imersão em um ambiente literário.

- (3) *Academic Language Proficiency*: é uma proficiência que leva a um maior

ⁱⁱⁱ Segundo Genesee (1987, p.1), o ensino em imersão significa a condição de ter contato direto com L2 em sala de aula em até 50% durante o ano letivo. Em outras palavras, 50% das aulas são ministradas utilizando-se a L2.

tempo de estudo e a um maior aprofundamento das habilidades de leitura, textos escritos e apresentações. No caso de uma proficiência condizente com a ALP, o falante leva entre cinco e sete anos para atingir um nível condizente com aquele da sociedade em que a pessoa está inserida. Para que ocorra um efeito eficaz no contexto escolar, é necessário haver uma estratégia metalinguística e também um conhecimento acadêmico. No caso da língua japonesa, leva um tempo para compreender e absorver os estudos dos ideogramas e suas múltiplas leituras. E no âmbito dos diálogos do dia a dia, encontramos expressões abstratas e sintaxe de nível mais complicado, como a voz passiva. A leitura de textos literários, estudos sobre sociologia, ciências e matemática nesse nível linguístico exigem uma ideia concreta e maior domínio do conteúdo. Indo além da compreensão de textos escolares, a ALP exige também um domínio completo da capacidade discursiva do falante, que também precisa produzir textos no mesmo patamar da proficiência que já adquirida. Para expandir a proficiência neste âmbito de ALP, é necessário principalmente o contato com o domínio de letramento (*Literacy Engagement*), estratégias de leitura, hábito de ler, além de tornar-se necessária uma maior produção textual.

Em vez de pensarmos nessas habilidades agrupadas, torna-se importante dividi-las para que possamos compreender o desenvolvimento de cada aspecto, levando-nos a refletir sobre a realidade da educação vivida pelos filhos dos decasségus, principalmente considerando que a ALP leva mais tempo para ser adquirida se a compararmos com os outros níveis de proficiência.

Cummins (1984) atenta para o fato de que desconsiderar essa distinção pode resultar numa avaliação discriminatória do estudante bilíngue e provocar a

evasão escolar dos programas de apoio linguístico. Para que se evitem tais problemas, faz-se necessário que pais e professores tenham conhecimento do tempo e do investimento necessários para a aprendizagem da L2 e manutenção da L1.

2.2 Hipótese do período crítico

Os filhos dos decasségus que se encontram em situação de mudança transnacional também passam pelo longo de processo adaptação linguística. Se há os bilíngues que utilizam tanto a sua primeira como a segunda língua, há também casos daqueles que voltam ao Brasil ou permanecem no Japão e deixam de falar uma das línguas (bilinguismo substrativo). Quais seriam as razões para estes acontecimentos? Há diversos estudos que argumentam sobre uma idade adequada para a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Neste ponto, gostaríamos de fazer algumas considerações acerca da idade compreendida na literatura como a adequada.

Lenneberg (1967) afirma haver um período crítico dito como propício para a aprendizagem de uma LE: “Quando ultrapassada uma certa idade, a aquisição de uma língua estrangeira torna-se difícil”. Com um ponto de vista semelhante, Penfield e Roberts (1959) afirmam que o período crítico estaria por volta dos nove anos, e Lenneberg (op.cit), defende o período entre dois anos e 12 anos (puberdade). Essas hipóteses foram muito discutidas e pesquisadas entre os anos 1970 e 1990. No caso de essa hipótese ser pertinente, isso significa que se um indivíduo inicia seus estudos de uma segunda língua após a puberdade, torna-se impossível atingir uma proficiência na língua estrangeira no mesmo nível de um nativo.

Entre essas reflexões, surge o conceito denominado “período sensível”. Segundo Lamendella (1977), apesar de certamente haver um período mais eficiente para a aprendizagem de LE, mesmo que ela ocorra fora desse período, dependendo do ambiente e da forma de aprendizagem, é possível atingir um alto grau de proficiência na LE.

Como forma de resumir pesquisas relacionadas à Hipótese do Período Crítico, Takeuchi (2003, p. 25) apresenta o seguinte quadro:

Quadro 1 - Pesquisas realizadas sobre a Hipótese do Período Crítico

Competência-alvo, método e nome da pesquisa	Síntese dos resultados
Gramaticalidade – Julgamento da UG^{iv}	Apoiam a hipótese do período crítico
	Patkowski (1980)
	Coppieters (1987) (parcialmente)
	Johnson & Newport (1989), (1991)
	Johnson (1992)
	Sorace (1993)
	Dekeyser (2000)
	Não apoiam a hipótese do período crítico
	Bley-Vroman et al. (1988)

^{iv}Gramática Universal: é o termo utilizado na gramática gerativa de N.Chomsky. De acordo com a teoria linguística de Chomsky, a linguagem humana está associada de forma inata à todos, em que a linguagem está constituída de modo abstrato em sua fundamentação e parâmetro. Essa competência inata é denominada gramática universal.

	(parcialmente)
	Birdsong (1992)
	Martohardjono & Flynn (1995)
	White & Genesee (1996)
Pronúncia – Prosódia	Apoiam a hipótese do período crítico
	Asher & Garcia (1969)
	Oyama (1976)
	Tahta et al. (1981)
	Patkowski (1990)
	Flege et al. (1999) (parcialmente)
	Guion et al. (2000)
	Não apoiam a hipótese do período crítico
	Neufeld (1978) (1980)
	(Akahane-)Yamada (1993)
	Flege et al. (1995)
	Bongaerets (1999)
	Moyer (1999)
	Nikolov (2000)
Audição	Apoiam a hipótese do período crítico
	Oyama (1976)
	Apoiam a hipótese do período

Velocidade da aprendizagem	crítico
	Slavoff & Johnson (1995)
	Não apoiam a hipótese do período crítico
	Snow & Hoefnagel-Hohle (1977, 1978)
	Cummins (1981)
	Magiste (1987)

Fonte: adaptado de Takeuchi (2003)

Takeuchi (2003) afirma que as pesquisas nesse tema, em vez de pesquisar o fracasso na aquisição e nas falhas, deveriam concentrar-se nos casos de sucesso de aprendizagem e averiguar a contribuição de elementos metodológicos, cognitivos, sociais e emotivos. Isso porque a noção comum do período crítico relaciona-se ao estado final da aquisição de L2.

Para Sekiguchi (2003, p.192), crianças que estão na faixa entre oito e nove anos e não têm formação linguística prévia, sem a fixação dos princípios básicos da leitura e escrita, em vez de avançar na aprendizagem da L2, terão a tendência a perder a língua materna e se tornar bilíngues substrativos. Em contrapartida, no caso das crianças entre nove e 13 anos que têm uma base sólida da língua materna e estão em um período posterior à formação linguística, mesmo podendo levar mais tempo para adquirir uma segunda língua, as chances de manterem a língua materna e de se tornarem bilíngues consecutivos são altas.

Nakajima (1998), ao investigar a competência oral de crianças no Japão

que têm o português como língua materna, concluiu que há uma inter-relação entre a conservação da língua materna e a idade com que elas entram no país. Crianças com alto nível de desenvolvimento da língua materna (LM) são capazes de conservá-la, ao passo que aquelas de pouca idade e pouco desenvolvimento da LM têm grandes chances de desenvolver algum tipo de atraso na aquisição.

Nessa investigação, há colaboradores que chegaram ao Japão em idades entre dois e três anos, outros que chegaram aos oito anos, e também uma pessoa que chegou aos 15 anos de idade. Será interessante observar na pesquisa como cada colaborador adquire e mantém a L1, e se a idade é realmente um fator decisivo na manutenção da L1 e na aprendizagem da L2.

2.3 O apoio familiar

Com relação à problemática do afastamento da escola por parte dos filhos de decasségus, ao apoio familiar e à competência linguística da língua japonesa, Haino (2011, p.141) afirma da seguinte forma:

Diversas pesquisas realizadas com relação à educação das crianças brasileiras no Japão apontam como questões alarmantes a alta taxa de não ingresso às escolas japonesas, o baixo rendimento escolar, a falta de competência linguística na língua japonesa e o comportamento apático dos pais em relação à educação dos filhos.

Desse modo, é necessário que no âmbito familiar os pais propiciem um ambiente de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, e no âmbito da sala de aula, que o professor conduza o ensino correspondendo às necessidades e expectativas do aprendente.

A seguir, abordaremos o ambiente familiar levando em consideração a língua utilizada entre os membros da família, os tipos de canais de TV em contato, além de revistas, DVDs e demais tipos de acesso à mídia.

2.4 A escolha linguística nos lares

De acordo com Cummins (2011, p.65), dependendo do grau de maturidade da LM (língua materna), há como se prever o nível de desenvolvimento da L2. O conhecimento e as habilidades linguísticas adquiridos em casa poderá ser transferido para a linguagem acadêmica através da LM. Por outro lado, Baker (1993, p.88) afirma que a criança aprende a L1 em casa e depois aprende a L2. Já Grosjean (1982, p.173) aponta para a importância do planejamento do ambiente como uma família bilíngue. E segundo os pensamentos de Nakajima (2010, p.185, 186) a atenção é voltada para a utilização da língua no âmbito familiar e suas influências de modo que a escolha da língua falada pelos pais em casa influencia a opção bilíngue dos filhos.

Nakajima (2002, p.41) , ao esclarecer o grau de desenvolvimento de testes de proficiência realizados pelos falantes de língua japonesa como L1 e L2, afirma que crianças que usam a língua portuguesa no ambiente familiar tendem a desenvolver alta competência na habilidade de fala de língua japonesa, além de conseguir manter o português. De acordo com o Programa para Avaliação de Estudantes Internacionais da Organização de Desenvolvimento e Cooperação Econômica (OECD) de 2006, para se aumentar a competência acadêmica da criança imigrante é necessário aprimorar a língua usada na escola.

Observa-se que filhos de imigrantes que não tem oportunidade de desenvolver a linguagem escolar (ALP) na casa têm uma tendência natural a tirar

notas baixas nas matérias (como matemática, ciência, leitura) do que aqueles que têm contato com a língua-alvo também no ambiente familiar.

Hayashizaki (2013, p. 226) aponta para um dos aspectos de ensino e aprendizagem de língua, em que a escolha pela aquisição de língua está relacionada com a posição pela qual a criança almeja em seu futuro. Dentre as famílias que se utilizam do português em casa e fazem a criança frequentar escola brasileira optando pela aquisição de uma língua, foi analisada também famílias assíduas na aquisição da língua-alvo das crianças em que, apesar delas se mostrarem competentes na língua japonesa muda o seu uso para a língua portuguesa em sua casa quando há a necessidade da aquisição do português.

A partir de agora, a presente pesquisa será dividida em dois grupos formados por voluntários dominantes de língua japonesa e português a fim de observar cuidadosamente como a língua usada no âmbito familiar os influenciou.

Além do apoio na aquisição da língua, Shimizu (2012, p.35) chama a atenção para o apoio à criança que se encontra na posição de retornar ao país pela primeira vez desde que tem vivido a sua maior parte no Japão. Como estratégia de aquisição, é importante a sua preparação não apenas aderindo ao uso do português, mas também dando acesso aos programas de TV, DVD, revista etc.

Matsuda (1998, p.63) apresenta de maneira clara, em sua pesquisa realizada com estudantes de inglês como L2, atividades realizadas segundo esses estudantes como colaboradores da aquisição. Como fazer uma leitura em inglês fora da sala de aula, assistir e escutar notícias dadas em inglês pela TV e rádio, e acumulando anotações de vocabulários e expressões comuns.

De acordo com a pesquisa que Yamada (2003, p.7) realizou sobre o material JSL recolhido de estudantes de línguas japonesa de Peru, foi constatado

casos em que avós de Peruanos enviavam livros e revistas em espanhol e os pais realizavam a leitura para a criança.

Segundo Shigematsu (2012, p.63), que analisou a vida cotidiana de estudantes brasileiros do ensino fundamental e médio, afirma não ter identificado contato com meios midiáticos, como programa de TV e revistas, que colaboram no processo de aquisição entre estudantes do ensino médio e, no entanto, é constatado o contato com um ambiente "bicultural" entre universitários com acesso à mídia como a internet.

2.5 Escolha da escola

O ensino escolar japonês é dividido conforme os estágios descritos abaixo. O ensino obrigatório se inicia após o primeiro do ensino fundamental 1 e vai até a conclusão do ensino fundamental 2, totalizando 9 anos. O ensino público é gratuito, entretanto o ensino particular que também faz parte do nível obrigatório, não é gratuito.

- 1) Primário: Ensino Fundamental 1: duração de 6 anos (entra-se com 6 anos e conclui-se com 12)
- 2) Ensino Fundamental 2: duração de 3 anos (entra-se com 12 e conclui-se com 15)
- 3) Ensino Médio: duração de 3 anos (entra-se com 15 e conclui-se com 18)
- 4) Ensino Superior: cursos universitários duram em média 4 anos, cursos profissionalizantes duram 2 anos (entra-se com 18 anos)
- 5) Pós-graduação: Mais de 2 anos

As aulas durante o ensino fundamental 1 tem em média duração de 45

minutos, no ensino fundamental 2 em média 50 minutos^v, ambos os estágios escolares totalizando 200 dias letivos.

O ensino médio japonês geralmente se inicia em abril e vai até março do ano seguinte, sendo o primeiro semestre de abril à agosto e o segundo semestre de outubro até março. Divisão esta utilizada pela maioria das escolas. Também existem escolas que iniciam suas atividades no início do Outono (entre agosto e outubro). Durante um ano letivo geralmente ocorrem três períodos de recesso que são divididos em férias de verão (meados de julho ao início de agosto), férias de inverno (meados de dezembro ao início de janeiro) e férias da primavera (de janeiro a março).

Normalmente o período obrigatório de ensino é avançado ano após ano. É raro que haja reprovas anuais. Para continuar os estudos no ensino médio é necessário concluir o ensino fundamental 2 e ser aprovado em um exame de vestibular próprio para ingresso no ensino médio. E para ingresso no ensino superior é preciso concluir o ensino médio e ser aprovado no vestibular da universidade. Há provas que testam o conhecimento adquirido tanto no ensino fundamental como no médio, mas não é algo muito comum.

Então, no caso dos filhos dos decasségus como seriam feitas as escolhas das escolas? De acordo com estudos prévios a escolha das escolas é classificada entre escolas públicas japonesas e escolas brasileiras criadas no Japão. (Mita, 2011; Onai ,2009; Sakuma, 2006; Yamamoto, 2013).

De acordo com os resultados de uma pesquisa (2012) feita pelo Ministério da Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia (MEXT) que visava analisar a

^v Disponível em
<http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/siryo/07102505/003/007.htm>
Acesso em: 23 de Dec. 2014

necessidade de orientação sobre a língua japonesa para crianças mostrou que nos ensinos públicos de nível fundamental e médio há grande número de brasileiros frequentando as escolas em um total aproximado de 32,8% (8,848 crianças).

A vantagem do ensino público é o fato de ser gratuito. Além disso dependendo da região há aulas extracurriculares que visam dar uma maior orientação aos estudos de língua japonesa. Todavia ainda faltam profissionais especializados na área de língua japonesa e também ocorrem casos de atrito cultural entre os alunos brasileiros e seus professores japoneses.

Não é o fato de que faltam profissionais qualificados, a verdade é que faltam admissões de professores de língua japonesa e há também a falta de um sistema contratações de profissionais especializados no assunto. E também há casos de crianças que não conseguem acompanhar as aulas em japonês e acabam deixando de frequentar as escolas.

Segundo Hayashi (2014, p.30) há também pais que se preocupam com os filhos que frequentam as escolas japonesas e possam vir a perder sua língua materna. Nas escolas também há problemas no ensino da língua materna, mas o que ocorre é que mesmo nas escolas públicas são poucas as instituições que oferecem as aulas de classes internacionais. como é o caso de uma escola da cidade de Hamamatsu a província de Shizuoka. (Haino, 2011; Kawamura, 2003; Nishida, 2011; Lingar, 2001; Onai, 2009; Sakuma, 2011).

Quais seriam, então, as vantagens e desvantagens das escolas brasileiras existentes no Japão?

Nas escolas brasileiras existentes no Japão, o currículo escolar e as aulas são ministradas e mantidas em português. Os alunos que frequentam as escolas brasileiras do Japão que são aprovadas pelo governo do Brasil, quando

retornarem ao país de origem estão isentos dos exames de transferências feitos no Brasil. Para aqueles que pretendem voltar ao Brasil, frequentar tais escolas parece ser um ambiente adequado para a educação.

Segundo Ishii (2006) as instalações das escolas brasileiras do Japão são pequenas e faltam equipamentos, sendo que muitas dessas escolas não possuem licença do governo japonês e são tratadas como “escolas particulares”. Por isso possuem altas taxas de estudo, fato este tratado como uma desvantagem.

Hayashi (2014 p.30) diz que tais escolas ainda possuem diferenças nos conteúdos curriculares e em alguns casos cobram baixas taxas escolares mas encontram-se em instalações não muito boas. Por conta disso, tanto as crianças ingressantes como a administração escolar dependem das mensalidades pagas pelos pais.

Segundo outra pesquisa (2009) realizada pelo MEXT após o choque de Lehman, em 2008 das 90 escolas brasileiras instaladas no Japão, houve uma redução para 86 escolas. Dentre os motivos registrados entre dezembro de 2008 e fevereiro de 2009, foi a desistência de muitos alunos brasileiros que retornariam ao Brasil.

Além dos fatores econômicos, para Ishii (2006) outro grande fator de levar as crianças a estudarem em escolas brasileiras é para manter a língua e cultura de origem. Onai (2003) articula o fato de que há casos de brasileiros que não voltam ao Brasil e permanecem no Japão e adentram ao mercado de trabalho japonês, e há aqueles que voltam ao Brasil e se deparam com nível baixo das escolas públicas e enfrentam dificuldades.

Logo, quais seriam as escolhas e modelo escolar das escolas brasileiras no Brasil?

- 1) Ensino primário: creche, pré-escola
- 2) Ensino Fundamental 1: duração de 5 anos
- 3) Ensino Fundamental 2: duração de 4 anos
- 4) Ensino Médio: duração de 3 anos
- 5) Ensino superior: cursos universitários com duração de quatro ou mais anos
- 6) Pós-graduação: mestrado e doutorado

O ensino obrigatório brasileiro vai até o nível médio. A grande maioria das escolas possuem dois turnos de aula: matutino e vespertino. Algumas escolas públicas também possuem aulas no turno da noite. O ano letivo geralmente possui 200 dias, dividido em dois semestres. Há também os cursos chamados de “supletivo”, atualmente chamados de EJA (Ensino de Jovens e Adultos) que visa proporcionar os estudos a jovens e adultos que por diversos motivos não tiveram como continuar seus estudos na idade correta. Com esta saída, muitas pessoas passam a obter titulação mínima exigida para prestar concursos e prosseguir seus estudos acadêmicos.

As escolas públicas brasileiras também são gratuitas e muitos dos filhos de decasségus retornados ao Brasil se inserem em escolas públicas e acabam não tendo um suporte ou um apoio para assimilar a língua portuguesa. No estado de São Paulo encontramos o projeto Kaeru mantido pela doutora Kyoko Yanagida Nakagawa, que desde 2008 recebe investimentos e auxílios para dar continuidade ao projeto que visa dar um suporte não apenas linguístico, mas também apoio psicológico aos retornados. As escolas particulares brasileiras são pagas e acredita-se que há uma maior atenção e suporte as crianças. Como seria o caso

da escola CENIBRAS em Suzano, no estado de São Paulo. Nesta escola há auxílio escolar no período vespertino aos retornados.

Nota-se que há uma grande diferença entre os estilos de escolas públicas e particulares no Brasil. É dito que o nível das escolas públicas é inferior comparado ao nível das escolas particulares, e além disso observam-se pouco investimento e salários baixos dos professores (Yamamoto, 2013, p.246). As salas de aula geralmente são lotadas, impossibilitando os professores de atenderem as necessidades de cada aluno.

Devido a tais dificuldades muitos pais acabam matriculando seus filhos em escolas particulares, acreditando em um melhor ensino e em maiores chances de seus filhos prosseguirem os estudos. Muitos acabam também frequentando cursinhos após o horário normal das aulas, visando uma futura aprovação em instituições universitárias. (Hayashizaki, 2013, p.225).

Sobre o ensino público universitário no Brasil, segundo pesquisador Sergio Firpo da Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP) em pesquisa realizada em 2014, grande parte dos alunos que estudam na Universidade de São Paulo (USP), a maior instituição pública universitária brasileira, vieram de um ensino particular. Mesmo a USP sendo uma instituição pública, ou seja, não cobrando mensalidades, os alunos que passam em seu processo seletivo, conhecido por ser um dos mais difíceis e concorridos do Brasil, partem de uma educação particular desde muito cedo. Pois acredita-se que em instituições privadas há melhor número de professores e melhor qualidade de ensino.

No caso dos filhos dos decasségus, devem refletir sobre todas essas questões sociais e também linguísticas ao fazerem suas escolhas.

2.6 Conservação da língua materna

Os filhos dos decasségus encontram mudança em dois ambientes, o ambiente familiar e o escolar, onde utilizam de códigos linguísticos distintos encontrando possíveis barreiras na comunicação. As barreiras criadas pela mudança desses ambientes, pode ser um dos fatores que geram alguns problemas linguísticos. (Kawakami, 2011; Mita, 2011; Sekiguchi, 2003; Yamamoto, 2013)

Assim vivendo na ponte entre o país onde se vive o país de onde se veio, as crianças vão passando por um período de acerto e de erros até distinguirem sua primeira e segunda língua. Fato este relativo a hipótese do período crítico citado em 2.2. Na presente pesquisa buscaremos interpretar como se dá a construção do bilinguismo em crianças que aprendem o japonês e o português, analisando o caso dos filhos de decasségus retornados ao Brasil.

Capítulo 3 Metodologia de Pesquisa

3.1 Metodologia

O objetivo desta pesquisa é o de investigar os fatores de sucesso na educação bilíngue de filhos de brasileiros decasségus retornados dentro de um contexto de imigração. Como sujeitos que alcançaram “sucesso no bilinguismo” entendemos por aqueles que possuem atualmente uma competência linguística oral balanceada nas duas línguas, portuguesa e japonesa, e que conseguiram ingressar no ensino superior do Brasil. Para tanto, as narrativas pessoais dos participantes serão consideradas objetos de análise para que seja possível levantar questões que possam estar relacionadas ao bom desempenho linguístico em ambas as línguas, e o instrumento escolhido para a coleta dessas narrativas foi a entrevista, pois conforme Ribeiro (2008), é a técnica mais pertinente para o pesquisador conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento. Em outras palavras, ela pode fornecer informações contextuais relevantes e esclarecimentos de questões que dificilmente poderiam ser realizadas por outro método. Dessa forma, podemos considerar que este estudo trata de uma pesquisa narrativa, tal como abordado por Clandinin & Connelly (2004, p.2) para os quais ela é o estudo da experiência como história e principalmente uma forma de pensar sobre a experiência e de que constitui ao mesmo tempo método de pesquisa e o fenômeno pesquisado.

Os dados obtidos serão analisados qualitativamente, enquadrando-se no método estudo de caso, com propósito descritivo e exploratório, e as análises quantitativas serão pontuais, referentes à obtenção de dados do perfil dos participantes desta pesquisa.

A seguir, serão abordadas as condições que nortearam a entrevista, o perfil dos entrevistados e a seleção dos colaboradores.

3.2 Objetivos da pesquisa

Para responder às nossas perguntas, partimos do entendimento de que são considerados bilíngues de sucesso pessoas que seguiram seus estudos até o ensino superior e de alguma forma se autoavaliou como bilíngue em japonês e português. Nesse sentido, faremos nossa reflexão do ponto de vista da aquisição e aprendizagem da Segunda Língua (L2), por meio das entrevistas realizadas por retornados brasileiros.

As perguntas da pesquisa são:

- (1) Quais foram as oportunidades que marcaram a vida de uma pessoa que viveu em mundos linguísticos diferentes? Em vez de fazer parte da estatística da evasão escolar, quais foram os fatores decisivos para a manutenção linguística?
- (2) Como conseguiu atingir um nível de habilidade linguística (i.e. a proficiência linguística acadêmica [ALP] nas definições propostas por Cummins?
- (3) Quais são as escolhas escolares no Japão e no Brasil? E quais as formas de apoio que uma pessoa em situação de adversidade linguística poderá ter, em termos de rede de apoio familiar, social, material etc.

Ao descrever com maior clareza os fatores que determinaram o sucesso escolar dos retornados ao Brasil que conseguiram ingressar no curso superior, e que ao mesmo tempo são bilíngues, podemos detectar as condições que

favoreceram

esse desenvolvimento.

3.3 Relevância da pesquisa

Conforme foi descrito nos itens anteriores, em termos quantitativos, há maior número de pesquisas sobre os decasségus com enfoque no Japão, de modo que questionamos se essa tendência já não demonstra uma realidade distorcida dos fatos. Reforçamos a importância de pesquisar os retornados, lançando luz sobre a conexão e a continuidade dos estudos escolares realizados em dois países. Estudar o fenômeno decasségui olhando somente para um país acaba trazendo uma série de limitações, uma vez que pelo fato de haver crianças em situação de migração transnacional é importante observar como se dá a continuidade nos estudos.

Ao fazer uma retrospectiva dos estudos realizados sobre a educação dos filhos de decasségus, a apresentação recai nos casos de insucesso, evasão escolar, limitação linguística e problemas de incapacidade escolar, reforçando a imagem negativa (HAINO, 2011).

Haino (2011, p. 141) destaca que no Japão os motivos preocupantes na educação dos filhos de decasségus são a baixa taxa de matrícula dos brasileiros, a baixa competência para o estudo e a postura passiva dos pais em relação à educação dos filhos. Entretanto, a própria Haino não deixa de assinalar que a postura passiva, sem iniciativa dos pais, deve ser estudada levando em consideração a condição social dos progenitores no Japão.

No próximo capítulo, serão analisados os dados coletados na entrevista individual.

3.4 Contexto geral da pesquisa

O convite, a seleção e a entrevista com os participantes ocorreram entre o período de junho de 2012 e abril de 2014, em São Paulo. O convite para a participação nesse estudo ocorreu pessoalmente na Universidade de A (ver quadro 8- O nível da faculdade e tipo de vestibular), local onde a pesquisadora pôde ter contato com alunos da graduação e da pós-graduação. Outros colaboradores foram apresentados por alguns desses alunos, e outros em resposta a um anúncio publicado no jornal Nikkei Shimbun. No total, foram 12 pessoas que se propuseram a colaborar com esta pesquisa. Entre essas, cinco são estudantes do curso de japonês da Universidade de A, cinco são conhecidos indicados por um dos estudantes, e dois são aqueles que responderam ao anúncio.

As entrevistas foram realizadas face a face, individualmente, gravadas em áudio, em locais que pudessem promover um mínimo de conforto, tais como salas de aula, cafeteria e residência do entrevistado para que fosse possível obter uma fala mais espontânea. Após a explicação do objetivo da pesquisa e da entrevista, as primeiras questões foram estruturadas com o objetivo de obter informações sobre o perfil do entrevistado, tais como: idade, sexo, escolaridade, grau de ascendência japonesa, tempo de permanência no Japão e idade de retorno para o Brasil. Essa primeira parte da entrevista, que durou cerca de 1 hora para cada entrevistado, serviu também para selecionar os colaboradores que encaixavam no perfil do estudo. Do total de 12 colaboradores, apenas seis foram selecionados para participar desta pesquisa. O critério de seleção será detalhado mais adiante.

A língua utilizada na entrevista ficou a critério do entrevistado, na língua em que ele se sentisse mais confortável. A maioria utilizou uma das duas línguas

durante toda a entrevista, mas houve também aqueles que alternaram o uso da língua. Do total de 12 entrevistados, sete utilizaram somente o japonês; três somente o português e dois alternaram entre uma língua e outra.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas (ver Anexo 1), com uma média de 3 encontros com cada colaborador e com duração total de 3 a 4 horas. Houve uso de um roteiro previamente elaborado e adaptado do original utilizado em um projeto de pesquisa^{vi} financiado pela Toyota Foundation entre os anos de 2011 a 2013, do qual a pesquisadora fez parte. O roteiro continha perguntas principais que foram complementadas com outras, durante a entrevista, de acordo a necessidade de aprofundamento de um certo tópico ou fenômeno. Os temas trabalhados na entrevista eram relacionados ao histórico de vida de cada um e englobavam aspectos como: contato com as línguas (L1 e L2), preferência linguística e cultural, atitude relacionada aos estudos e à manutenção da língua, dificuldades encontradas na adaptação no Japão e após o retorno ao Brasil e competência linguística em L1 e em L2.

3.5 Critério de seleção dos participantes

São 12 o número de colaboradores que se propuseram a participar desta pesquisa. Os colaboradores serão denominados C1, C2, C3, C4, C5, C6, C7, C8, C9, C10, C11 e C12 pela ordem em que foram entrevistados. Após a realização da primeira entrevista, do total apenas seis foram selecionados para participarem da pesquisa. Como esta tem como objetivo investigar o “sucesso no bilinguismo” de indivíduos que têm uma competência linguística oral balanceada nas duas línguas,

^{vi} Projeto de pesquisa *Conexões da carreira, da comunidade e do sistema facilitadores da migração dos indivíduos entre o Japão e Brasil* - pesquisador responsável, professor Dr. Kiyoto Tanno da Faculdade de Humanidades da Universidade Metropolitana de Tóquio

três colaboradores, C8, C9 e C10 foram excluídos. O colaborador C7, apesar de possuir uma boa proficiência em ambas as línguas, por não se enquadrar no critério de ter ingressado em uma faculdade também teve de ser desconsiderado para a participação deste estudo. E os colaboradores C2 e C5, apesar de preencherem os requisitos, alegaram não ter tempo para uma segunda entrevista.

Quadro 2 – Seleção dos Colaboradores

3.6 Colaboradores: perfil geral

Dentre os colaboradores, seis preencheram os requisitos e foram selecionados para participarem desta pesquisa: C1, C3, C4, C6, C11 e C12. Desses, quatro são estudantes da Universidade de A (pública); C3 e C11 são alunos da graduação em Letras (Japonês) e C1 e C6 alunos da pós-graduação em Antropologia Social e em Língua, Literatura e Cultura Japonesa, respectivamente. C4 trabalha em agência de turismo e ingressou em dois cursos superiores de instituições privadas, tendo concluído somente o segundo curso, e C12 é aluno de graduação em Fisioterapia de uma universidade privada.

Segue, abaixo, o perfil geral dos participantes:

Quadro 3 - Perfil geral dos colaboradores

Colaborador	Geração segundo ascendência japonesa	Sexo	Idade Atual (04/2014)	Idade de ida ao Japão	Idade de retorno ao Brasil	Ocupação atual
C1	3a. geração	M	27 anos	3 anos 8 anos	7 anos 18 anos	Pós-graduando em Antropologia Social
C3	4a. geração	F	27 anos	3 anos	13 anos	Graduando em Letras
C4	3a. geração	F	29 anos	8 anos	18 anos	Trabalha em agência de turismo
C6	3a. geração	F	29 anos	15 anos	25 anos	Pós-graduando em Língua, Literatura e Cultura Japonesa
C11	3a. geração	F	23 anos	2 anos	13 anos	Graduando em Letras
C12	2a. geração	F	21 anos	Nascida No Japão	14 anos	Graduando em Fisioterapia

Fonte: O próprio autor

Como pode ser observado acima, todos são descendentes de japoneses, permaneceram no Japão por um período longo e têm alto grau de instrução, visto que ingressaram no ensino superior no Brasil. Tal fato consiste em um dado importante para esta pesquisa uma vez que mesmo com a permanência de uma média de 10 anos no Japão os colaboradores conseguiram manter a língua ao ponto de estarem aptos para passar no vestibular deste país. Cabe aqui adicionar uma informação que não consta na tabela, mas que também foi averiguada no momento do depoimento dos colaboradores.

Os seis colaboradores foram divididos em 2 grupos. Para a seleção e classificação dos bilíngues, foram levadas em conta as definições a seguir:

Bilíngues aditivos no conceito de Lambert (1977): tipo de bilinguismo em que a L2 é acrescentada à L1, sem perda de identidade em relação à L1 em situação de contato das duas línguas.

- (1) Bilíngues balanceados no conceito de Cummins (1985): situação em que o nível de bilinguismo está à altura do desenvolvimento cognitivo atribuído à faixa etária.
- (2) Bilíngues dominantes no sentido proposto por Cummins (1985): tipo de bilinguismo em que o desenvolvimento cognitivo só se dá em uma das línguas, sendo a outra menos desenvolvida.

Conforme supradescrito, o tipo de bilinguismo estabelecido por alguns autores varia de acordo com diversos parâmetros; no presente trabalho, não podemos afirmar que seja ‘aditivo’ porque não foram investigadas as questões indenitárias de cada um dos colaboradores, de modo que nos pareceu mais coerente adotar a terminologia proposta por Cummins. Além disso, agregamos ainda o critério da autodefinição, em que pedimos a cada colaborador para declarar em qual das línguas se considerava mais proficiente ou qual das línguas era a de maior dominância^{vii}.

Segundo ainda Nakajima (1998, p. 3) que considera importante a aquisição da língua no convívio do dia a dia, não se pode experimentar duas experiências linguísticas diferentes numa mesma situação real, ou seja, naturalmente, uma das línguas se desenvolverá plenamente enquanto a outra terá de menor intensidade no uso.

Baker (1993, p. 17) também tem a mesma visão de que um bilíngue não consegue se expressar com as mesmas habilidades nas duas línguas. Dessa forma, no presente trabalho, dividiremos nossos colaboradores em bilíngue

^{vii} Neste caso, o termo dominância não é o mesmo de “domínio”, em que há uma acepção voltada à situação de uso da língua, a palavra “dominância”, por nós empregada, tem o sentido de afirmar a qual a língua o falante bilíngue atribui maior competência no sentido de uso efetivo da língua nas quatro habilidades comunicativas.

dominante em português e em japonês. No entanto, não terá o sentido de que seu desenvolvimento cognitivo não tem o mesmo nível. A denominação será mais para caracterizar as diferenças de acordo com a visão de cada colaborador.

Dessa forma, podemos dizer que foram selecionados três bilíngues dominantes em japonês (C3, C11, C12) e três dominantes em português (C1, C4, C6). Da mesma forma, evitaremos o uso do termo 'língua materna' e 'língua estrangeira', evitando a visão estática de que a língua dos colaboradores foi adquirida no país de sua nacionalidade. Todos os nossos colaboradores experimentaram vivência em dois países distintos, sendo ainda que sofreram mudança em seu ambiente linguístico mesmo durante a fase de desenvolvimento linguístico. No caso de alguns entrevistados, estes mudaram de país durante a fase considerada "período crítico" e tiveram mudanças abruptas em termos de ambiente natural de aquisição de língua. Alguns pesquisadores como Nakajima (2010, p.14) trabalham com o conceito de língua de herança e língua local para caracterizar o que as línguas representam para a criança, ou ainda, a Primeira Língua (L1), ou Segunda Língua, (L2), por ordem de aquisição.

Em nossa pesquisa, o critério de seleção dos participantes foram principalmente os seguintes: os que viajaram ao Japão na tenra idade, antes mesmo de entrar na escola primária, ou mesmo aqueles que nasceram no país do Sol Nascente, ou que, muitas vezes, em função do esforço descomunal empreendido pelos pais para adaptar-se ao local usavam o japonês dentro de suas casas. Diante do exposto, adotamos a terminologia L1 e L2, dando a importância à ordem de aquisição.

Por uma questão de conveniência, para visualizar os fatores de sucesso no bilinguismo, o grupo de colaboradores será dividido em dois subgrupos: o dos

bilíngues dominantes em japonês e o dos dominantes em português. No que se refere à competência linguística, tal como em Morales (2011, p.35) para valorizar a autopercepção do próprio colaborador em relação a sua habilidade linguística, não foi aplicado nenhum teste de proficiência em línguas, sendo que essa distribuição em subgrupos foi baseada na autoavaliação do colaborador realizada no momento das entrevistas individuais. Sendo assim, os colaboradores C3, C11 e C12 se autoavaliaram bilíngues dominantes em japonês e C1, C4 e C6 como dominantes em português.

3.6.1 Perfil dos colaboradores bilíngues dominantes em japonês

Quadro 4 - Perfil dos colaboradores bilíngues dominantes em Japonês (recorte do Quadro 3)

Colaborador	Geração segundo ascendência japonesa	Sexo	Idade Atual	Idade de ida ao Japão	Idade de retorno ao Brasil	Ocupação atual
C3	4a. geração	F	27 anos	3 anos	13 anos	Graduando em Letras
C11	3a. geração	F	23 anos	2 anos	13 anos	Graduando em Letras
C12	2a. geração	F	21 anos	Nascida No Japão	14 anos	Graduando em Fisioterapia

Fonte: próprio autor

Ao compararmos os dados, podemos dizer que os colaboradores C3, C11 e C12 têm perfis semelhantes (Quadro 4) e pontos em comum em sua trajetória acadêmica (Quadro 5). A seguir, discorro sucintamente sobre as similitudes entre eles.

Dado que C3 e C11 chegaram ao Japão com três e dois anos de idade,

respectivamente, e C12 nasceu no Japão, nenhum deles teve a experiência de passar por uma educação institucional brasileira antes de seu ingresso no Jardim de Infância, apesar de nesse período escolar a língua utilizada no âmbito familiar ser o português. Entretanto, pela permanência no sistema escolar japonês por aproximados 10 anos, houve um desenvolvimento da competência linguística em Japonês, e a língua utilizada dentro de casa foi mudando gradativamente do português para o japonês. Há um movimento consciente de shift linguístico para o português dentro dos lares somente após o retorno ao Brasil quando há a necessidade de investimento na língua local. Outro ponto em comum na trajetória deles se dá em relação às amizades, compostas basicamente ou por japoneses nativos ou por descendentes falantes da língua japonesa.

No que se refere à trajetória escolar (Quadro 5), outras semelhanças podem ser citadas. C3 e C11 permanecem no sistema escolar japonês até o primeiro ano do chûgakkô (referente ao nosso 8º ano do ensino fundamental II), e C12 até o terceiro ano do chûgakkô (referente ao nosso 9º ano do ensino fundamental II). Como os três colaboradores ingressaram desde pequenos nas escolas japonesas, e dentro de casa foi sendo utilizada a língua japonesa, não houve a necessidade de haver um apoio adicional na aprendizagem da língua japonesa. Em relação ao investimento na língua portuguesa, apesar de C11 e C12 terem frequentado aulas extracurriculares de português durante um tempo, eles afirmam não haver correspondência das aulas com a manutenção da língua portuguesa. Pelos relatos obtidos por este subgrupo pode ser notado que houve um grande esforço deles para a aquisição do português.

Quadro 5 - Trajetória escolar e acadêmica dos colaboradores bilíngues dominantes em língua japonesa

Colaborador	Jardim da Infância	Ensino fundamental 1	Ensino fundamental 2	Ensino Médio	Cursos complementares	Ocupação atual
C3	Japão: Escola pública	Japão: Escola pública	Japão: até o 8º ano em escola pública Brasil: a partir do 9º. ano em escola estadual	Brasil: Escola estadual	Brasil: Curso de Língua Portuguesa (menos seis meses) Cursinho (4 anos) Japão: Curso de Língua Portuguesa (Apenas dois vezes)	Graduando do 5º. ano de Letras (habilitação em Japonês) da Universidade de A (pública) Experiência no ensino de japonês Trabalha em uma empresa japonesa
C11	Japão: Escola pública	Japão: Escola pública	Japão: cursou até o segundo semestre 8º ano em escola pública Brasil: a partir do 8º ano em escola privada	Brasil: escola privada (com curso de Japonês no currículo escolar)	Japão: Curso de Língua Portuguesa (do 1º ano ao 6º. ano do ensino fundamental I) Curso de matemática e língua japonesa, (do 4º ano ao 6º. ano do ensino fundamental I) Brasil: Kaikan (sede de organização nipônica, do 1º. Ano do ensino fundamental II ao 2º. Ano do ensino médio)	Graduando do 4º. ano de Letras (habilitação em Japonês) da Universidade de A (pública) Previsão de intercâmbio de 1 ano para o Japão a partir de agosto de 2014 Experiência profissional: funcionário de

					Cursinho (durante 1 ano)	uma empresa japonesa (junho de 2012 a janeiro de 2013) e professor de japonês (março de 2013 a julho de 2014)
C12	Japão: Escola pública	Japão: Escola pública	Japão: cursou até o segundo semestre 9º ano em escola pública	Brasil: Curso técnico profissionalizante em Estética	Japão: a (durante meio semestre no 4º ano do ensino fundamental I)	Graduando do 4º. ano de Fisioterapia em Universidade de D(pública) Experiência profissional em empresa japonesa e escola japonesa

Fonte: próprio autor

3.6.2 Perfil dos colaboradores bilíngues dominantes em português

Quadro 6 - Perfil dos colaboradores bilíngues dominantes em português (recorte do Quadro 3)

Colaborador	Geração segundo ascendência japonesa	Sexo	Idade atual	Idade de ida ao Japão	Idade de retorno ao Brasil	Ocupação atual
C1	3a. geração	M	27 anos	3 anos 8 anos	7 anos 18 anos	Pós-graduando em Antropologia Social
C4	3a. geração	F	29 anos	8 anos	18 anos	Trabalha em agência de turismo
C6	3a. geração	F	29 anos	15 anos	25 anos	Pós-graduando em Língua, Literatura e Cultura Japonesa

Fonte: próprio autor

A seguir, traçaremos uma configuração dos perfis de C1, C4 e C6, que se autoavaliaram bilíngues dominantes em português.

Primeiramente, é possível observar que a data de chegada ao Japão é um pouco mais tardia comparada aos colaboradores dominantes em japonês (quadro 6). C1, na sua primeira ida ao Japão, tinha três anos, mas no seu segundo retorno, tinha oito anos de idade. C4 tinha oito anos e C6, 15. Por conta disso, todos eles passaram pela experiência de estudar em uma instituição de ensino no Brasil antes de embarcarem, sendo alfabetizados primeiramente na língua portuguesa. Além disso, foi relatado que mesmo após a ida ao Japão a língua de uso no ambiente familiar era o português.

A trajetória escolar deste subgrupo (Quadro 7) também é peculiar. No início da vida escolar no Japão, por não terem conhecimento suficiente na língua japonesa, os três colaboradores necessitaram de aulas de reforço de japonês. C1 e C4 estudaram em uma escola pública japonesa do 3º. ano do ensino fundamental até o término do ensino fundamental 2. No ensino médio, ainda no Japão, C1 entrou em uma escola particular brasileira, e C4, em uma escola particular japonesa. No caso de C6, chegou ao Japão com 15 anos de idade após ter concluído o 1º. ano do ensino médio no Brasil; e após trabalhar por três anos em uma fábrica por lá, ingressou no ensino médio de um curso noturno de meio período. Depois disso, através de um programa especial voltado aos estudantes retornados, ingressou em uma faculdade privada do Japão. Como ponto em comum entre os três colaboradores, podemos citar o fato de que todos almejavam o ingresso em uma universidade do Brasil. Tanto que C1 e C4, após retornarem ao Brasil, se empenharam nos estudos pré-vestibulares em cursinhos preparatórios, e C6, que se graduou no Japão, ingressou no programa de pós-graduação no Brasil.

Esses colaboradores da pesquisa, ao retornarem ao Brasil, não tinham dificuldade na comunicação oral em língua portuguesa. Em contrapartida, apresentaram-na na linguagem escrita e acadêmica. Esse tema será detalhado posteriormente no próximo capítulo.

Quadro 7 - Trajetória escolar e acadêmica dos colaboradores bilíngues dominantes em língua portuguesa

Colaborador	Jardim da Infância	Ensino fundamental 1	Ensino fundamental 2	Ensino Médio	Cursos complementares	Ocupação atual
C1	Japão: Escola pública	Brasil: até o 2º. ano em escola privada Japão: a partir do 3º. ano em escola pública	Japão: escola pública	Japão: escola brasileira (4 anos)	Japão: Classe internacional/Aula de japonês (do ensino fundamental I até o fundamental II) Brasil: Cursinho pré-vestibular (2 anos) Intercâmbio na Espanha (1 ano)	Graduado em Relações Internacionais pela Universidade de A (pública) Pós-graduando em Antropologia Social pela Universidade de A (pública)
C4	Brasil: Escola privada	Brasil: até o 2º. ano em escola privada Japão: a partir do 3º. ano em escola pública	Japão: escola pública	Japão: escola privada	Japão: Curso de Português e de Japonês em classe internacional (no 4º. ano do ensino fundamental I) Brasil: Cursinho pré-vestibular	Cursou 2 anos do curso de graduação em Relações Internacionais pela Universidade de B (privada) pediu transferência para o curso de Letras

					Intercâmbio na Inglaterra (1 ano)	e desistiu no 3º. ano. Formada em graduação de Educação da Universidade de C (privada) /curso apenas 2 anos) Professor de língua japonesa (2006 até 2012) Trabalha em agência de turismo (Atual)
C6	Brasil: Escola privada	Brasil: até o 3º. ano em escola pública e a partir do 4º ano em escola privada.	Brasil: escola privada	Brasil: 1º ano do ensino médio, em escola privada Japão: (após trabalho em fábrica durante três anos), cursou o ensino médio noturno, de meio período (escola pública)	Japão: Curso particular de Língua Japonesa ((1 ano e meio)	Graduado em Letras (habilitação em Japonês) da Universidade de E (privada/ Japão) Pós-graduando em Língua, Literatura e Cultura Japonesa pela USP

Fonte: próprio autor

Quadro 8 - O nível da faculdade e tipo de vestibular

Colaborador	Nome inicial	Pública/ Privada	País	Tipo de vestibular	Posição no país (2014)
C1,C3, C11	Universidade de A graduação	Pública	Brasil	A 1ª fase 90 questões de múltipla escolha A 2ª fase prova dissertativa * O enem pode ser utilizado como um acrescimento de 3 por cento na prova.	1º
C6	Universidade de A Pós-graduando em Língua, Literatura e Cultura Japonesa	Pública	Brasil	Prova de proficiência em inglês e japonês. Análise do currículo. Avaliação do projeto de pesquisa e da arguição.	1º
C1	Universidade de A Pós-graduando em Antropologia Social	Pública	Brasil	Prova Escrita de Conhecimentos de Antropologia. Prova de Proficiência em Língua Estrangeira (inglês e/ou francês) Avaliação do projeto de pesquisa; análise de currículo e do histórico escolar; arguição do projeto de pesquisa.	1º
C4	Universidade de B graduação	Privada	Brasil	Apenas Nota do ENEM	232 ^{viii}
C4	Universidade de C graduação	Privada	Brasil	O ENEM (obteve acima de 300 pontos na redação do exame) ou	63º

^{viii} Universidade de B não apareceu no ranqueamento das universidades em 2014. Utilizamos o ranqueamento de 2013.

				Regular: Este processo é para quem não prestou o ENEM a partir de 2010 e já concluiu o ensino médio.	
C12	Universidade de D graduação	Pública	Brasil	Prova com 40 questões objetivas e redação: (Português Matemática Conhecimentos Gerais Inglês Redação)	132°
C6	Universidade de E graduação (Exame entrada especial para os retornados)	Privada	Japão	Prova de proficiência em português. (incluindo escuta ou ditado de português) O ensaio curto em Japonês. Entrevista em Japonês.	E

Fonte: Folha de S.Paulo. Ranking universitário Folha 2013 e 2014

Daigaku Hensachi.biz. Zenkoku Hensachi Rankingu, 2015

Pode-se dizer que a formação bilíngue das crianças recebe uma grande influência da competência linguística dos pais, como também do planejamento prévio dos mesmos quanto ao uso linguístico dentro de casa. Apesar dos pais de todos os colaboradores serem falantes nativos da língua portuguesa, no que se refere à competência linguística em japonês, observou-se diferenças entre eles. O quadro abaixo apresenta a competência linguística dos pais dos colaboradores e sua análise será discutida no próximo capítulo.

Quadro 9- Competência linguística em japonês dos pais dos colaboradores

PAIS DOS COLABORADORES	LÊ	ESCREVE	FALA	COMPREENDE	MÉTODO DE APRENDIZAGEM DE JAPONÊS	LÍNGUA FALADA NO ÂMBITO FAMILIAR (NO JAPÃO)	LÍNGUA FALADA NO ÂMBITO FAMILIAR (NO BRASIL)
Pai de C1 (não)	Hiragana, katakana	pouco	bem	bem	Fez um curso introdutório		C1 retornou sozinho ao Brasil e seus

descendente de japoneses)					no Brasil.	Língua portuguesa (LP)	país permanecem no Japão
Mãe de C1 (Nikkei de 2a. geração)	Um pouco de hiragana	nada	Sem dificuldades	Assuntos do cotidiano			
Pai de C3 (Nikkei de 2a. geração)	nada	nada	Assuntos básicos do cotidiano	Assuntos básicos do cotidiano	Assiste raramente ao canal NHK	Antes de C3 ingressar no maternal, era usada a LP. Após esse período, passaram a usar a língua japonesa (LJ), porém o pai tinha muitas dificuldades de comunicação.	Mudança gradativa da LJ para a LP, à medida que a competência em LP de C3 se desenvolvia
Mãe de C3 (Nikkei de 2a. geração)	Hiragana, katakana e kanji de nível elementar	Hiragana, katakana Quanto aos kanji, sua competência em leitura é melhor que a escrita	Assuntos básicos do cotidiano	Assuntos básicos do cotidiano	Assiste a programas de TV (em especial novelas) pela internet		
Pai de C4 (não descendente de japoneses)	nada	nada	Cumprimentos	Razoavelmente	Karaoke e assiste ao canal NHK	Não acompanhou a família no Japão	LP
Mãe de C4 (Nikkei de 2a. geração)	Hiragana, katakana e kanji simples	Hiragana, katakana e kanji simples	Assuntos básicos do cotidiano	Assuntos básicos do cotidiano	Curso de LJ no Japão, por 8 meses	LP	
Pai de C6 (Nikkei de 2a. geração)	Hiragana e katakana	Hiragana e katakana	Assuntos básicos do cotidiano	Assuntos básicos do cotidiano	Contato direto com nativos (avós de C6) Curso em escola japonesa no Brasil (6 anos)	LP	C6 Retornou sozinho ao Brasil e seus pais permanecem no Japão (C6 mora com os tios que utilizam a LP dentro de casa)
Mãe de C6	Hiragana	Hiragana	Assuntos	Assuntos	Auto-estudo		

(Nikkei de 2a. geração)	e katakana	e katakana	básicos do cotidiano	básicos do cotidiano	de hiragana e katakana		
Pai de C11 (Nikkei de 2a. geração)	Pouco hiragana e katakana, mas não lê kanji.	nada	Um pouco	Um pouco	Contato direto com nativos(avós do C11) Frequentou kaikan (por 4 anos)	LP (C11 conversa em japonês)	LP (C11 também em LP)
Mãe de C11 (Nikkei de 2a. geração)	Hiragana, katakana e kanji	Hiragana, katakana e kanji	Muito bem	Muito bem	Contato direto com nativos (avós de C11) e frequentou kaikan (dos 9 aos 16 anos de idade) No Brasil, entre a faixa dos 10 aos 20 anos, lia revistas japonesas e assistia a novelas e a programas de TV, alugando vídeos. No Japão, frequentou cursos durante 2 anos		

					<p>onde estudou a LJ</p> <p>Obteve nível 2 (intermediário) no Exame de Proficiência em LJ</p>		
Pai de C12 (Nikkei de 1ª geração)	Hiragana, katakana e kanji	Hiragana, katakana e kanji	Assuntos básicos do cotidiano	Assuntos básicos do cotidiano	Contato direto com nativos (avós de C12) e estudou em escola nikkei	LJ	LP
Mãe de C12 (Nikkei de 1ª Geração)	Hiragana, katakana e pouco kanji	Hiragana, katakana e kanji	Assuntos básicos do cotidiano	Assuntos básicos do cotidiano	Contato direto com nativos (avós de C12) e estudou em escola de línguas		

No próximo capítulo, serão analisados os dados coletados na entrevista individual.

Capítulo 4 Análise de Dados

4.1 Ambiente linguístico no Japão: contexto familiar

4.1.1 Contexto familiar dos Bilíngues dominantes em japonês: C3, C11 e C12

Neste grupo, encontramos os colaboradores que viveram no Japão desde pequenos no chamado período crítico, um período de desenvolvimento do indivíduo no qual se é possível adquirir uma língua sem dificuldades (Penfield.; Roberts, 1959; Lenneberg, 1967). A colaboradora C3 viveu no Japão dos 3 aos 13 anos de idade, C11 dos 2 aos 13 anos, e C12, nascido no Japão, permaneceu até os 14 anos. Os três colaboradores não tiveram problemas na adaptação com a língua japonesa (LJ), porém o fato dos pais ou serem falantes ou entenderem a língua pode ter sido um fator facilitador. C3, por exemplo, utilizava o português com os familiares até seu ingresso no Jardim de Infância. Os pais de C3 não falavam japonês quando residiam no Brasil. A mãe se tornou capaz de falar em japonês assuntos do cotidiano durante sua vivência no Japão. Apesar de saber ler e escrever em hiragana e katakana, seu conhecimento em kanji (ideogramas) é elementar. Depois disso, a comunicação com sua mãe era realizada em japonês, conforme o relato a seguir:

[Tradução]

C3: Entrando do Jardim de Infância, pelo que os meus pais dizem, dentro de um espaço de 1 mês, eu já não falava mais o português. Eles ficaram desesperados e começaram a estudar japonês.

En: E o contrário? Não falavam para você falar em português? Dentro de casa?

C3: Não teve isso. Acho que o pessoal lá de casa deve ser bem diferente. A gente não vê tantos casos assim. O normal é os pais falarem em português e a criança responder em japonês. E quando os pais falam algo que não querem que a criança entenda, falam em português. No meu caso, foram eles que aprenderam pensando em mim.

[Reprodução original]

C3: 保育園に行って、多分うちの親が言うからには1か月くらいでもうポル語話せなくなっていたらしい。すごい焦って日本語勉強したって言っていた。

En: 逆に？別にポル語話せて無かったの、家で？

C3: 無かったね。多分うちの親がすごい変わっていたんだと思う。そんなにないもんね。ポル語話せとか、親がポル語で話して日本語で子が返すのが普通なんだけど。逆に子供に知られたくないことをポルトガル語で言うっていう。逆に覚えてくれた。

No entanto, a comunicação de C3 com seu pai se tornou difícil, pois ele não falava o japonês e não tinha competência na leitura e escrita, ao contrário de sua mãe que começou a estudar a língua ao ponto de desenvolver uma competência que a permitiu trabalhar como intérprete. Conforme relata Nakajima (2010, p.14) se você chega no Japão com a língua materna (LM) já estabelecida, a língua japonesa (LJ) se torna uma língua adicional em relação a ela, mas ao chegar no país com a LM ainda em desenvolvimento, há a tendência da LJ se tornar a língua mais forte/dominante ao mesmo tempo em que a competência na LM vai decaindo, causando um prejuízo na comunicação com os pais. É o que podemos observar no caso de C3.

[Tradução]

En: Quando você estava no Japão, falava em japonês com o seu pai?

C3: Sim, em japonês, mas...como posso te dizer...eu não falava direito com meu pai.

En: Por causa do ritmo do trabalho?

C3: Por causa do ritmo do trabalho, ele não estudou tanto assim o japonês, e por isso, o japonês dele era muito estranho, não conseguíamos nos comunicar

[Reprodução original]

En: 日本にいる時はお父さんとは日本語で？

C3: 日本語で、っていうかお父さんとあまり話していなかった。

En:仕事忙しくて？

C3:仕事忙しかったし、日本語はそんなに勉強しなかったから、すごい変な日本語であまりコミュニケーションが取れなくて。

Apesar da dificuldade na comunicação, a afetividade entre eles não foi prejudicada pela consciência de C3 quanto à barreira linguística.

[Tradução]

En: Como era quando você estava no Japão?

C3: Que ele era bonzinho, eu sabia. Ele não dava broncas, talvez ele não conseguisse dar broncas. Com certeza porque ele não era uma pessoa que falava muito bem o japonês. É isso. Mas eu gostava dele porque ele era bozinho. Acho que é isso. Não tinha como ele conversar comigo, falar sobre várias coisas.

[Reprodução original]

En: 日本にいるときどうだった？

C3:優しいっていうのは分かっていた。怒らないし、怒れないんだろうね。きっとお父さんは、日本語があまり上手い方ではなかったから。そうそう優しかったからすごい好きだったんだけど。それくらいかな。相談とか色々乗ってくれる訳ではないじゃん。

A mãe de C11 não somente fazia uso da língua japonesa dentro de seu lar (com os avós de C11), como também estudou a língua dos 9 anos aos 16 anos em kaikan (associação cultural de nikkeis). Além disso, na faixa dos 10 anos a 20 anos de idade, tinha contato com a LJ através da leitura de revistas japonesas e assistindo a vídeos de novelas e programas de TV japoneses. Soma-se ainda o fato de que durante sua permanência no Japão (ano de 2002), frequentou por 2 anos cursos para a aprendizagem da língua japonesa. Por conta disso, sua proficiência em LJ pode ser considerada boa, tendo obtido o nível 2 (intermediário) no Exame de Proficiência em Língua Japonesa. O pai de C11 estudou a LJ na sua infância durante 4 anos em kaikan, e se comunicava em japonês dentro de seu lar

(com os avós de C11). Em relação a sua competência linguística atual, relata que consegue ler alguns kanji, não consegue escrever e que possui pouca base para a comunicação oral. A língua de intermediação entre os dois, marido e esposa, era o português. No caso de C11, apesar de sua mãe ter uma boa competência linguística em japonês, tendo, na época, o nível 2 no Exame de Proficiência em Língua Japonesa e trabalhar como intérprete voluntária em uma escola, ela respondia em português às falas em japonês de C11.

[Tradução]

En: Você sempre falou em português com sua mãe?

C11: Sim, mas era diferente quando eu morava no Japão, eu falava em japonês.

En: Dentro de casa também?

C11: Sim.

En: A sua mãe respondia em português?

C11: Sim, sempre em português.

En: É que sua mãe entendia, né? E com o seu pai?

C11: Com o meu pai eu também falava em japonês. Meu pai entende japonês, mas não fala.

[Reprodução original]

En: ずっとお母さんとポルトガル語だったの？

C11: うん、でも唯一違ったのは日本にいた時は私は日本語で言っていた。

En: 家の中でも？

C11: うん。

En: お母さん返事はポルトガル語？

C11: うん、ずっとポルトガル語

En: お母さん、そっか分かるもんね。お父さんには？

C11: お父さんにも日本語で言ってた。お父さんも分かるけど、話すのは（できない）。

Como os pais de C11 possuíam experiência prévia de comunicação com nativos (avós de C11), e portanto, apresentavam competência linguística passiva, eram capazes de compreender C11 quando este se comunicava na LJ. Uma atenção especial pode ser dada à mãe de C11 que mesmo possuindo um nível

intermediário na LJ e ter continuado a estudar a língua durante sua permanência no Japão, optou por utilizar o português no âmbito familiar. Essa escolha linguística pode estar relacionada ao esforço da mãe em construir um ambiente que propicie o contato dos filhos com a língua materna dos mesmos. Por conta desse ambiente familiar, comparado aos outros colaboradores deste grupo (C3 e C12), C11 não apresentou problemas na compreensão oral no momento de seu retorno ao Brasil.

O colaborador C12, tal como C3, se comunicava em japonês com os pais. Os pais de C12 conseguiam se comunicar em japonês no dia a dia, pois ambos usavam a LJ com seus respectivos pais (avós de C12). Além disso, ambos tinham a experiência de terem frequentado escolas japonesas e escolas nikkeis, o que fizeram com que adquirissem um nível básico de leitura e escrita da LJ. Mesmo que a língua de comunicação entre os pais fosse o português, com C12, usavam a língua japonesa.

[Tradução]

En: No Japão, você usava o japonês?

C12: No Japão usava o japonês, apesar de que no início, uma vez ou outra a gente misturava. Mas como eu não entendia, então, eles começaram a falar em japonês comigo.

[Reprodução original]

En: 日本にいる時は日本語？

C12: 日本にいる時は日本語、一応ちょいちょい混ぜていたんですね。でも理解出来ていなかったから。そしてたら日本語で言ってくれるみたいなの。

O que pode ser observado nesse grupo é que pelo menos um dos pais tinha conhecimento na língua japonesa. Se, dentro de casa, os pais de C3 e C12 usavam o japonês e os de C11, o português, cada um deles deve ter tido o seu

motivo particular na escolha linguística, pensando ou na adaptação do filho no Japão ou considerando a manutenção da L1 e seu retorno ao Brasil. O fato é que os pais terem conhecimento em ambas as línguas, abre um leque de opções, possibilitando aos filhos, uma transição linguística da L1 para a segunda língua (L2) de uma forma menos estressante.

Entretanto, de acordo com Noguchi (1999, p. 33), não é uma tarefa fácil criar crianças bilíngues no Japão, sendo difícil ensiná-las a “falar” uma língua que não está sendo utilizada na sociedade em que está inserida. Uma pesquisa de Nakajima (2005, p.75) que investigou a consciência linguística dos pais brasileiros no Japão e a competência oral bilíngue reforça essa dificuldade. A pesquisadora observou que a escolha linguística dentro dos lares com a finalidade de investir somente na L2 é um grande problema no desenvolvimento do bilinguismo e afirma que se a L1 não é usada pelos pais dentro de casa, não há como os filhos desenvolverem a competência nela. Cabe aqui lembrar o caso de C11 que, no momento de seu retorno ao Brasil, teve menos dificuldade na compreensão oral em relação à C3 e C12, pelo fato de seus pais utilizarem o português na comunicação.

4.1.2 Contexto familiar dos Bilíngues dominantes em português: C1, C4 e C6

Este grupo é formado por colaboradores que, em sua maioria, chegaram ao Japão numa idade um pouco mais tardia comparado ao do grupo dominante em japonês. C4 permaneceu no Japão dos 8 anos aos 18 anos de idade, e C6, dos 15 anos aos 25 anos de idade. C1 possui um histórico de duas idas ao Japão. Em sua primeira ida, ficou dos 3 anos aos 7 anos idade, e na sua segunda ida, permaneceu dos 8 anos aos 18 anos de idade. Nos lares desses três

colaboradores, o uso se restringia ao português conforme veremos a seguir.

O pai de C1, não descendente de japonês, falava o japonês fluente e sua mãe, descendente, não tinha nenhum conhecimento na língua. Apesar de C1 ter frequentado o ensino primário e o fundamental em escolas públicas japonesas, de acordo com seu relato, havia uma regra rígida dentro de casa de usar somente o português.

[Reprodução original]

En: Em casa, você fala em português com os pais?

C1: Com os dois.

En: E com os irmãos?

C1: Também. Em casa, era uma regra. Não falava em japonês! Uma regra muito rígida.

Nakajima (2010, p.26) afirma que há uma tendência da criança considerar a língua usada na escola como “sua língua” por possuir um valor maior na sociedade, e assim, é comum a criança acabar levando essa língua para dentro do seio familiar. Segundo C1, houve uma época em que seus irmãos, também estudantes da escola pública japonesa, tentaram usar somente o japonês com seus pais que, por sua vez, se mantiveram firmes na decisão do uso da L1 dentro de casa.

[Reprodução original]

En: Os irmãos também falavam?

C1: Falavam. Teve uma época que os meus irmãos estavam em uma escola japonesa e aí ficava mais difícil do meu pai controlar. Mas meu pai nunca se sentiu à vontade conversando. E minha mãe também. Minha mãe não fala japonês, ela nunca aprendeu a falar japonês. Meu pai aprendeu, minha mãe não. Minha mãe que é descendente. Mas a minha mãe nunca aprendeu a falar japonês, então...

Como pode ser observado, usar a L1 dentro de casa era também motivado pela possibilidade de se comunicar com a mãe que não falava a LJ.

En: Era naquelas...

C1: É, se você quer falar com a mãe, então tem que ser em português. Se não, ela não entende. E o pai não gosta. Então, foi diferente de muitos amigos, né? Eu tive muitos amigos que dentro de casa eles falavam em japonês.

Pode-se dizer que o fato de C1 considerar a língua portuguesa como a sua dominante, mesmo tendo frequentado durante 10 anos o sistema escolar japonês, esteja relacionado ao uso constante da L1 dentro de sua casa.

A língua de comunicação dentro do lar da colaboradora C4, que também frequentou por um longo período a escola pública japonesa, da 3ª. série do ensino primário até concluir o ensino médio, era o português. A família de C4 não tinha relações profundas com a sociedade nikkei desde que moravam no Brasil. Entretanto, a mãe de C4, uma nikkei de 2ª. geração, tinha competência para se comunicar nos assuntos do dia a dia e sabia ler e escrever hiragana, katakana e alguns kanji simples. Além disso, durante sua permanência no Japão, frequentou um curso de japonês por 8 meses. O pai não possui nenhuma ascendência japonesa e não acompanhou a família na ida ao Japão. Apesar de não conseguir ler e escrever em japonês e saber falar somente cumprimentos, desde pequeno mantinha relações de amizade com nikkeis e gostava de cantar em karaokes. Relatou gostar também de assistir ao canal de TV NHK e que apesar de não conseguir falar em japonês com C4, sua capacidade de compreensão poderia ser considerada alta. O pai permaneceu no Brasil, mas C4 mantinha contato diário com ele pelo telefone.

[Tradução]

En: Você estava distante de seu pai? Não tinha antigamente meios como a internet. Como fazia?

C4: É que meu pai trabalhava numa empresa de telefonia e me ligava todos os dias de graça. Conversava

bastante com ele pelo telefone.

[Reprodução original]

En: お父さんとは離れていたの？インターネットとかないじゃん。昔は？どうやってたの？

C4: お父さん、電話会社で働いていたから、ただで毎日電話かけてきた。良く電話では話していた。

O fato de C4 manter contato diário em sua L1 com o pai, não somente ajudou na manutenção da língua, como também influenciou positivamente na relação interpessoal. Tanto que após 10 anos morando e estudando no Japão, C4 não teve dificuldades no relacionamento com seu pai quando retornou ao Brasil e passou a morar com ele.

[Tradução]

C4: Quando falei para minha mãe que de qualquer forma iria voltar ao Brasil, minha mãe indagou como eu iria morar com o meu pai sendo que nunca tinha morado com ele. Mas eu falei: Quero entrar na faculdade, então vou voltar. Em um momento voltamos todos juntos, mas depois elas retornaram [ao Japão] e fiquei com o meu pai.

En: Difícil essa situação, né? E como era a relação de vocês?

C4: Como falava sempre com ele, era como se ele estivesse por perto, apesar de não estar. Como falávamos sempre, não era como se estivessemos separados.

En: Seu pai é um super pai, não?

[Reprodução original]

C4 : とりあえず私が帰ると言ったから、「お父さんと住んだことないのに住むなんて」とお母さんは思っていたけど「大学やりたいし帰るわ」って。一回皆で一緒に帰ったけど、後で皆戻って、私とお父さんで

En:ほとんど合わないよね。関係性はどうだった？

C4 : 良く話していたから、いないけどいるって感じ。別れた訳ではないし、毎日話していて。

En:お父さんすごくいいお父さんなのね。

A colaboradora C4, que se considerava japonesa, afirmou que houve um período, durante o ensino fundamental 2, em que começou a falar somente em japonês. Entretanto, sua mãe, mesmo tendo conhecimento na LJ, tendo estudado

previamente e sendo capaz de se comunicar e compreender a língua, a alertou para que usasse sua L1. Segundo as considerações de Nakajima (2010, p.185, 186) a atenção é voltada para a utilização da língua no âmbito familiar e suas influências de modo que a escolha da língua falada pelos pais em casa influencia a opção bilíngue dos filhos. Analisando-se a atitude da mãe de C4 em matriculá-la em uma escola pública japonesa e ao mesmo tempo motivá-la usar a LP dentro de casa, podemos perceber o esforço da mãe na manutenção do português. Somado a isso, o fato de C4 ter iniciado um relacionamento amoroso com um descendente, fortaleceu seu interesse pela língua portuguesa e pelo Brasil.

[Tradução]

C4 : Em casa usávamos o português, com a minha mãe e meu irmão, era o português, mas durante um tempo, acho que na 7ª . ou 8ª . série, era só japonês. Era um tempo que não queria falar português, mas na 9ª. Série, comecei a namorar um descendente e comecei a falar português. Como meu namorado era brasileiro, fiquei com vontade de falar o português e comecei também a me vestir como uma brasileira. Acho que isso foi um grande divisor de águas. Acho que se não tivesse acontecido isso, eu estaria como uma japonesa, com amigos japoneses...

[Reprodução original]

C4:家の中ではポル語、お母さんとかお兄ちゃんとかはポル語で、一時期中1とか中2とか3の時は日本語ばっかだったの、ポルトガル語話したくないと思っていた時期だったんだけど、中3になって日系の彼氏が出来てポル語を話すようになった。彼氏はブラジル人だったから、ポル語を話そういう気になって、服装もブラジルっぽくしようと。それが大きなきっかけだったと思う。それが無かったら、日本の友達と日本人のように・・・です。

Na fala de C4 percebemos uma reaproximação dela com a identidade brasileira, e que conseqüentemente, se atrela à língua portuguesa. Como é sabido, a identidade é heterogênea e algo em constante construção, em especial no que diz respeito ao contexto de imigração, onde as interpenetrações de línguas, pensamentos, culturas, atitudes e comportamentos ocorrem incessantemente em

vários domínios sociais. C4 reflete que se não tivesse namorado um brasileiro, fosse bem provável que sua identidade japonesa prevalecesse sobre a brasileira. E trata essa relação afetiva como um divisor de águas, ou seja, se não conhecesse esse namorado nikkei, seria provável que seu distanciamento com a língua portuguesa perpetuasse desde o ensino fundamental 2.

O colaborador C6 chegou ao Japão aos 15 anos de idade, após ter concluído o 1º. ano do ensino médio no Brasil, sem ter tido a oportunidade de falar ou aprender a língua japonesa anteriormente. No entanto, teve acesso à cultura japonesa pelos contatos estabelecidos com a comunidade nikkei no Brasil por conta do beisebol e das competições de karaokê. Como os pais de C6 cresceram com intenso contato com nativos da língua japonesa (avós de C6), conseguiam se comunicar no dia a dia. O pai de C6 estudou em uma escola japonesa por 6 anos no Brasil, e portanto, sabia ler e escrever hiragana e katakana, apesar de não saber kanji. E a mãe, acabou aprendendo sozinha a escrita e leitura de hiragana e katakana. Apesar desse conhecimento em LJ, os pais, dentro de casa com C6, praticamente não utilizavam a LJ para comunicação, e quando era usado, o japonês surgia somente nomeando as verduras e legumes. C6 tem um histórico diferente dos outros colaboradores porque não ingressou imediatamente no sistema escolar japonês. Como começou a trabalhar em fábrica com a intenção de voltar ao Brasil após 3 anos, e seu trabalho não exigia uma proficiência alta em LJ, seu desejo ou motivação pelos estudos em japonês nessa época era baixo. Começou a aprender o japonês aos poucos, escutando a língua falada pelos colegas japoneses do trabalho. Além disso, dentro de casa se falava português e como sua rede de contato se baseava na sua família, não passou também pelo choque cultural.

[Tradução]

En: Como foi sua ida ao Japão?

C6: É que no início eu estava com a minha família. Diferente mesmo era só a língua, não imaginava que tinha tanto arrozal, porque S fica no interior...

C6: Fora isso, quando comecei a trabalhar foi duro, não conhecia a língua, nunca tinha trabalhado, tudo foi difícil.

[Reprodução original]

En:行ってみて日本どうだった？

C6:最初は家族といたから言葉が違うくらい、Sって田舎だからこんなに田んぼがあるとは思わなかった。それ以外は仕事やり出した時は大変だった、言葉分からないし働いた事なかったし、全部きつかった

Durante a sua permanência no Japão, dentro de casa, sempre foi utilizada a língua portuguesa. Mesmo após seu irmão, 3 anos mais novo, ter ingressado no ensino fundamental 2 e ter adquirido rapidamente o japonês, a família continuou usando o português. Cabe aqui lembrar que os pais de C6 tinham competência para usar a LJ em assuntos do cotidiano, mas optaram por utilizar a LP como a língua de circulação dentro da família no Brasil e no Japão. O fato de C6 considerar o português como língua dominante está bem claro pelo seu histórico: desembarcou no Japão com o 1º. ano do ensino médio brasileiro concluído, o que nos leva a pensar que sua competência linguística de sua L1 já era alta na língua portuguesa, estava inserido dentro de um ambiente familiar brasileiro, e não tinha a necessidade de aprender o japonês de imediato, nem para a sobrevivência, visto que estava junto com seus familiares.

Destacamos os esforços dos pais de C6 que, assim como os de C11 do grupo dominante em japonês, mesmo conseguindo falar em japonês, investiram na manutenção da língua portuguesa. Sabe-se que são graves os danos causados pela perda linguística, desde o distanciamento da identidade de origem até a

desintegração familiar. Assim sendo, pode-se afirmar que a atitude dos pais em preservar a L1 constituiu uma forma de evitar esses prejuízos. Cabe aqui destacar sobre o que Fishman (1972) considera viável para a sobrevivência da LM em um contexto de bilinguismo. Segundo o autor, para a manutenção da LM, seria favorável haver a preservação do uso funcional de cada uma das línguas em certos domínios sociais, em situação de complementaridade linguística para que o estabelecimento do bilinguismo estável. Nesse sentido, podemos dizer que os pais desempenham um papel imprescindível no desenvolvimento do bilinguismo.

Podemos resumir o uso linguístico dos colaboradores com os pais com o seguinte quadro:

Quadro 10 - Uso da língua portuguesa e japonesa na relação colaborador e pais

Colaborador	Língua dominante	Permanência no Japão	Língua usada pelo colaborador com os pais	Língua usada pelos pais com o colaborador
C1	português	1ª. ida: 3 - 7 anos 2ª. ida: 8 - 18 anos	português	português
C4	português	8 - 18 anos	português	português
C6	português	15 - 25 anos	português	português
C3	japonês	3 – 13 anos	japonês	japonês
C11	japonês	2 – 13 anos	japonês	português
C12	japonês	0 – 14 anos	japonês	japonês

Fonte: próprio autor

Como podemos perceber no quadro acima, há uma correlação da língua dominante atual com a língua usada dentro de casa pelo colaborador. Baker (2000) afirma que a maior chance de sucesso no bilinguismo ocorre quando dentro de casa é utilizada a língua que não é falada no país de residência, sendo que a

língua majoritária é aprendida na escola ou em outros locais onde há interação social. Embora todos os colaboradores desta pesquisa tenham obtido sucesso no bilinguismo, o fato de C1, C4 e C6 (dominantes em português) falarem português dentro de casa, pode ter influenciado na maior facilidade de adaptação linguística no momento de retorno ao Brasil, quando comparados aos do outro grupo.

4.2 Ambiente linguístico no Japão: rede de apoio informal na manutenção da L1

A manutenção da língua não é um processo que ocorre somente no nível de comunicação com os familiares. Mídias impressas e audio-visuais encontrados comumente nos lares, atividades de lazer como teatro e esporte, assim como a rede de amizades podem se tornar aliados na manutenção e na aprendizagem de línguas. Morales (2011, p.38), por exemplo, em sua investigação com retornados do Japão e que hoje são professores de japonês, lista o recurso livro e a rede de amigos como sendo parte da rede apoio nos estudos de línguas. Ainda, Baker (1996, p.93) alega que há casos em que crianças e adolescentes conseguem desenvolver o bilinguismo naturalmente graças aos programas e animações que passam na televisão. Afirma também que a aquisição da segunda língua por esses meios pode ser tão eficaz quanto uma educação formal. De fato, na pesquisa de Mota (2004) sobre os esforços da manutenção da língua portuguesa entre os imigrantes brasileiros nos Estados Unidos, há relatos de adolescentes que afirmam aprender muito com as novelas brasileiras, sendo a televisão, em conjunto com a igreja, forças promotoras de aulas de conversação em português. Na nossa pesquisa, não foram todos os colaboradores que alegaram fazer o uso desses recursos

para a manutenção ou investimento linguístico.

4.2.1 Rede de apoio informal na manutenção da L1 dos Bilíngues dominantes em japonês: C3, C11 e C12

Neste grupo, não foi constatado o uso de mídias ou recursos semelhantes para a manutenção do português. Houve um caso no qual a família era assinante do canal IPC World, Inc (afiliada da TV Globo), transmissora de programações brasileiras no Japão, mas que por não compreender o português, o colaborador não chegava a assistir. Esse comportamento de não uso das mídias em português por jovens brasileiros no contexto de imigração também pode ser constatado na investigação de Shigematsu (2012, p.63) na qual foram analisadas a vida linguística e a identidade de jovens brasileiros dominantes em japonês. Nesse estudo, a autora observou que é muito escasso o uso da mídia impressa em português pelos jovens, e que em relação à televisão, mesmo havendo nos lares a transmissão de programas em português, há também pouco uso por parte desses jovens. Shigematsu constatou que os jovens brasileiros do ensino médio obtinham informações majoritariamente pela mídia japonesa e que não havia uma postura em aprofundar o conhecimento linguístico ou cultural brasileiro com o uso da mídia em português. O não uso de mídias brasileiras por este grupo nesta pesquisa pode então ser justificado não somente pela barreira linguística, como também pela ausência da necessidade imediata dos jovens brasileiros, imersos desde pequenos na sociedade japonesa, em se manterem informados e atualizados com a língua e cultura brasileira.

C11, entretanto, apesar de não fazer uso de mídias, manteve contato

com a língua e cultura brasileira pela rede de amigos, pois desde os 2 anos de idade cresceu em uma região japonesa com grande concentração de brasileiros que a permitiu manter contato com brasileiros nikkeis, ao mesmo tempo que cultivava amigos japoneses da escola japonesa que frequentava.

[tradução]

C11: Como todos eram amigos da escola primária, a gente falava em japonês. Mesmo na aula de português falava em japonês. Era como se eu tivesse que ir forçada.

En: Você tinha muitos amigos nikkeis no Japão?

C11: Os dois. Fiz amigos nikkeis nas reuniões de nikkeis, em festas de Natal e na escola tinha os amigos japoneses. Até hoje mantemos contato.

[reprodução original]

C11: 皆小学校の友達だったから日本語で話していたの。ポルトガル語のクラスでも日本語で話していた。無理やりいかされた感じ。

En: 日本では友達は日系人が多かったの？

C11: どちらでもあります。日系人の集まりとかクリスマスパーティーとか、それで日系人の友達とかできたし、学校の日本人の友達とか。今でも連絡とっている。

Na entrevista C11 relatou que por vezes se comunicava também em japonês com as crianças nikkeis que se encontravam na mesma situação que ela.

4.2.2 Rede de apoio informal na manutenção da L1 dos Bilíngues dominantes em português: C1, C4 e C6

C1, criado no Japão com a regra rígida de usar somente o português em casa, assistia ao canal IPC e também a filmes brasileiros por DVD. A região em que C1 morava pode ter ajudado no fácil acesso aos filmes. Trata-se de uma região com uma certa concentração de brasileiros que, por não ter escolas brasileiras na vizinhança, as crianças acabavam por frequentar as escolas

públicas locais. No prédio em que C1 residia havia outras famílias brasileiras e um caminhão com filmes passava no prédio semanalmente.

[reprodução original]

C1: É, primeiro chegaram também as fitas. Tinha fita, né, de novela. Passava um caminhão no apartamento e ele deixava toda semana, as novelas.

En: Ah é? Vocês compravam?

C1: Alugava, né? Lá em S. tinha um cara muito importante, que era o Alemão. Ele foi um dos primeiros comerciantes de coisas brasileiras. E aí ele fazia isso. Ele ia de caminhão, ele vendia produtos brasileiros, comida, e também...

C1 também tinha acesso a livros em português doados pelo seu pai, embora os livros fossem voltados ao público adulto, com conteúdo mais denso, o que acabou prejudicando a compreensão do colaborador, mas mesmo assim, C1 relata que não foi em vão, visto que ajudou em sua alfabetização em *romaji*.

[reprodução original]

En: Então tá. Ele te dava livros de qual nível? Ele te deu coisas adultas, livros e essas coisas?

C1: Sim, e eu não sabia ler.

Eu lembro que tinha um livro sobre ditadura.

En: O contexto também era meio...

C1: Não, não dava pra entender. Eu acho que hoje em dia, pensando, eu precisava ter uma ideia de Brasil um pouco mais formada na cabeça, pra entender aqueles livros, eu acho.

C1: Mas de alguma forma, foi um contato, né? Então, por exemplo, quando eu fui estudar na escola japonesa, o *romaji*, era engraçado porque eu já conhecia o *romaji*, eu sabia ler o *romaji* com os meus amigos japoneses. Mas isso não significava saber entender os livros, tal.

As atitudes do pai de C1 foram importantes para manutenção da língua, não somente estimulando a leitura, mas permitindo a construção de oportunidades para o uso da língua portuguesa. Quando C1 ainda estava no ensino primário, seu pai, que fazia parte de um grupo de teatro amador, o incentivou a participar desse grupo. Assim, C1 manteve contato com a LP, lendo, interpretando e decorando os

textos das peças, além de interagir com outros brasileiros.

[reprodução original]

En: Ah, que legal. Quantas pessoas?

C1: É. Ah, tinha bastante gente, tinha...hum...eu não me lembro porque eu era pequeno, tinha 10, 12 [anos]...Tava no shougakkou ainda. Mas era umas 15 pessoas, todas brasileiras. Então, foi muito importante pra mim, como um...Meu pai foi muito importante nesse sentido pra mim porque ele sempre trouxe teatro, essas coisas pra mim.

Em relação às estratégias familiares na educação, a autora Kataoka (2001, p.262) argumenta que quando a família possui a preocupação em oferecer aos filhos experiências artísticas e culturais desde pequenos, como resultado, observa-se nas crianças, a obtenção de um alto nível acadêmico. De fato, C1 não somente consegue desenvolver sua habilidade linguística em ambas as línguas na idade adulta, como veremos mais adiante, como também adquire a consciência de uma identidade bicultural graças à preocupação de sua família em engajá-lo em atividades artística e cultural. Não somente a família, mas a rede de amizade que C1 vai construindo o encaminha naturalmente tanto para o biculturalismo como para o bilinguismo, pois suas amizades eram compostas por crianças brasileiras e japonesas da vizinhança.

[reprodução original]

En: Você frequentava escola japonesa, mas quando voltava para casa...

C1: Misturava. Não que esses dois grupos de amigos se misturassem. Mas eu e mais um amigo, a gente tinha isso, a gente tinha nossos amigos da escola, que aí ficava brincando nos brinquedos lá, ia para o rio com os amigos japoneses, ia para o lugar do lado, lá, com os amigos japoneses. Mas também tinha, principalmente meninas, o que era interessante, era legal brincar com meninas (risos), meninas brasileiras. Porque as meninas japonesas não brincavam, né, com os meninos japoneses.

E a língua utilizada com os amigos brasileiros era o português com

brincadeiras nomeadas em português.

[reprodução original]

En: Então, com os amigos brasileiros, você falava em português?

C1: Português. A gente brincava coisas do Brasil, assim. Eu lembro da gente brincar de... Bom, não era coisa do Brasil, mas tinha nomes brasileiros, por exemplo, polícia e ladrão, que tem no Japão também, mas é que polícia e ladrão é um nome brasileiro, né? A gente brincava disso.

Segundo Cummins (2011, p.31), as atividades que envolvem leitura são de grande importância para o desenvolvimento da proficiência linguística acadêmica (ALP), e nelas relacionam-se fatores como quantidade de leitura, estratégias utilizadas, comportamento e hábito de leitura, entre outros. Tal como C1, a colaboradora C4 teve acesso a revistas e livros obtidos pelo pai, mas esse enviava os materiais pelo correio, já que morava no Brasil.

[tradução]

C4: Como fui [ao Japão] quando estava no 2ª. série do primário, eu já sabia ler e escrever. Então, eu lia bastante, meu pai enviava para mim.

[reprodução original]

C4: 小2で行ったから、読み書きは出来ていったのね。それで、よく本を読んでいて、お父さんが送ってくれていた

Considerando que C4 usava a língua portuguesa com a mãe, mantinha contato diário com pai pelo telefone, e ainda por cima, possuía o hábito de leitura em português, podemos dizer que tais condições propiciaram a manutenção de sua L1, mesmo que C4 estivesse muito bem integrada à sociedade japonesa, tanto que sua rede de amizade era composta somente por japoneses e ela mesma se considerava japonesa como veremos a seguir.

[tradução]

C4: Sempre andava com os japoneses. Eram amigas japonesas. No ensino primário e no fundamental tinha umas meninas brasileiras, mas era uma relação somente de "Ah, oi". Falava um pouco com elas, mas não de sair, realmente não tinha muito ligação.

En: Você que não queria ou foi natural?

C4: Foi natural. Então, elas que achavam "Ah, a C4 brinca só com elas". Porque a gente forma grupos, né? E eu não estava no grupo dos brasileiros. Desde o começo. As meninas que eu me dava bem eram japonesas. No ensino primário, tinham 2 meninas que me dava bem e sempre andávamos juntas em 3 porque era eu e mais 2 japonesas. No ensino fundamental 2, acabei ficando próxima de mais uma japonesa e assim foi naturalmente. E no fundo, eu não me achava brasileira.

[reprodução original]

C4: ずっと日本人ばかりで。日本人の友達で、中学校とか小学校にブラジル人いたけど、その子たちと Ah,Oi くらい。ちょっと話したりするけど、遊びに行くとかはなくて、本当に関わりが無かった。

S: それはしたくなかったの? 自然に?

C4: 自然に、だから逆に、ああ C4 はあっちと遊ぶから。グループ出来るじゃん。私はブラジル人のグループではなかった。最初から。仲いい子たちは日本人だったし。小学校の時に、仲良い女の子が2人いていつも3人で歩いていて、私に日本人2人だったから。中学校に入って、仲良くなったのがまた日本人の子で、っていうそういう自然に。本当に自分の事ブラジル人だと思っていなかったから。

Apesar de Conklin e Lourie (1983) afirmarem que um dos fatores sociais que promove a manutenção da língua seja a condição de muitos falantes de uma mesma língua residirem em uma mesma área concentrada, há de se considerar que fatores de ordem individual, tais como a motivação, a afinidade e a identidade também podem interferir em proporção similar, haja vista a diferença entre a história de C1 e C4. Ambos frequentaram escolas japonesas e viviam em regiões com grande concentração de brasileiros, mas ao passo que C1 tinha uma rede de amizade composta tanto por japoneses quanto por brasileiros, C4, naturalmente acabou mantendo amizade somente com japoneses. Isso significa que não é porque alguém vive em uma determinada comunidade com grande número de falantes de uma L1 que necessariamente você conviverá com os falantes dessa língua.

C6 relatou o uso de revistas e livros, como também a navegação em sites brasileiros.

[tradução]

En: Quando você estava no Japão, teve a oportunidade de aprender o português usando livros, televisão ou revistas, além do uso da língua dentro de casa?

C6: De vez em quando eu lia revistas e livros. E via também sites brasileiros.

[reprodução original]

En: 日本に居る時に、ポルトガル語の本や TV や雑誌とかポルトガル語を家族の会話以外で学ぶ機会があったの？

C6: 雑誌と本はたまに読んでた。そして、ネットでブラジルのサイトも見てた。

Dessa forma, podemos dizer que este colaborador continuou inserido em um ambiente de imersão em português após sua chegada no Japão, pois não somente se comunicava em português dentro de casa, como também mantinha contato com a linguagem escrita, e ainda, permanecia atualizado com as notícias brasileiras. Quando à rede de amizades, seus amigos eram compostos por brasileiros, como também por japoneses que faziam parte do grupo de beisebol da escola que ingressou após os 15 anos de idade. Abaixo, segue um panorama geral da rede de apoio informal na manutenção da L1.

Quadro 11 - Rede de apoio informal na manutenção da L1

Colaborador	Língua dominante	Uso de mídia brasileira impressa e audiovisual	Rede de amigos (nacionalidade)
C1	português	TV, filmes, livros, texto de teatro	brasileiros e japoneses
C4	português	Revistas e livros	japoneses
C6	português	Revistas, livros e internet	brasileiros e japoneses
C3	japonês	Não	japoneses
C11	japonês	Não	brasileiros e japoneses
C12	japonês	Não	japoneses

Fonte: próprio autor

4.3 Ambiente linguístico no Japão: rede de apoio na aprendizagem de línguas

Nesta seção, iremos apresentar a análise da rede de apoio na aprendizagem de línguas dos Colaboradores. De forma que os Colaboradores tem históricos diferentes de aquisição das línguas portuguesa e japonesa, primeiramente será analisada a rede de apoio na aprendizagem/manutenção da L1, e posteriormente a rede da L2.

4.3. 1 Rede de apoio na aprendizagem da L1

A pesquisadora Nakajima (2010, p. 173) aponta que o ensino e o apoio a manutenção da língua materna das crianças estrangeiras no Japão são realizados de forma autônoma e isolada na família, na comunidade e no bairro aos quais as crianças pertencem, não existindo nenhuma medida política ou auxílio governamental efetivo. Foi observada a mesma situação em cinco casos na nossa pesquisa, nos quais as respectivas famílias assumiram a preocupação na manutenção da L1 dos filhos, colocando-os em cursos ou em aulas particulares de Português.

4.3.2 Rede de apoio na aprendizagem da L1: Bilíngues dominantes em Japonês: C3, C11 e C12

A colaboradora C3 falava português até entrar no jardim da infância no Japão, mas depois disso, passou a usar o japonês na escola e no contexto familiar. Para se ter uma noção de como C3 estava totalmente imersa no contexto da língua majoritária, no ensino primário, eram apenas o colaborador e sua irmã as únicas brasileiras da escola.

[tradução]

En: Você frequentou algum curso de Português quando estava no Japão?

C3: Só uma vez. Parecia mais uma aula particular, mas ao invés de uma aula de português de verdade, como eram eu, minha irmã e minha prima, era um esquema em que a gente ia até a casa do professor, comia alguma besteira e tchau.

En: Não era um estudo propriamente dito (risos)

C3: Nem um pouco.

[...]

C3: Eu sei que o professor tinha muito a intenção de ensinar português, mas a gente não tinha a mínima vontade.

En: Uma vez só?

C3: Umas 2 ou 3 vezes. Dá o professor ficou bravo porque a gente não queria estudar. Como nenhuma de nós 3 não tínhamos vontade de aprender, acabamos desistindo.

[reprodução original]

En: 日本にいる時はポルトガル語の塾に通っていなかったの？

C3: 一回だけ行った。家庭教師みたいな。でもポル語^{ix}の勉強よりうちと妹といとこだったから、その先生の所に行ってお菓子食べて普通にさようならって。

En: 普通に勉強になんない(笑)

C3: 全然なって無かった。

[...]

C3: なかなか一生懸命ポル語教えようとしていたのは分かるんだ。でも覚える気全然無くて。

En: 1 回だけ？

C3: 2. 3 回くらいだよ。先生怒っちゃって。あまりにも勉強したからないから。3 人とポルトガル語を覚える気がなくて、結局辞めてしまった。

Observamos uma situação parecida com C11, que também chegou pequena no Japão e parou de falar português em casa quando entrou no jardim de infância. Lembrando que os pais de C11 respondiam em português às suas falas em japonês.

^{ix} Na versão original, usa-se o termo “*porugo*”, uma abreviação do termo “*porutogarugo*” e que significa língua portuguesa. Entre os descendentes japoneses do Brasil, usa-se também a abreviação “*pogo*”

[tradução]

C11: Quando entrei [na escola] tinha 4 anos e só sabia falar português. Pelo o que minha mãe fala, eu sempre voltava chorando da escola dizendo *Ninguém entende o que eu falo*, mas eu não me lembro direito disso.

[reprodução original]

C11: 4歳から入った時はポルトガル語しか出来なくて、母が言うのは家に帰ってくるといつも泣いていた。
Ninguém entende o que eu falo. って。だけどあまり覚えていない。

Mesmo com essa dificuldade inicial com a língua japonesa, por conta da idade, C11 assimilou rapidamente a L2 e acabou por aprender a escrever e ler o japonês motivada pela troca de cartas realizadas entre o colaborador e suas amigas japonesas. A alfabetização em português aconteceu depois disso.

[tradução]

C11: A alfabetização na língua portuguesa foi depois disso. Me fizeram [os pais] ir à aula de português quando estava mais ou menos no 1º. ano do ensino primário.

En: E como era esse lugar? Tinha muitos voluntários por ser em H [nome da cidade abreviada]?

C11: Era uma professora de português conhecida de minha mãe. Como tinham vários brasileiros nikkeis de níveis diferentes ela ensinava o que queríamos aprender, diferente de um curso de línguas. Então, era um esquema em que ela corrigia. Eu frequentava, mas como meus colegas eram todos da mesma escola do ensino primário, a gente falava em japonês. Mesmo nas aulas de português a gente falava em japonês. Era como se eu estivesse obrigada lá.

[reprodução original]

C11: ポルトガル語の読み書きはその後、小学校1年生くらいでポルトガル語教室に行かされて。

En: それはどういう所なの? Hだから、ボランティアとか多いの?

C11: 母の知り合いでポルトガル語の先生、いろんな日系ブラジル人が **Curso de Língua** とは別で1人1人レベルが違うから、自分の教えて欲しいのをやる。それで先生が直してくれるみたいな。行ってたんだけど、皆小学校の友達だったから日本語で話していたの。ポルトガル語のクラスでも日本語で話していた。無理やりいかされた感じ。

Segundo o relato de C11, ela não continuou com os estudos de português após essa experiência. Com C12 a história não foi diferente, conforme o depoimento a seguir:

[tradução]

En: E quando você ficou sabendo que voltaria ao Brasil? Não estudou o português?

C12: Estudei nada. Quando estava na 3ª. ou 4ª. série do ensino primário, uma vez, me colocaram numa aula. Mas não continuei. Pensava: *Pra quê estudar isso?* É porque eu era ainda pequeno.

[reprodução original]

En : 最初に日本からブラジルに帰るって言われた時は? ポル語勉強してなかった?

C12 : 全然してなかったですね。過去に1回、小学校3、4年生の時に入れさせられたんですよ。でも全然続かなくて、そんなん勉強して何になるのって、小学生だったから。

Os pais tentaram manter C12 durante meio ano nessas aulas para que ela aprendesse a ler e a escrever. Apesar desse movimento dos pais em tentar preservar a L1, C12 tinha o estudo de português como uma obrigação.

[tradução]

En : Então você aprendeu de verdade a ler e a entender depois que voltou para o Brasil? Ou te colocaram em algum curso [de português]?

C12: Me colocaram.

En: E por que?

C12: A princípio, para que eu aprendesse a ler e a escrever. Mas nesse lugar, a professora mesmo conseguindo falar um pouco japonês...por exemplo, era algo do tipo em que eu jogava uma pergunta e a resposta ia para outra direção.

[reprodução original]

En : 読み聞き本格的にやったのは帰ってきてから? なんかちょっと塾に行かされたけどみたいな。

C12:行かせれました。

En : 何で行かされたの?

C12:まさに読み書きを覚えさせるために。でもそこでは先生が日本語を少し話せても、例えば私が質問を少し投げかけて答えが違う所にきたりとかそういう感じだったので。

Na pesquisa realizada por Shiguematsu (2012, p.66), constatou-se que os jovens brasileiros ingressantes do ensino médio e faculdade no Japão, não possuem um nível suficiente de português, nem conhecimento sobre o Brasil ao ponto de aplicá-los como um capital, não sendo observado na postura deles um

esforço em se tornarem bilíngues e biculturais. É um comportamento também encontrado no colaborador C12 que durante o período que permaneceu no Japão, não sentiu a necessidade de estudar o português, não adotando nenhuma atitude pró-ativa nas aulas de português.

[tradução]

C12: Eu não fazia as lições de casa. Achava que não tinha sentido aprender.

En : Quantos alunos eram?

C12: 7 pessoas. As outras crianças falavam, só eu não conseguia falar.

En: Português?

C12: Sim.

En: Só você?

C12: Na lição de casa também era diferente. Só o conteúdo da leitura era igual a todos, mas a lição de casa era diferente. Era já um costume eu falar “*Não fiz*” para a pergunta “*Você fez [a lição]*”?

[reprodução original]

C12 宿題もやらないじゃないですか。別に覚える意味もないんだして思っちゃうと。

En:何人くらい生徒がいたの？

C12 : 7 人。他の子皆話せるのに私だけしゃべれない。

En:ポル語？

C12 :そうです。

En:各自みたいな？

C12:各自宿題も違って。ただ読む内容とかは全員同じだけど、宿題は違って。「やってきた?」、「やっていない」っていうのが習慣でした。

Observamos as famílias de C3 e C12 em que a língua de comunicação entre os pais e as filhas era o japonês e a de C11 em que os pais se dirigiam à filha em LP, e a filha respondia em japonês. Em todos esses casos, há a consciência dos pais sobre a importância em manter a língua materna, e seus esforços em utilizar a LP dentro de casa ou então, de matricular seus filhos em cursos de português para o letramento. Nos relatos de todos os colaboradores deste grupo (C3, C11 e C12), observamos a falta de motivação e interesse pelo estudo da L1 que, por se tratarem de crianças, seria algo a ser considerado normal. Entretanto,

podemos alertar que a presença de um professor devidamente treinado e formado no ensino de português para crianças poderia ter dado um outro rumo à história desses colaboradores, reforçando a questão da (in)adequação do método de ensino de L1 do contexto de imigração brasileira no Japão. A interrupção dos estudos da L1 e da extinção do uso dela dentro dos lares configuram uma condição preocupante, pois a L1 perde sua função social, com o risco iminente do fenômeno do bilinguismo substrativo, onde há a perda da L1, e junto com ela, a perda da identidade étnica. Isso

4.3.3 Rede de apoio na aprendizagem da L1: Bilíngues dominantes em Português: C1, C4 e C6

C1, que teve 2 idas ao Japão, sendo que a segunda foi quando tinha 8 anos, e não chegou a frequentar uma escola especial para o estudo do português. No entanto, em seu primeiro retorno ao Brasil, C1 estudou até a 2ª. série do ensino fundamental I quando fora alfabetizado na LP. Também pode-se dizer que ele teve grandes oportunidades de desenvolvimento tanto da oralidade quanto da habilidade em leitura da L1. Como foi abordado nas seções anteriores, na casa de C1, falar somente em português era uma regra e seu pai teve um grande papel na sua educação, estimulando-o no hábito da leitura e engajando-o nas atividades relacionadas ao teatro com o uso da L1. Além disso, por uma questão de planejamento de retorno ao Brasil, C1 decidiu entrar no ensino médio de uma escola brasileira com o incentivo dos pais. A ideia era se familiarizar com as disciplinas do currículo brasileiro para facilitar seu ingresso na faculdade do Brasil. Pelo relato de C1, houve um grande esforço para poder acompanhar o conteúdo dessa escola, tendo assistido inicialmente às aulas da 3ª. série do ensino

fundamental 1 para poder cobrir essas lacunas de aprendizagem em relação ao currículo brasileiro, conforme detalhado no depoimento a seguir:

[tradução]

C1: O colegial eram 3 anos, mas durante 1 ano não estudei português. No primeiro ano estudei o conteúdo da 3a. série (4o. ano) até último ano do ensino fundamental de matérias como História do Brasil.

En: Nossa. Você estudou muito.

C1: Então, nessa época, entrei é na turma da 3ª. série

En: Verdade?

C1: Sim, tinha 15 anos.

En: E os amigos? Não dava para fazer amigos, né?

C1: Não dava. Os colegas da classe tinham 8 anos e eram barulhentos. Até que eles vinham falar comigo, mas eu falava: "Espera aí porque tenho que estudar tudo isso em 1 ano"

En: Não tinha uma avaliação inicial? Que avaliasse o nível que deveria entrar?

C1: Tinha um teste, mas eu estava inseguro e achava que não conseguiria aprender entrando direto no ensino médio. Então pensei bastante e...

[reprodução original]

C1 : Colegial は3年間だったんだけど、1年間はずっとポルトガル語勉強していない。1年間は小学校3年生から中学校3年生までのブラジルの歴史とか

En:すごい勉強したんだね。

C1 : その時に3年生のクラスに行ったんですよ、実際。

En: : 本当に～！

C1 : だから、15歳

En : 友達はどうやって？友達になれないよね。

C1 : なれなかったけどね。クラスの友達は8歳とかちょっとうるさかったけど。色々話してくるけど、「ちょっと待って僕1年間でこれ勉強しないといけないから」って

En : 最初にテストとかあったの？どこの級にするとか。

C1 : テストは一応あったけど僕自身も不安だったし高校入ってもあまり覚えられないから、色々判断して。

Certamente essa experiência de aprendizagem de C1 será um fator facilitador para sua adaptação linguística no momento de seu retorno ao Brasil, porém haverá alguns problemas relacionados à aprendizagem que serão expostos na seção *Ambiente linguístico no Brasil*, onde também será detalhado como é o

ensino dessas escolas brasileiras.

C4 já tinha sido alfabetizada em português quando chegou ao Japão aos 8 anos de idade, mas após começar a frequentar a escola pública japonesa, como estava perdendo oportunidades de uso da L1, visto que suas amizades eram basicamente compostas por japonesas, seus pais resolveram colocá-la em um curso à parte de português.

[tradução]

En: E como foi com o português? Porque mesmo você falando em casa, estudar em escola é diferente. Como você fez?

C4: Como fui quando estava na 2ª. série, eu já sabia ler e escrever. E então, eu lia bastante, meu pai mandava para mim [livros, revistas]. Aí, estudei mais 1 ou 2 anos no curso de português, e quando estava na 4ª. série ainda estava fazendo.

En: No Japão?

C4: Sim, no Japão. Mas daí comecei a ficar cansada, não gostava de me relacionar com os brasileiros. Parei depois que comecei achar que não queria mais. Depois disso, só usava o japonês, durante um período só japonês, mesmo em casa, só japonês.

En: Com a sua mãe?

C4: Sim, porque entender [japonês], todos entendem. Durante um período só falava em japonês e às vezes quando falava demais em japonês, levava bronca e passava a falar em português. Então, acho que com a minha irmã eu falava em português. Porque ela não sabia tanto japonês.

[reprodução original]

En:ポルトガル語はどうやって？家の中で話すのはあっても会話と学校の勉強って違うじゃん。どういう風に？

C4:小2で行ったから、読み書きは出来ていったのね。それでよく本を読んでいて、お父さんが送ってくれていた。それであと1年か2年くらいポルトガル語の塾に行った事があって、4年生をやったのね、塾で。

En:日本で？

C4:うん、日本で。それでめんどくさくなっちゃって、嫌いだったし、ブラジル人と関わるのが。あ〜もう行きたくないって言ってから辞めて。それからはずっと日本語ばかり、一時期ずっと日本語、うちかえっても日本語。

En: お母さんと？

C4:そう、分かる事は皆分かるから。一時期ずっと日本語で、たまに日本語話過ぎると、怒られてポルトガル語に直したりっていう。それで、うちのお姉ちゃんとはポルトガル語だったかな。あまりそこまで日本語出来

ないから。

Como pode ser notado nessas falas de C4, o desinteresse nos estudos do português foi motivado por uma questão de identidade. Ao optar por parar de estudar português e passar a usar somente a LJ, inclusive dentro de casa, C4 está manifestando a afirmação de sua identidade japonesa. Sabe-se que de uma modo geral, a pré-adolescência é um período complexo que envolve a afirmação do sujeito no mundo. Desejar pertencer a um grupo em oposição ao outro, é algo próprio dessa idade. Mas C4 não era, na época referenciada na fala, somente uma pré-adolescente. Era ainda filha de imigrantes de um grupo minoritário que tinha como tarefa adicional a construção de uma identidade étnica. Se C4 tinha somente japoneses em seu círculo de amizades, o fato de querer pertencer à mesma língua e cultura de seus amigos pode ser considerado um fenômeno natural.

No caso de C6, não houve a necessidade de se apoiar em cursos ou escolas especiais no que se refere à manutenção da L1, pois o colaborador chegou ao Japão já com 15 anos de idade, após a conclusão do 1º. ano do ensino médio brasileiro e usava a língua portuguesa de forma constante na família e com seus amigos. Ao contrário dos colaboradores que chegaram pequenos no Japão, C6 necessitou de apoio na aprendizagem da L2 que será abordado a seguir.

4.3.4 Rede de apoio na aprendizagem da L2

Em 2011, o Ministério de Educação, Cultura, Esportes, Ciência e Tecnologia do Japão (MEXT) averiguou as condições de recepção de crianças que necessitam de orientação especial em língua japonesa. Nesse levantamento foi constatado que são 27.013 as crianças matriculadas no ensino público (fundamental e médio) que necessitam de uma educação especial em língua

japonesa. Desse total, a maioria são crianças que tem o português como língua materna correspondendo a 8848 crianças (32,8% do total). Crianças com as línguas maternas chinesa, vietnamita e espanhola, correspondem a 20,4%, 16,6% e 12,9%, respectivamente. Do total de 8848 crianças brasileiras que necessitam do suporte no ensino de japonês, 6207 se concentram no ensino fundamental 1 (shôgakkô), 2277 no ensino fundamental 2 (chûgakkô), 299 no ensino médio (kôkô), 3 no ensino secundário integrado (chûtôkyôikugakkô) e 62 nas escolas de apoio especial (tokubetsu shien gakkô). Observa-se, portanto, a necessidade maior no ensino fundamental 1, onde encontramos crianças na faixa de 6 a 12 anos de idade. No que se refere apoio especial ao ensino de língua japonesa, são realizadas algumas ações tanto no nível provincial, quanto regional (cidade, município). São elas: disposição de professor responsável regular; contratação de consultor falante da língua materna da criança; disposição de orientador colaborador; treinamento do professor responsável; existência de escolas de base e centros de apoio; indicação de instituições colaboradoras de pesquisa; serviço de consultoria sobre educação e escolarização; confecção e distribuição de guias escolares para os pais; distribuição de guias de apresentação de escola, e confecção de manual às crianças estrangeiras.

Apesar de todas essas ações, pode-se dizer que ainda há problemas na rede de apoio institucional às crianças brasileiras em relação ao suporte no ensino da língua japonesa conforme demonstraremos na narrativa do colaborador C1. Além do caso de C1, apresentaremos na próxima seção, as experiências vivenciadas pelos colaboradores C4 e C6 do grupo bilíngues dominantes em português na aprendizagem de japonês como L2. De forma que os colaboradores do outro grupo não precisaram desse ensino especial por terem desembarcado no

Japão muito pequenos (C3 e C11) ou por ter nascido lá (C12), eles não serão objeto de análise nesta seção.

4.3.5 Rede de apoio na aprendizagem da L2: Bilíngues dominantes em português: C1, C4 e C6

O caso de C1

Quadro 12 - Perfil do C1

Colaborador	Sexo	Idade atual (04/2014)	Idade de ida ao Japão	Idade de retorno ao Brasil
C1 3a. geração	M	27 anos	3 anos 8 anos	7 anos 18 anos

Como C1 tinha frequentado o jardim de infância na sua primeira ida ao Japão, quando desembarcou pela segunda vez no país, ele se lembrou rapidamente da língua japonesa. Contudo, desde que ingressou no 4º.ano (3ª. série) do ensino fundamental 1, C1 frequentava aulas especiais de japonês para estrangeiros no horário escolar destinado à aula de japonês e de educação moral às crianças japonesas. Nessas aulas, C1 aprendeu as escritas japonesas hiragana, katakana e kanji, junto com mais 12 crianças brasileiras.

[reprodução original]

C1: Frequentava. E eu acho que foi aí que eu devo ter aprendido *hiragana* e *katakana*, pelo menos. É, era aí sim, porque a ideia era sempre que a gente conseguisse chegar no nível que a gente estava, né, então estava no *sannensei*, a ideia era conseguir chegar. Só que eu nunca chegava! (risos)

No que se refere ao professor, C1 relata da seguinte forma:

[reprodução original]

C1: Eles erraram, porque colocaram um professor que não gostava de brasileiro (risos). Não, ele era muito ruim. Ele era uma pessoa ruim, eu acho. Porque ele chegou a falar assim..a gente era tudo pequeno, tudo

criança, e ele falou “Oh, vocês brasileiros, sabe onde vocês vão chegar? Vocês não vão chegar em lugar nenhum!” (risos)

S: Por que ele falou assim?

C1: Eu nunca entendi. Ele achava que a gente bagunçava muito, né, e a gente bagunçava pra caramba. Enfim, nenhum dos professores foram muito legais nesses lugares. Os professores da sala normal sempre eram mais... mais atenciosos e tal. Tinha até gente com boa intenção, sabe? Mas não fazia muita diferença, eu acho. Tanto é que eles não eram muito... Ninguém gostava muito de ir pra essa sala, eu acho. Apesar de ser necessário, eu acho que era uma coisa importante. Eles fazem isso lá até agora, será? Devem fazer, né? Então, eu acho que é uma coisa importante, mas não sei qual que é o problema daquilo.

Como pode ser notado, C1 faz observações negativas do professor responsável pelo ensino de japonês, alegando, inclusive, uma atitude discriminatória para com as crianças brasileiras. Sabe-se que a discriminação originada pelo professor constitui uma grave ação que pode acarretar no fracasso de aprendizagem do aluno, podendo até criar bloqueios no desenvolvimento cognitivo e estimular o aparecimento da baixa autoestima. No relato de C1, encontra-se claramente uma condição de despreparo e má formação do professor em lidar com crianças estrangeiras em contexto de imigração. Nakajima (2010, p.166) afirma que pelo fato de não haver uma regulamentação acerca da qualificação dos docentes de japonês como segunda língua (JSL), o ensino de japonês como L2, bem como o suporte a ele estão à mercê da administração local, sendo que o alocamento de professores de tempo integral e assistentes são realizados de acordo com a quantidade de alunos pelo Conselho de Educação. Ainda, conforme a mesma autora, há a questão da falta de conhecimento especializado por parte dos professores que, somada à dificuldade de deslocamento desses profissionais, dificulta a formação de colaboradores que possuam uma visão à longo prazo.

A relação que o aluno estabelece com o professor tem uma grande

influência na motivação dos seus estudos. Observando-se o caso de C1, nota-se a necessidade urgente de uma reforma no sistema de apoio ao ensino de língua japonesa como L2, considerando principalmente as vozes dos alunos no diagnóstico de problemas e investindo nos professores que atuam com essas crianças.

O caso de C4

Quadro 13 - Perfil do C4

Colaborador	Sexo	Idade atual (04/2014)	Idade de ida ao Japão	Idade de retorno ao Brasil
C4 3a. geração	F	29 anos	8 anos	18 anos

A colaboradora C4 iniciou sua alfabetização em *hiragana* e *katakana* após sua família ter se mudado para uma cidade com alta concentração de brasileiros. Essa mudança foi uma decisão da mãe que, preocupada com a educação das filhas (C4 e a irmã), achou melhor viver num local onde houvesse assistência ao ensino de japonês. Na escola que passou a frequentar havia cerca de 50 a 60 brasileiros, e por conta disso, a instituição contava com um curso de japonês voltado aos estrangeiros. Entretanto, em sua turma, era a única brasileira que assistia às aulas efetivamente.

[tradução]

En: Sempre na escola japonesa?

C4: Sim. Na terceira série entrei no HC e o motivo de ter me mudado para C foi por causa da grande quantidade de brasileiros. Como minha mãe estava preocupada, talvez ela tenha achado que mudando para uma região com muitos brasileiros, ela se sentiria mais amparada. E se mudou.

En : C Danchi?

C4: Da [cidade] A para C danchi. Quando entrei tinha uns 50 ou 60 brasileiros. Como era no ano de 92, tinha

muitos brasileiros. Talvez o primeiro. Mas o que achei bom de verdade é que tinha turma (classe) internacional.

En: E você frequentou?

C4: Sim. Então, a gente deixava de ir nas aulas de japonês e de educação moral e ia estudar hiragana.

[reprodução original]

En ずっと日本の学校？

C4：うん。3年生の時はHCに入って、Cに引っ越した理由はブラジル人が多かったから。お母さんが心配してたから、ブラジル人が多い区域に行ったら、安心していられると思ったんだろうね。そこに引っ越して、

En : *C Danchi*?^x

C4:Aから*C Danchi*。入った時は当時50人から60人いた。92年だから多くて、第一号くらい。本当に良かったと思うのは国際学級があって。

En 通ってた？

C4 うん、だから国語とか、道徳とかの授業を抜けてひらがなの勉強。

Ao chegar no Japão, C4 não tinha nenhum conhecimento sobre a língua e cultura japonesa, e como na prática havia somente mais 1 aluno brasileiro nessa turma especial de ensino de japonês, não havia outra solução a não ser aprender o japonês na marra.

[tradução]

C4: Quando entrei na terceira série, tinha apenas uns 3 alunos brasileiros por classe. Eram eu e mais 3 meninos, mas sem nem ter passado 1 mês depois que entrei, 2 acabaram voltando para o Brasil e o outro se machucou e ficou uns 5 meses sem vir para escola. Não sei se tenho sorte ou azar, mas a sensação é que aprendi sozinha e na marra.

En: Então você não sabia japonês no início.

C4: Nada, nem conseguia falar "*arigatou*". Não sabia usar *hashi*. Nada de japonês. Porque o pessoal de casa não era de colônia, nem de kaikan.^{xi} Não tinham relação [com a comunidade nikkei]. Nada mesmo.

En: Passou dificuldades?

C4: Me parece que eu chorava todo dia. Se bem que eu não me lembro. A professora da 3ª. série mandava todos dias umas anotações e minha mãe não lia porque não conseguia, mas então, ela enviava para minha vó. Achei essas anotações no Brasil e li esses dias. Estava escrito algo como "Ela chora todos os dias", ou então

^x Danchi é um conjunto residencial popular, semelhante ao nosso "Cohab" - Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo.

^{xi} Kaikan é uma sede organizada por nikkeis onde se realizam atividades culturais, esportivas e sociais

“Tem chorado, mas ela está se esforçando”. Não me recordo direito da época do ensino primário, mas sei que na 4ª. série não ia mais nas aulas dessa turma internacional, e me falaram que aprendi o japonês em 3 ou 4 meses. Passei a falar somente em japonês e me lembro de estudar muito kanji na 4ª. série. Como não queria ficar atrasada [em relação aos outros] estudava com muito esforço os kanji que tinha aprendido até então, de uma vez só. Me lembro também de ter sido elogiada pelo professor, algo como “Você todos, ajam assim como a C4”

[reprodução original]

C4: 3年生に入った時にブラジル人が3人ずつくらい各クラスにいた。私と男の子3人だったんだけど、私が入って1か月もしないで2人帰国してしまって、もう1人はけがしちゃって5か月くらい学校に来なかった。だから私運がいいのか悪いのかクラスでずっと1人でいて無理やり覚えた感じ

En: 最初日本語出来なかったんだ。

C4 全然、ありがとうとも言えなかった。はしも使えなかった。日本語全くだった。うちの家族はコロニアとか会館とか行かないから。関わりが無かったから。全く

En: 大変だった？

C4 毎日泣いていたらしい。私は覚えていないんだけどね。3年生の先生が毎日便りを送っていてお母さんあまり読めないから読まなかったんだけど、おばあちゃんに送ってそれをブラジルで見つけて最近読んだんだけど「毎日泣いてます」みたいな。「泣いてるけど頑張ってるよ」みたいな。小学校の事あんまり覚えていないんだけど、覚えているのは、4年生になって国際学級もいなくなって日本語は3, 4か月で覚えたらしい。日本語だけ話すようになって、4年生の時にすごい自分で漢字の勉強した覚えがある。遅れたくないから、一生懸命今までやった漢字をば〜って。先生に褒められたっていう記憶が皆もこうやって C4 みたいにやれよみたいな」覚えている。

A história de C4 é um caso de sucesso na aprendizagem da L2. Apesar da colaboradora não se lembrar direito dessa época, há memórias positivas relacionadas aos professores. Nas anotações da professora da turma internacional, há o registro de que C4, apesar de chorar, estava se esforçando. Apesar de parecer um comentário simples, esse reconhecimento por parte de professor do esforço da aluna, já demonstra uma atitude positiva que pode estimular o estudo e facilitar a adaptação linguística. Algo marcante nas lembranças de C4 é o elogio de um professor – outro traço importante que pode ter efeito positivo na aprendizagem. São essas atitudes corriqueiras que podem motivar o aluno,

diminuindo o filtro afetivo e criando um ambiente que propicia a aprendizagem. Como dito antes, há de se investir na formação de bons profissionais que lidam diretamente com as crianças brasileiras no Japão, pois como visto neste relato de C4, há a presença de educadores comprometidos na aprendizagem das crianças. Todavia, a experiência positiva de C4 na aprendizagem de japonês deveria ser algo recorrente, sem que ocorra casos como o de C1 apresentado anteriormente.

O caso de C6

Quadro 14- Perfil do C6

Colaborador	Sexo	Idade atual (04/2014)	Idade de ida ao Japão	Idade de retorno ao Brasil
C6 3a. geração	M	29 anos	15 anos	25 anos

O colaborador C6 chegou ao Japão aos 15 anos de idade junto com a família para trabalhar em fábrica. Apesar dos pais conseguirem se comunicar em japonês nos assuntos básicos do cotidiano, o uso da LJ dentro de casa se limitava a alguns vocábulos simples, tais como *makura* (travesseiro), *nasu* (beringela), *satoimo* (inhame). Ao ficar sabendo que iria ao Japão estudou o *hiragana* e o *katakana* durante 1 ano com aulas particulares ministradas por uma amiga da mãe de C6. Originalmente sua intenção era retornar ao Brasil após 3 anos de trabalho, e dessa forma, C6 não ingressou imediatamente no ensino formal do Japão. Sua primeira experiência com a linguagem oral em japonês foi na fábrica onde trabalhava.

[tradução]

En: Você tinha me dito que aprendeu japonês na empresa, né?

C6: Bom, no primeiro ano eu não conseguia [conversar] direito e me apoiava nos outros, mas me mudaram de setor de serviço, e no depósito eram eu e um senhor encarregado do elevador de carga e como escutava esse senhor falando em japonês com os funcionários, talvez eu tenha aprendido nessas ocasiões porque era em japonês [que falavam].

[reprodução original]

S : 会社で日本語勉強したとかいっていたよね。

C6: それね、最初の一年はあまりできなくて回りの人を頼ったりしていたんだけど、仕事する場所が移されて、倉庫はおれ1人とリフトのおじさん1人でそのおじさんが日本人で社員さんとかが聞きにきたりしたから、その時日本語だったからそこで覚えたのかな。

Segundo seus relatos, no início ele não tinha nenhum interesse em estudar ou falar japonês além do necessário para o trabalho. Ao completar 17 anos, no entanto, ele repensou seu projeto e decidiu ficar com a família no Japão. O irmão mais novo de C6 estudava em uma escola japonesa, e ao conversar com um professor, descobriu que havia uma modalidade de colegial à noite diferente da escola regular diurna, conhecida como *teijisei*. *Teijisei* é uma modalidade de ensino que, ao contrário do sistema normal (*zen`nichisei*) oferecido em período integral, possui aulas de meio-período, na maior parte das vezes no período noturno. É um sistema de ensino que atende tanto os estudantes que trabalham durante o dia, quanto outros que interromperam seus estudos anteriormente. Há ainda alunos que não se adaptaram no sistema normal (*zen`nichisei*) por questões comportamentais e psicológicas (Kadowaki, 2004). De acordo com o levantamento do MEXT (2011), no sistema *teijisei*, há uma quantidade maior de alunos estrangeiros que necessitam de apoio ao ensino de LJ quando comparado ao sistema escolar normal.

C6 iniciou seus estudos no ensino médio do sistema *teijisei* aos 18 anos de

idade. E logo na entrevista de admissão da escola apresentou dificuldades com o uso da LJ. Entretanto, como objetivava permanecer no Japão com a sua família, decidiu não somente prosseguir com os estudos do ensino médio, como também cursar o ensino superior no Japão. Cientes desse desejo de C6, recebeu o apoio dos professores da escola nos estudos.

[tradução]

En: Como eram os professores da escola?

C6: Eram muito bonzinhos. Em especial o professor de língua japonesa como L1 me deu muita força, porque eu não sabia japonês e ficava sempre falando que queria entrar na faculdade [do Japão].

En: Como foi isso?

C6: Como eu não sabia escrever textos, o primeiro professor, achando que eu deveria aprender logo o japonês, me fez escrever diários. Mas ele disse que era um pouco chato só eu escrever, então propôs uma troca de diários. Era um professor homem. Como esse professor mudou de local de emprego quando eu estava no 3º. ano, depois disso, um [outro] professor me fez escrever pequenos artigos. O professor de inglês também era bonzinho. Dizia que o nível de inglês trabalhado daquele jeito [na escola] estava abaixo do nível do ensino fundamental 2, e me disse para estudar à parte e me dava livros didáticos, estudávamos juntos.

En: Que? O nível [de inglês] aprendido na escola?

C6: Disse que o nível trabalhado na escola era menor que o do ensino fundamental 2. É que tinha muitos alunos com histórico antecedente de evasão escolar, alunos que não tinham vontade de estudar e por isso os professores ensinavam coisas fáceis. Na escola, ia bem em inglês.

[reprodução original]

En : 学校の先生とかどうだった？

C6 : めっちゃ優しかった。特に国語の先生が僕が日本語出来なかったし、ずっと大学行きたいって言ってたから、すごく力になってくれて

En : どうやって？

C6 : 最初の先生は僕が早く日本語覚えるように、文章が出来なかったから出来るために書くのが一番じゃないかなって日記を書かされた。まあそれ C6 だけ書くのが申し訳ないから交換しようって言われて交換日記。男の先生。その先生は3年生の時に転勤になったから、その後3年の時の先生が小論文書かされたり、英語の先生も優しかったわ。どうしてもあのレベルの英語だと中学以下だから別に勉強しようって言って、教科書くれたり別に勉強したり。

En : えっ、学校で習うレベルが？

C6 : 学校で習うレベルが中学以下やってん。なんか結構、不登校の子があったり、まず皆やる気がないから先

生たちが簡単な事を教えたり。学校では英語が出来ていた。

Tal como observado no caso de C4, há o empenho de professores na aprendizagem do aluno, mas é interessante observar a postura do colaborador em relação ao aparente trabalho árduo de aprendizagem. Na fala de C6, não há reclamações ou demonstração de receio sobre a dificuldade das tarefas oferecidas pelos professores. Isso pode estar relacionado ao construto da autoeficácia de Bandura (1993, apud DÖRNYEI, 2001) tida como o julgamento do indivíduo sobre suas próprias capacidades na realização de uma determinada atividade. Quando o aluno possui um alto senso de autoeficácia, ou seja, quando ele julga positivamente sua capacidade, ao se deparar com atividades difíceis, ele enfrenta os desafios com confiança, contribuindo para seu bom desempenho. Segundo Pajares e Olaz (2008, p. 112) *“as crenças de autoeficácia são julgamentos cognitivos de competência, referenciados por objetivos, relativamente específicos ao contexto e orientados para o futuro”*. No caso de C6, esse objetivo seria a aprendizagem de L2 que o levaria ao ingresso na faculdade futuramente, mas o responsável por oferecer esses desafios estimulando esse senso de autoeficácia, exercendo uma função motivadora, seria o professor – demonstrando novamente a importância do papel desse profissional na aprendizagem. Em uma pesquisa que se investigou o sucesso na aprendizagem de hispano falantes do ensino médio no contexto de imigração nos Estados Unidos, Lucas, Henze e Donato (1990, p. 324-325) levantaram alguns elementos positivos sob o ponto de vista do sistema escolar, do papel do professor e da interação professor e aluno. Dois elementos específicos encontrados na pesquisa desses autores também podem ser vistos no caso de C6: a alta expectativa que o professor possui em relação ao

desenvolvimento acadêmico do aluno e o fornecimento de programas e atividades variadas personalizadas. Sendo assim, pode-se dizer que o comprometimento do professor com o processo de aprendizagem do aluno pode interferir diretamente no seu desempenho acadêmico.

Quando C6 ingressou na escola, ele deixou de trabalhar durante 1 semestre para poder se concentrar nos estudos. Desde então, tinha aulas particulares de japonês com uma professora voluntária. Após essa pausa no serviço, voltou a trabalhar conciliando os estudos na escola e as aulas particulares.

[tradução]

En: Quando você voltou a trabalhar?

C6: No segundo, terceiro período do primeiro ano [do ensino médio]

En: Você estudava e trabalhava ao mesmo tempo?

C6: O trabalho era das 7 da manhã até às 3 horas e como a escola começava às 5h30, então, tinha 1 hora e meia de tempo, e minha casa era perto, e a estação também. Após o serviço me trocava, tomava um banho, marcava o encontro com a professora, e ia para escola, ou então quando a professora não podia, tinha aulas aos sábados de manhã.

[reprodução original]

En : 仕事はいつから戻ったの？

C6 : 1年生の2, 3学期から。

En : 働きながら勉強もして？

C6 : 仕事が朝の7時から3時までやって、学校は5時半だったから1時間半時間があったから家も近くて駅も近かったから。仕事から終わって着替えてシャワー浴びて先生と待ち合わせして学校行ったりとか先生の都合が悪い時に土曜日の朝にやったり

A perseverança e atitude positiva em relação aos estudos de japonês de C6 podem ser observada não somente no depoimento acima, como também no relato abaixo em que C6 fala de como cobriu a lacuna na aprendizagem de kanji, estudando sozinho e pedindo ajuda à professora particular. Lembrando que como C6 nunca tinha estudado antes no Japão, teve que aprender os ideogramas da

primeira série do ensino primário até os do terceiro ano do ensino fundamental 2 de uma só vez.

[tradução]

En: Mais que dizer que você tinha uma lacuna em relação aos kanji do ensino primário até o ensino fundamental 2, você nunca tinha estudado, né? Você investiu nisso, os três anos do ensino médio?

C6: As aulas referentes ao ensino fundamental e médio, usava o livro didático, não entendia. Levava muito tempo pesquisando os kanji. De vez em quando ia até onde estava a professora particular e ela colocava as leituras deles de uma vez para mim.

[reprodução original]

En : 小学校から中学校までの漢字が抜けてるっていうかしたことないじゃん。それをやりながら、高3年間。

C6 : 高校の授業とか中学校の授業が教科書くらい意味わからなかった。漢字調べるのに時間とかかかった。たまたま家庭教師の先生の所に持って行って、振り仮名をばーとうってくれたりしていた。

É fácil percebemos que C6 apresenta-se altamente motivado, pois mesmo trabalhando, busca apoio em seus estudos não somente na escola, como também fora dela. Esse comportamento de C6 destoa de pesquisas realizadas anteriormente com jovens brasileiros no Japão nas quais se depararam com jovens sem motivação e sem comprometimento com os estudos em LJ, e sem vislumbrar um projeto para o futuro.

4.4 Ambiente linguístico no Brasil: contexto familiar

Foram diversos os motivos que levaram o retorno dos colaboradores ao Brasil. C3 e C12 retornaram acompanhando seus pais. Já o colaborador C6 desejava cursar um programa de pós-graduação no Brasil. C1, C4, e C11 tinham claro o desejo de entrar em alguma faculdade no Brasil, e em alguns deles, observou-se um movimento de preparação prévia. C1, por exemplo, resolveu fazer todo o ensino médio em uma escola brasileira ainda quando

morava no Japão e C11, resolveu acelerar o retorno de sua família ao Brasil para que não tivesse que enfrentar muitas dificuldades nos estudos daqui. C4, mesmo apresentando durante um bom tempo uma forte identidade japonesa, resolveu voltar ao Brasil por um conjunto de fatores, retratados no excerto abaixo:

[tradução]

S : Quantos anos você tinha quando decidiu retornar para cá?

C4 : No terceiro ano do ensino médio, pensava no que faria após me formar. E no meu grupo de amigas, tinha 1 menina que pretendia entrar na faculdade e fui ver com ela umas duas faculdades de curta duração. As mensalidades eram muito caras. Era impossível, seria impossível permitir que minha mãe pagasse por isso. Mas também eu não conseguiria passar no vestibular. Não sabia o que fazer. Na escola também não tinha amizade com os bons alunos. Se pensar bem agora, não tinha informação.

[...]

C4 : Realmente não gostava de ouvir as pessoas falando: “Nossa que máximo! Você consegue falar japonês” Não entendia o que tinha de tão espetacular. Eu odiava. Acho que foi uma gama de coisas. Foi quando comecei a frequentar esse tipo de ambiente, passando a escutar que eu era estrangeira, e me questionava o que eu iria fazer quando terminasse o colégio, se eu iria me seguir arrastando e acabar trabalhando na fábrica com os brasileiros. Só tinha essa opção e eu detestava a ideia. Realmente eu não conseguia ver um futuro. O que iria fazer depois do colégio? Ficar fazendo apenas bico, sabe?

[reprodução original]

En: 何歳の時に帰ろうと決めたの？

C4 : 高3の時、卒業して何しようと思って、仲のいいグループでは1人だけ大学に行こうとする子がいて、友達と色々2つくらい短大を見に行っただの。半端なく高くてね。これは無理だと、お母さんに払わせるのは無理だと。だからと言ってセンター受けるあれもないし。どうしたらいいか分からなかったの。高校でも頭のいい子と仲良い訳じゃなかったから。今思うと情報が無かった。

[...]

C4 : 日本語話せるんだ、すごいねって言われるのが、本当に嫌で。何がすごいのか分からんっていう。それすごい嫌だったね。全部かぶったんだと思う。ちょうどそういう環境に行き始めて、外国人だねと言われるようになったのと、高校終わって何しよう、このままずるずるブラジル人と一緒に会社で働くのかって。それしなくて、あ〜嫌だなと思って。本当に将来が見えなかった。あの〜高校卒業して何すんのかと思って。普通にバイトするのもね、じゃない。

Percebemos na fala de C4 uma falta de perspectiva de futuro no Japão que, somado ao fato de sua identidade japonesa ser questionada a todo o momento, tornaram-se motivos para sua vinda ao Brasil. Destacamos aqui que C4 sempre se sentiu japonesa apesar de manter a língua portuguesa dentro de casa. De acordo com Yoshida (2014), que examinou a identidade dos *hafus* (mestiços) no Japão, ao examinar o modo como as nacionalidades chinesa, coreana, filipina e brasileira estão posicionadas na sociedade japonesa, observa-se que eles ocupam uma posição desfavorável quando comparados aos ocidentais como americanos e europeus, especialmente considerando que historicamente, os últimos têm atuado no Japão em setores acadêmicos e empresariais, e os primeiros como trabalhadores intensivos. A autora afirma que dependendo da nacionalidade e etnicidade a qual pertence a criança *hafu*, a percepção e o tratamento pelos japoneses serão diferentes. O estigma social que a criança carrega em sua etnicidade irá afetar o tratamento a ser recebido pelos pares japoneses e pela sociedade japonesa como um todo. Dessa forma, podemos supor que C4, ao ser apontada pelo outro japonês como “estrangeira”, tenha se auto-posicionado desfavoravelmente, projetando para seu futuro, uma única opção de trabalho ocupada por brasileiros.

A volta ao Brasil implica vários desafios aos retornados, não somente pela mudança de toda sua trajetória pessoal, mas principalmente no que se refere à adaptação linguística e escolar. Mesmo os colaboradores que mantiveram o português como língua de circulação dentro dos lares passaram por dificuldades, principalmente no que se refere ao que Cummins (2011, p.31) chama por ALP – proficiência linguística acadêmica. A longa permanência no Japão e a imersão no sistema escolar próprio do Japão, fizeram com que o investimento na ALP do

português ficasse em segundo plano ou mesmo inexistente, dificultando o processo de adaptação linguística dentro do ambiente escolar. Os colaboradores que optaram por usar somente a língua japonesa dentro de casa e fora dela durante a estada no Japão, apresentaram também dificuldades com a linguagem oral e de domínio informal do português, tornando o desafio de adaptação ainda maior.

Como já apresentado nos relatos dos colaboradores de quando permaneceram no Japão, a escolha e o investimento linguísticos dentro do ambiente familiar foi crucial para a questão da manutenção da língua portuguesa, ao menos no domínio da fluência oral (CF). No caso do grupo de bilíngues dominantes em português, a língua utilizada dentro de casa continuou sendo o português após o seu retorno no Brasil. No entanto, no grupo de bilíngues dominantes em português houve mudanças no uso da língua conforme exposto no quadro abaixo.

Bilíngues dominantes em português

Quadro15 Língua utilizada no Japão e no Brasil dentro dos lares de C1, C4 e C6

Colaborador	Língua usada dentro da família no Japão	Língua usada dentro da família no Brasil
C1	Língua portuguesa	Língua portuguesa
C4	Língua portuguesa	Língua portuguesa
C6	Língua portuguesa	Língua portuguesa

Fonte: próprio autor

Bilíngues dominantes em japonês

Quadro16 Língua utilizada no Japão e no Brasil dentro dos lares de C3, C11 e C12

Colaborador	Língua usada dentro da família no Japão	Língua usada dentro da família no Brasil
C3	Língua japonesa	Língua japonesa com a irmã,

		<i>koroniago</i> com a avó e após a aprendizagem do português, uso exclusivo da língua portuguesa
C11	Língua japonesa pelo colaborador e língua portuguesa pelos pais	Língua portuguesa
C12	Língua japonesa	Língua portuguesa

Fonte: próprio autor

O destaque fica para a diversidade de uso e contato linguísticos da colaboradora C3 que será detalhado abaixo, em especial, o *koroniago* – literalmente, língua de colônia – uma variante linguística falada por descendentes de japoneses que surgiu do contato e fusão de dialetos de diversas partes do Japão com o português coloquial.

Como não houve mudança de uso linguístico dentro das famílias dos colaboradores do grupo bilíngues dominantes em português, a análise a seguir será restrita ao outro grupo. Nesta seção, serão expostos os desafios enfrentados pelos colaboradores no que se refere à língua portuguesa e à rede de apoio familiar.

4.4.1 Bilíngues dominantes em japonês: C3, C11 e C12

C3 permaneceu 10 anos no Japão, dos 3 aos 13 anos de idade, tendo frequentado unicamente a escola pública japonesa, sem investimento na língua portuguesa dentro ou fora de casa antes de seu retorno ao Brasil. Dessa forma, podemos dizer que a língua portuguesa para a colaboradora desempenhasse o mesmo *status* de uma língua estrangeira. Com grandes dificuldades na adaptação linguística e cultural do Brasil, ainda se deparou com o uso de *koroniago* usada pela avó, com quem passou a viver após a sua chegada.

[tradução]

En: E a sua avó? Falava em qual língua?

C3: Era então o koroniago.

En: E como foi ao se deparar com o koroniago pela primeira vez?

C3: Não se encaixava.

En: E dava para entender? De algum jeito?

C3: De alguma forma dava para entender. Por isso tinha o ponto negativo de eu ir adquirindo naturalmente o koroniago e quando percebi estava falando “*jitensha de aruku*”^{xii}

En: Ué, se fala assim em koroniago?

C3: É porque é *Andar de bicicleta*.

En: Ah! *Andar de bicicleta*.

C3: Sim, por isso o *Jitensha de aruku*

En: Nossa, é muito interessante, não?

C3: Quando percebi, usava *Basu de aruku*^{xiii}

En: Andar de ônibus.

C3: Andar de ônibus

En: Bom, mas logicamente que no Japão, você não falava *Jitensha de aruku*, não é?

C3: Não falava.

En: Não falava, mas passou a falar.

C3: Sim, sem perceber. Escutando o que minha avó falava. No início, não falava [no sentido de questionar] nada para ela porque dava para entender de alguma forma. E sem falar nada, aos poucos acabei por adquirir isso. Quando me dei conta, eu acabava falando [o koroniago]. Quando pensei em ser professora de japonesa pela primeira vez, a professora me disse “Isso [que você está falando] é koroniago” e eu “Nossa, é mesmo”

En: No final das contas, você usou por um longo período sem perceber?

C3: Falando assim, essa foi a primeira vez. Ainda hoje tenho a sensação de estar tudo misturado.

[reprodução original]

En:おばあちゃんは何語？

C3:それこそコロニア語

En:どうだったコロニア語と出会った時には？

C3 : かみ合わなかったね。

En:わかるの？一応？

C3 : 一応分からない事はない。だから自然にコロニア語が身についていったという

^{xii} Na língua japonesa, ao querer dizer “*Andar de bicicleta*”, se diz “*Jitensha ni noru*” ao invés de “*Jitensha de aruku*”. *Jitensha* significa bicicleta e *aruku*, andar. Dessa forma, em “*Jitensha de aruku*” há a tradução direta da sentença em português para o japonês.

^{xiii} *Basu de aruku*, igualmente, não se usa na língua japonesa. Para dizer *Andar de ônibus*, utiliza-se *Basu ni noru*. Novamente, há a tradução literal do português para o japonês.

すごい悪い点もあったし、気づいたら「自転車で歩く」とか

En: えっ、コロニアってそういう事言うの？

C3: Ander de bicicleta だから

En: あ〜！ Ander de bicicleta

C3: そう、だから自転車で歩くとか

En: うあ〜すごい面白いね

C3: バスで歩くとか、気づいたら・・・

En: Ander de ônibus

C3: Ander de ônibus

En: やっぱさー日本にいる時はもちろん「自転車で歩く」とか言ってなかったんだよね(笑)？

C3: 言ってなかった

En: 言ってなかったのに言うようになった。

C3: そう、気づかずに。おばあちゃんの言うことを聞いていて。なんとなく意味が分かるから何も言わないのね、最初は。それで何にも言わないとだんだんそれが自然に身について行っちゃって。気づいたら言っちゃって。初めて日本語教師になろうとした時に、先生が「あなたそれコロニア語だから」って言った時に「はっ、そうだ」

En: 結構長い間気が付いて無かったの？

C3: それで初めてそうだよね、そういえば。今でもごっちゃ混ぜになっているような気がする。

O caso de C3 é interessante porque apesar de ser falante de japonês, ao ficar em imersão na casa da avó, e não questionar o *koroniago* usado dentro de casa, acabou por ela mesma ser falante de *koroniago*. Isso demonstra por si só a grande influência exercida pela família no que diz respeito à aquisição de língua. Essa influência é tão significativa que até hoje a colaboradora sente que sua língua é misturada. É provável também que se na família de C3 tivesse tido a manutenção da língua portuguesa durante a permanência no Japão, ela pudesse ter tido um outro posicionamento crítico em relação ao *koroniago*, desenvolvendo a consciência de que a língua usada pela avó era uma variante linguística da mistura do português com o japonês, consciência essa que poderia ajudá-la atualmente a utilizar o japonês e o *koroniago* de modo distinto e sem interferência entre eles.

Todavia, ao começar a se familiarizar com o português, trouxe não

somente vantagens na adaptação ao país, como uma melhora no relacionamento com o pai, que não dominava a língua japonesa.

[tradução]

En: Qual língua você usa com seu pai? No Brasil?

C3: Eu e minha irmã falamos em japonês. Com o meu pai falo em japonês e ele devolve em português.

En: Quando estava no Japão você falava em japonês?

C3: Em japonês. Mais que isso, eu não falava direito com meu pai.

En: Por causa do ritmo de trabalho?

C3: Por conta do trabalho e como ele não estudou tanto assim o japonês, tinha uma japonês muito estranho impedindo de nós nos comunicarmos. Voltando para cá, ao conseguir compreender o português pela primeira vez é que conseguimos nos comunicar e então percebi algo como "Ahh. Então o meu pai é assim"

En: E no Japão?

C3: Que ele era bonzinho, eu sabia. Não dava broncas, se bem que talvez ele não pudesse dar broncas. Certamente porque ele não dominava o português. Sim, sim. Eu gostava muito dele porque ele era bonzinho, mas acho que era só isso. Porque não tinha como ele conversar comigo sobre muitas coisas. Mas voltando para cá, no momento que desenvolvi bem o português, passei a falar em português e então, a gente começou a conversar sobre diversos assuntos e passamos a trocar ideias mesmo sobre questões amorosas.

[reprodução original]

En: お父さんと住んでいる時は何語なの？ブラジルにいる時は？

C3: うちと妹と日本語で話していて。うちのお父さんに日本語で話してポルトガル語で返ってくるっていう。

En: 日本にいる時はお父さんとは日本語で？

C3: 日本語で。っていうかお父さんとあまり話していなかった。

En: 仕事忙しくて？

C3: 仕事忙しかったし、日本語はそんなに勉強しなかったから、すごい変な日本語であまりコミュニケーションが取れなくてここに来て、初めてポル語が分かるようになってコミュニケーションが取れるようになって「ああうちのお父さんってこういう人だったんだ」って。

En: 日本にいるときどうだった？

C3: 優しいっていうのは分かっていた。怒らないし、怒れないんだろうね。きっとお父さんは、日本語があまり上手い方ではなかったから。そうそう優しくかったからすごい好きだったんだけど。それくらいかな。相談とか色々乗ってくれる訳ではないじゃん。でもこっちに来てポルトガル語が話せるようになってポル語が上達した時点でポル語で話すようになったんだけど、色々相談に乗ってもらったり、恋愛相談とかお父さんに乗ってもらうようになったし

C11 ficou 11 anos no Japão, e retornou aos 13 anos de idade, ingressando

na antiga 7ª série do ensino fundamental. Seus pais tinham planejado retornar ao Brasil após a conclusão do ensino fundamental 2 de C11, mas C11 julgou ser difícil acompanhar os estudos sem ter o conhecimento necessário para entrar no ensino médio brasileiro, acelerando a volta da família. A preocupação dos pais, ambos universitários, com a educação da filha era algo constante, pois eles temiam que C11 seguisse o mesmo caminho de outros filhos de brasileiros que pararam de estudar no meio do ensino médio no Japão. Sendo assim, eles não se opuseram ao pedido da filha.

Os domínios linguísticos de vivência no Japão já revelam certa complexidade e riqueza. Com os pais, ela se dirigia em japonês, e eles respondiam em português

Sendo assim, trabalhou a habilidade oral receptiva da L1 dentro de casa, desenvolvendo-se um dos aspectos da CF. Entretanto, como seu contato com língua portuguesa ficou restrita ao uso domiciliar, apresentou problemas de produção ao chegar no Brasil, tal como a interferência do japonês no português.

[tradução]

En: Você não teve problemas na conversação quanto voltou?

C11: A conversação, eu estava acostumado a escutar, entendia, mas falar era difícil.

En: Como?

C11: Por exemplo, eu traduzia direto do japonês. No japonês, a gente fala " Sakkaa wo suru"^{xiv} ou então "Geemu wo suru". Então, em português eu falava Fazer jogos ou Vamos fazer futebol.

En: Ahh. O jogar...

C11: Sim, sim. E então, me corrigiam *Olha, aí não é fazer. O que você vai construir? Você não vai fazer futebol, você vai jogar*. Em especial meu primo me corrigia bastante e pensava *Ahh, é diferente*. Que mais? Eu falava *Mais melhor. Este é mais melhor*. Meu primo me corrigia bastante.

^{xiv} O suru (fazer) em japonês, é um verbo que pode ser combinado com substantivos para indicar uma ação. Por exemplo, a junção do substantivo *benkyou* (estudo) com o *suru*, origina o verbo estudar. Na fala de C11, aparecem o exemplos *sakkaa wo suru* que seria a combinação do substantivo *sakkaa* (futebol) com o *suru*, significando jogar futebol e em *geemu wo suru*, há a junção de *geemu* (jogo) com o *suru*, denotando a ação de jogar.

[reprodução original]

En : 会話は帰ってきた時間問題がなかった？

C11 : 会話は聞くのは慣れていたので理解できていたからでも話すのが何か片言だったな

En : どういう？

C11: 例えば、日本語からそのまま訳していた。日本では「サッカーをする」とか

「ゲームをする」じゃないですか。それをポルトガル語で *fazer game* とか *vamos fazer futebol* と言っていたんです。

En: あ〜*jogar* を

C11: そうそう、そこを *fazer* じゃないよ、何を作るのって *Você não vai fazer futebol, você vai jogar* とか。いとことかに良く訂正されて、あ〜違うんだ。あとなんだろう。Mais melhor とか言ってました。Este é mais melhor とか。いとこが良く *corregir* していた。

Observa-se na fala de C11 que ao receber correções sobre suas produções, ela realizava constante comparações entre as duas línguas, desenvolvendo a consciência metalinguística o que denota já um processo de aprendizagem. E uma das pessoas que ajudaram C11 nesse processo foi o primo com quem morou nos primeiros três meses de chegada no Brasil.

[tradução]

En: Ah...então seu primo te ajudou...

C11: Meu primo me falava muita coisa. Mas no começo eu não gostava, quando ele dizia “Tá errado”.

En: Eu entendo, ele deve ter falado bastante, não?

C11: Mas pensando agora eu acho que foi bom, porque se eu não tivesse ninguém para me corrigir, talvez eu continuasse falando errado. Na época, eu era um pouco criança e pensava “que chato!”, mas agora sou totalmente grato. Porque não é qualquer pessoa que pode corrigir. É algo que só pessoas próximas podem.

[reprodução original]

En: あ〜、その時にいろいろ

C11: いろいろが色々言ってくれました。でも最初はいやだったんですよ。「間違ってるよ〜」とか

En: そうだよな、かなり話せていたんでしょう？

C11: けど、今思えば良かったなって だって直してくれる人がいなかったらそのまま間違えていつちゃったなって。当時はちょっと子供だったから、なんだよって感じだったけど今は全然感謝します。誰でも直せる訳じゃないですか。親しい人じゃないと言えない事だから。

Há então, claramente uma aprendizagem dentro de um contexto de interação com o seu primo. Podemos relacionar esse mecanismo de aprendizagem de C11 com a teoria sociocultural de Vygotsky (1978) na qual o conhecimento é construído nas interações dos sujeitos com o meio e com outros indivíduos. É possível associar também com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, também do mesmo autor, que implica no trabalho colaborativo e no apoio temporário prestado por um par mais competente para transpor as dificuldades e atingir objetivos propostos. É através da relação com o outro, no processo de interação que ocorre entre os pares que vão se construindo o desenvolvimento e a aprendizagem.

Na década de 90, quando os colaboradores estavam no Japão, não havia o uso difundido da internet, mas no momento de seu retorno, configurava um meio de comunicação em expansão no Brasil e que fazia parte do dia a dia dos brasileiros, tornando-se também um recurso de aprendizagem, por vezes, servindo como um material autêntico da língua, tal como retratada na experiência de C11.

[tradução]

En: Então, você passou a ler bastante quando voltou para cá? Ou então na aula?

C11: Uhn. Em nenhum dos dois casos. Peraí, deixa eu ver...não me lembro direito, talvez naturalmente. Ah e tem a internet, né? Na época estava em voga usar o MSN, o chat e aprendia bastante.

En: Como?

C11: Ah, olhando como o amigo escrevia...eu pensava *Ahh, é assim que se escreve*.

[reprodução original]

En: じゃあ、こっちに帰ってきていっぱい読むように？それとも授業で？

C11: う〜んどっちも、いや〜どうなんだろう、良く覚えていないな、多分自然に。あとネットですかね。当時は MSN とかチャット系が多かったから、それで沢山覚えたり。

En: どうやって？

C11: あっ、やっぱ友達がどうやって書いてるかとか、ああこうやって書くんだって。

A colaboradora C12 nasceu no Japão onde morou até os 14 anos. Apesar de ter cursado um curso de português por 1 semestre, quando estava no 4º. Ano (3ª. série) do ensino fundamental, C12 praticamente não manteve contato com a L1, visto que em sua casa usava-se a língua japonesa e sua rede de amigo era formada basicamente por japoneses. Ela retornou ao Brasil em 2007, após a conclusão do ensino fundamental 2 no Japão, e aprendeu o português aos poucos, através do uso da língua dentro de casa que passou a ser a língua portuguesa, e frequentando a escola. Sua mãe acabou ajudando nas lições de casa da escola.

[tradução]

C12: A minha mãe falou para eu aprender [o português]

En: Mas agora você fala, né?

C12: É verdade. Era algo como já que estamos no Brasil, vamos falar em português.

En: O português era difícil?

C12 Muito, escrever sentenças também. O professor [da escola] falou também que seria melhor chamar um professor particular, mas no meu caso, tinha a TV e meus pais que me ajudaram e acho que eles se sentiam responsáveis por me trazerem ao Brasil e me ajudavam nas lições. Porque nessa época minha mãe não trabalhava.

[reprodução original]

C12 : お母さん（ポルトガル語）覚えなさいよって。

En:でも今やポルトガル語で話しているね。

C12 : そうなんですよ。ブラジルにいるからポルトガル語でしゃべろうって感じで。

En:ポル語難しかった？

C12 だいが、文章作るのも。先生も家庭教師呼びなよっていつてくれていたんですけど、私の場合はTVとか親とかが協力してくれて、宿題やるのとか、さすがにブラジルに連れて来た責任感みたいな。その時はお母さんが働いていなかったの。

Hayashizaki (2013, p. 227) que estudou as estratégias na educação de filhos de decasségui retornados, relata a importância do papel da família na educação, apontando o fato frequente das mães participarem no ensino de leitura

e escrita da L1 das crianças. É o que observamos no caso da C12. Há também um esforço por parte de C12 em tentar acelerar sozinho o processo de aprendizagem através da leitura.

[tradução]

En: Então você começou a estudar de verdade após você voltar?

C12: Eu tinha que aprender português. Porque tinha que viver no Brasil.

En: Você tinha dito que usou livros didáticos.

C12: Ah. Livros didáticos? Estavam mais para livros de consulta. Fora isso, olhava por cima os livros didáticos que meus avós usavam antigamente, mas na maioria das vezes, lia histórias.

En: Histórias?

C12: Seria como por exemplo quando aparece o Natsume Soseki nos livros didáticos de japonês, alguém famoso. Era mais ou menos assim.

En: Machado de Assis, por exemplo?

C12: Machado de Assis ou então Antonio de Luis Carmos. Lia sem entender quase nada, lia e lia. Lia, mas não entendia.

En: Não chegava no conteúdo.

C12: É isso mesmo.

[reprodução original]

En: じゃあ帰ってきてから本格的にやったの。

C12: ポルトガル語やらざるおえなかった。じゃないと、ブラジルの生活やっていけなかったから。

En: 教科書とか使ってたって言ってたよね。

C12: あ〜。教科書？参考書みたいな。あとはお祖母ちゃんおじいちゃんが昔々使っていた教科書をちょろちょろってみて、でもほとんどストーリー読んでいた。

En: ストーリー？

C12: なんか例えば国語の教科書で夏目漱石さんとか、有名な人がいて。なんかそういう感じ

S: Machado de Assis とか？

C12: Machado de Assis とか Antonio de Luis Carlos とか。読んで、あんまり意味理解しないまま、読んで読んでって感じ。読むけど理解できていない。

En: 内容まで行かない。

C12: そうそう。

C12 não tinha desenvolvido o hábito de leitura em L1 no Japão, sendo assim, não havia como compreender textos, ainda mais de ordem literária. Ter a

habilidade de leitura de textos é de domínio da ALP – proficiência linguística acadêmica, segundo a distinção de Cummins, necessitando-se de no mínimo de 5 anos para que atinja um nível satisfatório. Logo, é facilmente compreensível o ato de não entendimento das histórias que a colaboradora lia, ficando evidente a necessidade prévia de preparação nos estudos de português.

4.5. Ambiente linguístico no Brasil: rede de apoio na aprendizagem de línguas

Nesta seção, serão detalhadas as dificuldades na aprendizagem ou na revitalização da língua portuguesa dos colaboradores durante sua trajetória de adaptação linguística e cultural no Brasil, bem como o apoio recebido por terceiros e medidas ou estratégias utilizadas para superar os desafios.

4.5.1 Rede de apoio na aprendizagem de línguas :Bilíngues dominantes em japonês: C3, C11 e C12

C3 retornou para o Brasil com 13 anos e entrou no 8º ano da escola pública onde sua tia trabalhava como professora. Uma vez que no Japão ela só falava japonês, inicialmente sua adaptação foi difícil, visto que diversamente das escolas públicas japonesas, não há a disposição de profissionais falantes da língua da criança, nem turmas de classes especiais para estrangeiros.

[Tradução]

En: Como era a escola?

C3 : A escola era perto da minha casa, estadual, onde minha tia ensinava. Eu fingia que estudava porque não entendia português.

[reprodução original]

En : 学校はどうしたの？

C3 : 学校は家の近くの学校で、州立の学校で。おばが教えてる所から勉強してた。勉強してたふりかな、ポル

トガル語分からなかったしね。

[Tradução]

En : Você frequentava escola de língua portuguesa?

C3 : Ia ao (nome da escola)^{xv}, mas não deu nada certo. Eu não entendia nada. Não consegui aprender nada.

En: Então aprendeu na escola?

C3 : Foi como [se aprendesse via] método direto.

[reprodução original]

En: ポルトガル語の学校とか通ってたの？

C3 : _____にいていたんだけど全然だめだった。分け分からない。何にも覚えなかった。

En: じゃあ学校で。

C3 : 直接法みたいな感じで。

Como era um curso de português voltado para nativos, não conseguia sequer entender as questões e muito menos o conteúdo dos textos.

[tradução]

En: Você tinha me dito que não entendia a aula de português que você ia quando chegou, o que você não entendia?

C3: Tudo. Seja como for, como era português como língua materna, me falavam para ler o texto e responder as questões, mas não conseguia ler. Quando falavam para ler um pouco, não entendia. Em *Era uma vez*, eu falava *Ela* e a professora ficava brava me questionando por que eu não conseguia dizer. Era, Ela.

[reprodução original]

En: ポルトガル語の学校帰ってきたときわかんなかったって言ってたけど、何が分からなかったの？

C3: 何もかも。とにかく、ポル語を国語並みのポル語だったからテキスト読んで問題に答えろ、っていうけどテキスト読めないしって。意味も分かんないし、ちょっと読んでみてって言われて。Era uma vez. Ela なんて言えないの。先生が怒っていた。Era, Ela

Como inexistia um programa de recepção de estrangeiros nas escolas públicas brasileiras, uma das formas que os retornados teriam para a aprendizagem de português no Brasil seriam os cursos particulares voltados a

^{xv} O nome real da escolar foi omitido por questões éticas.

estrangeiros. Todavia, dependendo da região do país, pode ser difícil ter muitas opções para o ensino de português para estrangeiros. Sabe-se que no Brasil essa fase de adaptação varia muito de escola para a escola, ficando a cargo a diretoria a iniciativa e a forma de inclusão dos estrangeiros. C3 menciona que não entendia nada porque não era usada uma língua comum entre ela e o professor, indicando que ela não se adaptou ao método de ensino. Se tivesse oportunidade de conhecer outros métodos, seria possível que ela encontrasse algum que atendesse às suas necessidades e desse continuidade aos estudos da língua portuguesa. Vejamos como foi sua adaptação na escola:

[tradução]

En: No Brasil tem sistema de reprovação, não?

C3: Tem, mas se o número de faltas for baixo, não tem problema. Além disso, como não falava o português, tinha vezes que me tratavam como se eu fosse uma estranha, mas também tinha gente que se propunha a fazer a prova para mim. Me ajudavam [...]

C3: O ensino médio também foi no ensino público. Tenho impressão que no ensino médio foi mais fácil.

[reprodução original]

En: ブラジルって落第とかあるよね？

C3: あるけど欠席数(原文通り)が足りていたら大丈夫。それにポルトガル語話せなかったから、変人扱いされる事もあったけど逆にこの子ポルトガル語話せないから試験代わりにやってやろうって言う子もいたのね。助けてくれる。 [...]

C3: 高校も公立。高校の方が簡単だった気がする

Sua adaptação à vida escolar brasileira foi facilitada pelo apoio de amigos, mas na fala de C3 não se observa nenhuma atitude proativa nos estudos. Ao perguntarmos como era sua vida escolar no Japão, C3 confessa que não gostava de estudar e que isso constituía um arrependimento nos dias atuais. Logo, a postura de C3 em não se engajar nos estudos pode indicar um traço individual característico dela e não provocada pela questão da barreira linguística. No

entanto, é evidente que o apoio dos amigos da escola desempenharam um papel importante na continuidade de seus estudos. Tanto que C3 continuou seus estudos, mencionando inclusive que o ensino médio era mais fácil – fato esse que pode ser justificado pelo tempo mais longo de exposição à língua, como também ao desenvolvimento da ALP (proficiência linguística acadêmica).

Em outro momento da entrevista, quando foi perguntada sobre as dificuldades relativas à matéria no ensino médio, a colaboradora C3 diz que não gostava de português.

[tradução]

En: Qual era a matéria que você menos gostava?

C3 : Não gostava de português.

En : O que você estudava? Porque no Japão, estudamos japonês clássico ou gramática.

C3 : Na verdade, não sei exatamente como era. Eu me pergunto como eram as aulas do ensino médio: literatura, gramática e redação.

[reprodução original]

S : 何の教科が一番苦手だった？

C3 : やっぱりポル語がやだったね

S : どういう事やるの？日本だと古典とか文法とかあるんだけど。

C3 : 実は良くわかんないの。何の授業だったか。高校の授業どんな感じだったのかな。文学、文法、作文書いてくらい。

Sabe-se que o domínio da língua de escolarização é essencial para um bom desempenho nas disciplinas oferecidas na escola. Literatura, gramática e redação são disciplinas que exigem uma alta demanda cognitiva e habilidade ativa em termos de produção da língua, e não receptiva, como ler e compreender, e sem domínio da língua portuguesa, não há como desempenhar funções interpretativas, comparativas e sintetizadoras. C3 afirma que não gostava da disciplina de

português, mas sequer soube descrever como funcionava. Isso significa que ela não gostava porque não entendia a matéria, pois ainda não tinha a ALP desenvolvida o suficiente.

Essa aparente apatia de C3 pelos estudos muda quando ela começa a aprender inglês:

[tradução]

En : Você planejava ingressar na faculdade quando se formou no ensino médio?

C3 : Pensei que era impossível entrar na faculdade. Por isso, pensei em não ingressar na faculdade e trabalhar em algum lugar.

En : Quando você mudou de ideia?

C3 : Nessa época comecei a aprender inglês.

En : Com a sua tia?

C3 : Não, em outro lugar. Esse professor era muito legal e passei a pensar: “Nossa, estudar é tão legal assim?.”

[...]

En : O que você acha que te motivou a continuar estudando?

C3 : Ter encontrado este professor foi muito significativo.

[reprodução original]

En: 高校卒業する時に大学行こうと思ったの？

C3 : 大学はまず無理だなと思った。だから大学行かずにどこかでお仕事してというのが私の考えだったな。

En : いつ変わったの。

C3 : その時英語を習い始めて。

En : おばさんから？

C3 : ううん、違う所から。その先生がすごく面白い先生で「あっ、勉強ってこんなにも面白かったって～」

[...]

En : 勉強続けてこられたモチベーションは何だと思う？

C3 : その先生と出会った事が大きい。

C3 teve incentivo também de parentes para continuar estudando:

[tradução]

C3 : Ao mesmo tempo meus parentes falavam que eu deveria entrar na faculdade. Então, pensei se não devia entrar no cursinho.

[reprodução original]

C3 : ちょうどその時親戚からも大学いかなきゃって言われて、じゃあ予備校通ってみようかなって感じで。

Um professor do cursinho que passou a frequentar posteriormente reforçou a ideia de que estudar poderia ser interessante, motivando-a a ingressar numa faculdade.

[tradução]

C3 : O professor do cursinho também era legal. Pensava comigo mesma desde quando estudar era tão legal assim. Acabei gostando de estudar.

En : Que máximo. Esses encontros da vida são importantes, não?

C3 : Foi devido à influência desse professor que eu decidi me tornar professora de língua japonesa.

[reprodução original]

C3 : 予備校の先生も面白かったから。勉強ってこんなに面白かったって。勉強が逆に好きになって。

S : すごい。出会って大きいね。

C3 : 先生の影響受けて、じゃあ私も日本語教師って。

Na seção 4.2 Ambiente linguístico no Japão: rede de apoio informal na manutenção da L1, foi já discutida a importância do papel de professores, amigos e familiares nas tomadas de decisão e da motivação no tocante aos estudos. De acordo com Cavenaghi (2009), a motivação não deve ser considerada um traço estável da personalidade, constituindo um processo psicológico no qual interagem as características de personalidade e as características ambientais percebidas. Tendo o componente motivacional um caráter mutável, professores e familiares podem interferir nesse processo criando condições favoráveis para a

aprendizagem.

C3 teve de frequentar o cursinho pré-vestibular por 4 anos para conseguir passar no exame e entrar em uma faculdade pública brasileira porque encontrou muitas dificuldades na produção textual. Nas primeiras tentativas de prestar o vestibular, conseguia ser aprovada na primeira fase que era composta por questões de múltipla escolha, mas ficava reprovada na segunda, pois a avaliação exigia capacidade dissertativa e produção de textos como a redação. Assim, concentrou seus estudos no formato de prova da segunda fase e passou a resolver todos os dias questões típicas dessa etapa, mostrando-as ao professor do cursinho. Essa dificuldade de C3 é justificada pela complexidade das atividades de leitura e escrita, que demandam não somente conhecimento linguístico em si, mas das estratégias linguísticas que envolvem as competências gramatical, metalinguística, metacomunicativa e sociocultural (BACHMAN, 1990, 1991). Esse domínio faz parte da ALP, comprovando novamente que a ALP exige de cinco a sete anos para ser desenvolvida. C3 acabou treinando exaustivamente a habilidade escrita e conseguiu ser aprovada no vestibular. Em Takeuchi (2003, p. 113), em um estudo realizado com aprendizes de inglês que conseguiram obter alta proficiência em inglês, foi constatada uma estratégia de estudo em comum entre eles: o estudo concentrado e exaustivo. Percebe-se que sua persistência em frequentar por quatro anos as aulas do cursinho não se compara à atitude que tinha antes perante os estudos. Pode-se concluir que no caso de C3, os professores que ela conheceu ao longo de sua trajetória escolar no Brasil provocaram uma grande mudança de atitude em C3.

C11 retornou aos 13 anos de idade e ingressou no 8º. ano do ensino fundamental de uma escola que tinha o japonês no currículo escolar. Em relação

aos problemas de escolhas escolares das crianças retornadas, Onai (2009, p. 138) aponta que:

Quando as crianças retornam ao Brasil após um longo período no ensino público [japonês], há o surgimento de grandes problemas como o estranhamento da cultura brasileira e o não conhecimento da língua portuguesa [...] No entanto, crianças pertencentes às famílias que possuem condições econômicas podem evitar tais problemas mais facilmente. Isso porque há como eles aprenderem em escolas privadas com professores que saibam a língua japonesa.

Tal condição é correspondente ao caso de C11, que ingressou em uma escola onde havia professores nikkeis que falavam a língua japonesa. Mais que a manutenção da língua japonesa, os pais esperavam um apoio nos estudos da língua portuguesa. Nessa escola, havia aulas de japonês uma vez por semana com uma sala multisseriada. Como para C11 o nível de japonês trabalhado era muito fácil, acabava por ajudar os colegas de classe, o que do ponto de vista da interação pode constituir em uma atividade importante para a sua integração ao novo ambiente escolar. C11 avalia da seguinte forma a estratégia de educação que seus pais planejaram.

[tradução]

En: Aquela escola que você falou que tinha japonês era o ensino médio? Ou o ensino fundamental?

C11: Ensino fundamental. Se fosse no Japão, seria ensino fundamental. O ensino médio era um esquema de estudo parecido com sistema de cursinho. Como minha mãe queria que eu entrasse na faculdade, ela me colocou numa escola mais fácil até que eu me acostumassem com o português da 7ª série, 8ª. série. E ela tinha decidido me mudar para uma escola melhor depois que me acostumassem, o ensino fundamental era até eu me acostumar com o português.

En: Para evitar de você passar a não gostar de estudar.

C11: Isso, porque se te colocam desde o começo numa escola que não gosta, tem muitos casos de pessoas que desistem por ficarem com trauma de verdade. Pensando agora, se eu cheguei até aqui é porque a minha mãe pensou direitinho que no início era apenas um suporte.

[reprodução original]

En: さっきの日本語がある学校は高校？ 中学校？

C11: 中学校。日本でいうと中学校。高校は予備校みたいなシステム全然勉強だけみたいな。やっぱなんか母は大学にいったから7年生、8年生のポルトガル語に慣れるまでは易しい学校に通わせたくてそれになれたらもっと難しい所、もっといい学校に転校しようと決めていたから、中学校はポルトガル語になれるまで。

En: 勉強が嫌いにならないように

C11: そう、最初から嫌いな学校に入れちゃったら、本当トラウマとかついていけなくてあきらめちゃう人とか多いから。最初はサポートとか今思ったらお母さんがちゃんと考えてくれたからここまでこれたんだと。

Como uma forma de suporte extra da escola, dependendo do professor,

C11 recebia lições de casa extras:

[tradução]

C11: Na escola privada tinha uma professora Nikkei, e me parece que minha mãe foi lá na escola falar "Ela é uma criança retornada, e não sabe português e foi falar com a professora de português também, e só eu recebia uma grande quantidade de lições de casa fáceis.

En: Não tinha um auxílio dentro da escola...

C11: Fora isso?

En: Você tinha muitas lições (risos)

C11: Falavam, C11 isso é para você.

En: Ah, era separado.

C11: Será que tem no Japão? Quando depois da aula e as pessoas que não sabem vão...

En: Ah, plantão?

C11: Tinha algo assim, ia raramente.

[reprodução original]

C11: 私立、先生が日系人の先生で、なんか母が学校に話して「帰国子女なんで、ポルトガル語出来なくて」ってそれでポルトガル語の先生とも話して、私だけ特別宿題を多く簡単な宿題を。

En: 学校内でもなんか援助っていうかさ。

C11: それ以外に？

En: 宿題多かったんだ (笑)

C11: あっ、C11 はこれでって

En: あっ、別であつたんだ。

C11 : 日本にあるのかな、授業終わってわかんない人が行く・・・

En : あっ、補習。

C11 : みたいなのがあって、それはたまに。

A dificuldade maior era em relação à disciplina de Língua Portuguesa assim como ocorreu com C3. Vale lembrar que C11, quando estava no Japão, não manteve contato com nenhuma mídia impressa para a manutenção da L1.

[tradução]

C11: Eu não conseguia acompanhar de jeito nenhum as aulas de português.

En: O que é que você não conseguia acompanhar? Porque falar você conseguia.

C11: Como esperado não conseguia ler, não conseguia ler e na escrita eu errava muito no ditado.

Em : Você chegou a ler no Japão?

C11: Não muito. Eu frequentava aulas de português, mas acho que não tinha muita atividade de leitura. Até hoje tenho dificuldade em ler.

C11: Não teve aquele evento? Eu disse que eu pudesse escolher entre português e japonês na mediação, eu queria falar em japonês. Se for português, fica truncado e acabo ficando nervoso.

[reprodução original]

C11: ポルトガル語の授業が全然ついていけなかったから。

En: 何がついていけなかったの？会話は出来ていたけど。

C11: やっぱ何か読めなかったんですね、読めなかったし書くのもスペル間違いが多かったから

En: 日本で読む事あった？

C11: あんまり無かった。ポルトガル語のクラスに通っていたけど、読むのはあんまりなかったと思う。今でもポルトガル語で声に出して読むのは苦手で。

C11 : イベントあったじゃないですか。その時にポルトガル語と日本語どちらか選べるなら日本語で司会したいです。ポルトガル語だと片言というか緊張しちゃって。

Para as crianças retornadas, o apoio de amigos constitui uma ajuda substancial. De acordo com Granott (1993, p. 187), as pessoas aprendem interagindo com o outro, em especial quando há uma atividade colaborativa em que uma das partes está em um estágio de desenvolvimento mais adiantado, pois

o aprendente tem a tendência de imitar o outro. Diferente de um adulto, quando crianças estão num estágio de desenvolvimento semelhante e trabalham juntas, a imitação acaba acontecendo inicialmente por ser um processo relativamente mais fácil. E C11, logo que chegou no Brasil, por não conseguir ir bem nos didados^{xvi}, usava a estratégia de copiar a resposta do colega.

[tradução]

En: E como eram as lições de casa da escola?

C11: Acho que comecei com uma gramática fácil e escrevia as várias palavras que a professora falava.

En: Ah. Ditado.

C11: E se você errasse, tinha que escrever dez vezes.

En: Você achava difícil escutar e escrever.

C11: Sim, sim. Aqui parecia que quando o professor falava todos escreviam, mas como eu não conseguia de jeito nenhum, sempre copiava de um amigo. No começo.

[...]

C11 : Diziam que eu tinha bastante sotaque, mas eu entendia as conversas do cotidiano. Quando o professor ditava as respostas durante a aula, só tinham erros. Por isso pedia para uma amiga copiar o que professor falava.

[reprodução original]

En: それで学校ではどのような宿題があったの？

C11 : 多分簡単な文法から始めて、先生が色々な単語を言って書いて

En : あ〜ディクテーション

C11 : それで間違えたやつを 10 回書くみたいな。

En : 聞いて書くのが難しかった。

C11 : そうそう、こっちだと先生が言ってみんな書くみたいな感じだったんですけど、それが全然出来なくてだからいつも友達の写していた。最初の頃は。

[...]

C11 : しゃべるのは、結構なまってるねって、言われていたんですけど、別に日常会話とか言っている事は別に分かったから。先生が授業で答え言うけど、全部間違えだらけ。だから、友達に写してもらいたいな

Essa ação de imitação deve ser enxergada pelo efeito benéfico, visto que

^{xvi} Uma atividade muito comum em sala de aula em que o professor dita e os alunos escrevem para conferir a grafia das palavras.

no estágio inicial pode constituir uma estratégia que leva ao processo de aprendizagem quando não há o domínio da língua. Tanto que C11 recorda que para ela essa ação foi eficiente em sua aprendizagem. Como era uma escola que tinha o japonês em sua grade curricular, havia a presença de colegas que tinham interesse no Japão e em sua cultura, o que fez com que eles se importassem em apoiar a colega. Sobre uma colega que ajudava, C11 relata da seguinte forma:

[tradução]

C11: É uma escola privada. Entrei e é claro que escolhi o japonês e a professora era nikkei, mas a coordenadora dessa escola era mãe de uma colega que estava na minha classe. Então para essa criança, talvez a mãe tenha falado algo como “*Tem uma criança que se chama C11 que acabou de voltar do Japão*” e ela me recebeu gentilmente. Ficamos próximos, e ela assistia às aulas de japonês. Como tinha interesse pelo Japão, me ajudava muito. Essa escola era uma escola pequena, mas por ser pequena eu consegui ficar próxima dos colegas. Todos me ajudaram.

[reprodução original]

C11: 私立です。入ったんですけど、もちろん日本語選んで、日系人の先生だったんですけど、その学校のコーディネータの人が私と同じクラスにいる子のお母さんだったんですよ。だからその子が、多分お母さんがその子に C11 っていう日本から帰ってきたばっかの子がいるよって言うてくれて親切にしてくれたんです。仲良くしてくれて、その子は日本語の授業を取っていて日本に興味のある子だったからそれで結構手伝ってくれたりその学校は小さい学校だったけど、小さいから逆にクラスメートとかも親しくなれた。皆助けてくれた。

Lembrando novamente a importância de amigos e colegas na aprendizagem, Oliveira (2003, p. 47) afirma que “o desenvolvimento de uma criança é o resultado da interação de seu corpo com os objetos de seu meio, com as pessoas com quem convive e com o mundo onde estabelece ligações afetivas e emocionais”. Se as ligações afetivas estabelecidas na escola são positivas, isso se torna um fator que pode influenciar na motivação dos estudos. Em especial com as crianças retornadas, esse aspecto desempenha um papel de destaque.

Com o processo de adaptação em curso, C11 acabou se familiarizando com o Brasil e passou a perder a vontade de falar em japonês. Provavelmente isso está relacionado a uma questão de identidade, havendo o desejo de pertencer à sociedade majoritária. Entretanto, ao entrar no cursinho e fazer amizades com *nikkeis*, o interesse pelo Japão retornou. Além do estímulo recebido pelos *nikkeis* de sua geração, um professor do cursinho fez um comentário que a influenciou na sua decisão acerca do curso que escolheria na faculdade, conforme pode ser observado no trecho abaixo da nossa entrevista:

[tradução]

En : Alguma coisa fez você mudar de ideia?

C11 : O professor de inglês do cursinho era um ótimo professor. Sua aula era muito legal e quando assisti a um seminário, ele me disse algo que me marcou profundamente: "Por isso que eu não gosto de japonês, não respeita sua origem e cultura." Logo concordei com a sua afirmação e pensei se já que eu sabia o japonês, poderia fazer algo com isso. E ainda, na (Universidade A), tinha o curso de japonês.

[reprodução original]

En : 何かきっかけでもあったの？

C11 : 「予備校の英語の先生がすごい良い先生で授業がすごく面白くて、1回 seminário の授業ですごい印象的な事言われたんですよ。Por isso que eu não gosto de japonês, não respeita sua origem e cultura って。あ～確かに。せっかく日本語分かるから、自分が出来る事したいな。(Universidade A) なら日本語あるしって。」

Embora não haja o contexto da fala do professor, infere-se que C11 interpretou positivamente a fala do professor, tornando-se um incentivo para escolher um curso que pudesse aproveitar seus conhecimentos prévios. Atualmente, C11 estuda Letras com habilitação em língua japonesa numa universidade pública, mas ao ser questionada sobre as dificuldades que ainda tem hoje em dia, fala da seguinte forma:

[tradução]

En: Agora há pouco você me disse que suas notas da área de português da faculdade não eram boas

C11: Até hoje meu português não se compara aos das pessoas daqui.

Em: O que é difícil?

C11: Bom, certamente escrever, como em tarefas e apresentações. Quando é português, eu acabo perdendo a confiança.

[reprodução original]

En: やっぱりさっき、ポルトガル語は大学の成績が良くないって言ってたじゃん。

C11: 未だにポルトガル語はこっちの人と比べられない。

En: 何が難しい？

C11: いや、やっぱり書くのかな。課題とかプレゼンテーションとか。ポルトガル語だと自信無くしてしまう。

No relato de C11 na entrevista, é possível notar a consciência quanto a sua própria dificuldade nas produções escrita e oral de complexidade maior, correspondente ao ALP de Cummins (2011, p.31). C11 residiu no Japão por 11 anos, e no momento da entrevista, fazia 10 anos que tinha retornado ao Brasil, quando tinha 13 anos de idade. Cabe lembrar que Cummins (op.cit., p.30) destaca o fato de que a ALP demora de 7 a 10 anos para ser desenvolvida pelas crianças que migram após os 8 anos de idade no país estrangeiro. Pela fala de C11 torna-se fácil de constatar como a ALP demora a ser desenvolvida, e que para se chegar próximo ao nível de um falante nativo é necessário um investimento que pode durar anos.

Questionado sobre qual disciplina é mais difícil, C11 responde:

[tradução]

C11: *Literatura*. Algo ligado ao *linguística* eu gosto. Em *Literatura* não aparece um português que a gente não usa normalmente? É difícil, não entendo e ao ler, acabo ficando enfastiado. Eu não sou voltada para *Literatura*. Meu curso é Letras, mas [prefiro] línguas.

[reprodução original]

C11: *Literatura*. *Linguística* 系は好きなんです。 *Literatura* はポルトガル語でも普段使わないポルトガル語じゃないですか。難しくて意味わかんなくて読んでても飽きちゃう。文学系じゃないんですよね。文学部だけど、言語のが。

C11 aponta duas habilidades que fazem parte da ALP como sendo as mais difíceis. Segundo Cummins (2011, p.191), para se desenvolver a ALP se faz necessário o engajamento no letramento com foco em leituras extensivas, em estratégias de leitura, no hábito de leitura e também no da escrita. E C11 parece consciente dessa necessidade para superar suas dificuldades, já que em um determinado momento reconhece que não tinha o hábito da leitura.

[tradução]

C11: É assim mesmo. Se você não lê muito, não sabe. Da mesma forma, eu não tinha o hábito de ler muito.

[reprodução original]

C11: そんな感じ。言葉を沢山読んでないと分からないじゃないですか。それと同じで、あまり読む習慣がなかったから。

C12, nascida no Japão, não manteve contato com a língua portuguesa. A única experiência de estudo de português no Japão ocorreu por um semestre, e por imposição dos pais, quando estava no ensino fundamental 1. Retornou com a família ao Brasil aos 14 de idade e não frequentou aulas extras de português durante o processo de adaptação linguística. Em casa, seus pais passaram a usar o português e sua mãe a ajudava nas lições de casa. No Brasil, ingressou no ensino médio técnico em Estética de uma escola privada.

[tradução]

En: Você sempre teve interesse pela área de Estética? Por que você escolheu Estética ao escolher a escola do ensino médio?

C12: É que queria me tornar bela.

En: É o desejo de todas, não?

C12: É que pensei que poderia me sentir feliz ao poder tornar os outros belos.

[reprodução original]

En: エステはもともと興味があったの？高校選ぶ時どうしてエステにしたの？

C12: 綺麗になりたいなって。

En: 皆の願いだね。

C12: 人を綺麗にする事で自分自身も幸せになれるかなってだから。

Não há uma motivação forte e explícita que levou C12 a realizar sua escolha. Na verdade, durante a entrevista, C12 tinha mencionado que seus pais a tinham avisado com um ano de antecedência o retorno ao Brasil, mas que durante esse período, C12 sentiu-se perdida, sem perspectiva para o futuro. Quando o tio mostrou-lhe o panfleto do curso, ela resolveu tentar frequentá-lo. C12, sem o domínio da língua, foi aprendendo o português na escola.

[tradução]

En: Você começou a aprender português naturalmente depois que chegou para cá, nas aulas?

C12: Sim.

En: Que difícil! Como eu estou no exterior sei da grande dificuldade de não saber a língua.

C12: É difícil mesmo.

En: Português é muito difícil, né?

C12: Tem muitas palavras com o mesmo sentido, mas passei a pensar que o ser humano aprender quando sente necessidade.

En: Entendo. Quando se sente a necessidade, mas agora você é bilíngue, né?

C12: É verdade.

En: Não frequentou nenhum curso extra?

C12: O professor falou que era melhor eu fazer, mas meus pais falaram que não tinham condições e que era para eu aprender sozinha. Bom, daí eu pensei como meus pais eram irresponsáveis, mas... cheguei a conclusão que não tinha jeito porque eles já estavam me deixando ir numa boa escola privada.

[reprodução original]

En: こっち来てからポルトガル語は授業の中で自然に覚えたみたいな感じ？

C12 : うん。

En : 大変じゃない、私海外にいるからすごい言語が出来ない状況の大変さを。

C12 : 難しいですよ。

En : ポル語めっちゃ むずいよね。

C12 : 同じ意味を持つ単語が多い。でも人間必要だなと思うと覚えるんだなって。

En : 分かる、必要だと追い込まれると、今はバイリンガルな感じだね。

C12 : そうですね。

En : 塾とか通わなかったの？

C12 : 先生には行った方がいいって言われたんですけど、親にはそんな余裕がないから自分で覚えろって。

親も親で無責任だな～って思いながら、まあ私立のいい学校通わせてもらっていたから、しょうがないかと。

Contando somente com o apoio dos pais e sem mencionar a presença de amigos ou colegas, C12 também lia e pesquisava por conta própria. Tal postura adotada pela colaboradora em relação aos estudos fez com que ela se responsabilizasse própria aprendizagem, desenvolvendo assim certa independência e capacidade para avaliar seu próprio grau de aprendizagem.

[tradução]

En: Então, quando que você começou a entender?

C12: Quando? Depois de um ano? Depois de um ano eu tinha aulas de português, e por isso, fui [aprendendo] aos poucos. Mais que entender... fazia as lições de casa com meus pais e fui entendendo. Além disso, fazia traduções usando o Google. Como nessa época não tinha quem me ajudasse no português, não tinha outro jeito a não ser aprender em casa.

[reprodução original]

En: じゃあ、それが理解できるなったのはいつ。

C12 : 理解できたの？一年後～？一年の時にもうポルトガル語の授業があったから、それでなんかちょっとずつ。理解っていうか親と一緒に宿題とか出されたのをやって、また分かったって言って。あとで google で翻訳したりとか。手伝ってって言える人がまだいなかったからその時、ポルトガル語。家でやるしかなかった。

De acordo com Cummins (2011, p.191), o CF (Conversational Fluency) pode ser adquirido entre 1 a 2 anos, caso o aprendiz tenha oportunidade suficiente para usar a língua, seja na escola ou em outros ambientes de imersão. Podemos

notar que C12, após seu retorno ao Brasil, levou cerca de 1 ano para aos poucos, passar a compreender a língua portuguesa.

O que fez C12 optar pelo curso de Fisioterapia foi motivado pelo encontro com uma professora durante o ensino médio. Novamente, fica registrada a importância do professor não só como aquele que pode aumentar o grau de motivação, mas também como aquele que pode despertar de novos rumos para os aprendentes.

[tradução] :

C12 : Quando entrei no colégio técnico em Estética a professora era esteticista e trabalhava também com Fisioterapia. Por isso, também quis me tornar uma esteticista com habilitação em fisioterapia como a professora e aprender várias coisas e decidi ingressar em um curso de Fisioterapia. E, de fato, entrei na faculdade de Fisioterapia.

[reprodução original]

C12 : エステの高校入った時に、先生が理学療法の仕事を持ちつつエステティシャンだったんですね。だから私も先生みたいに、理学療法の資格を持ちつつエステティシャンって色んな事覚えたいと思って理学療法行こうって決めたんですよ、そしたら本当に医学療法の大学に行って

A colaboradora tem a concepção de que a língua portuguesa é difícil, mencionando que passou a se acostumar com a língua somente após cinco anos de chegada ao país.

[tradução]

En: As provas em português são difíceis?

C12: Cheio de vocabulário técnico.

En: É né? É difícil, não?

C12: Só de pensar que tem de falar em português, já é difícil.

En: Acha o português difícil?

C12: Acho.

En: Quando mais ou menos você se acostumou?

C12: Acho que o 2º. ano foi a melhor época.

En: Da faculdade?

C12: É.

En: Depois de quantos anos [após a chegada ao Brasil]?

C12: No 5º. Ano.

En: Foi quando você passou a entender as aulas?

C12: É, quando deu a sensação de que conseguiria me concentrar.

[reprodução original]

En: ポル語のテスト難しい？

C12: 専門用語だらけ。

En: そうだね。難しいよね。

C12: ただでさえポルトガル語普通に考えても難しいのにね。

En: ポルトガル語難しいと思う？

C12: 思います。

En: どのくらいの時にちょっと慣れてきたなみたいな？

C12: 2年生の時が一番良かったと思う。

En: 大学？

C12: うん。

En: 何年目？

C12: 五年目

En: なんかちょっと授業が分かるようになったみたいな？

C12: そう、なんか集中できるぞみたいな。

C12 foi aprendendo a língua portuguesa com as aulas e com a ajuda de sua mãe, porém ao ingressar na faculdade, relata ter sido difícil inicialmente acompanhar as aulas que utilizavam muitos termos especializados. Apenas no segundo ano da faculdade, após 5 anos da data de seu retorno, é que C12 passou a compreender as aulas. Assim como C11, C12 precisou de um longo período para desenvolver o ALP na língua portuguesa.

Constata-se dessa maneira que as dificuldades apresentadas neste grupo estão relacionadas ao domínio do ALP mesmo após o ingresso no ensino superior. Em comum, há o fato de eles não terem investido previamente no estudo do português, nem mesmo informalmente, através do uso de livros, revistas ou filmes. O uso da L1 mesmo que usada apenas em uma via de mão única, dos pais para os filhos, impacta positivamente na aprendizagem, uma vez que a criança pode desenvolver a habilidade receptiva (auditiva). Haja vista o caso de C11, que apesar de toda a dificuldade no desenvolvimento da ALP, compreendia as conversações do dia a dia.

C3 e C11 tiveram apoio de amigos no processo de aprendizagem, constituindo um elemento crucial para a prosseguimento dos estudos, em especial

ao considerarmos a idade de chegada dos colaboradores no Brasil (13 anos), uma faixa etária sensível aos impactos de adaptação e de problemas nos relacionamentos, desafios esses que podem conduzir à evasão escolar. Outro ponto semelhante na trajetória de vida escolar dos colaboradores é a presença da figura do professor como principal agente motivador de aprendizagem, influenciando, inclusive, a escolha do curso universitário. Segundo Guimarães (2004):

Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio.

4.5.2 Rede de apoio na aprendizagem de línguas :Bilíngues dominantes em português: C1, C4 e C6

C1 retornou ao Brasil aos 18 anos, depois de dez anos de permanência no Japão. Incentivado pelos pais que desejavam um futuro melhor para o filho, seu retorno foi motivado pelo desejo de ingresso em uma faculdade brasileira. Como foi um objetivo planejado, o colaborador tomou a decisão de estudar em uma escola brasileira no Japão. Outro motivo que o fez frequentar essa escola foi acreditar que seria difícil ingressar na escola que almejava. Observamos no trecho abaixo a consciência dos pais em relação à importância do estudo.

[tradução]

En: Seu pai e sua mãe sempre apoiou seus estudos?

C1: Meu pai e minha mãe não terminaram o colegial, aqui no Brasil.

En: Ah, é?

C1: Falavam que era para os filhos fazerem o que eles não conseguiram. Falaram: *Você vai estudar, viu?*

Mesmo em relação ao trabalho temporário, apesar dos brasileiros começarem a fazer esses bicos jovens, eles falavam para eu esperar, que para trabalhar era muito cedo, pois o estudo vinha em primeiro lugar.

En: Nossa. Quando você falou que queria voltar ao Brasil, seus pais não se opuseram?

C1: De forma alguma. Acho que era o desejo dos meus pais desde o início. Talvez. Provavelmente. A razão de eu não ter escolhido estudar o ensino médio em escola japonesa... Acho que teve uma grande influência do meu pai e da minha mãe. Mesmo tendo estudado seis anos na escola japonesa e ter contato direto com japoneses... [resolvi] *Acho que vou fazer o ensino médio* [em escola brasileira do Japão].

En : Você ficou em dúvida na época?

C1 : Muito. Mas aceitei porque achava que seria difícil entrar no ensino médio no Japão. Como não iria conseguir entrar onde queria, resolvi então ir para a escola brasileira. E se não me adaptasse à escola brasileira, pensava em ir para alguma escola japonesa. Pensei: *Vou tentar*. É a mesma postura que tive quando cheguei ao Brasil, pois não vinha para cá desde pequeno.

[reprodução original]

En : お父さんとかお母さんはずっと勉強支援してくれたの？

C1: お母さんとお父さんは *Colegial* 卒業していない。こっちで。

En : あ〜そうなんだ。

C1: 僕たちの出来なかった事を子供にしようと。お前は勉強しろよって。アルバイトするにもね、ブラジル人結構若い子からアルバイトしたけど。アルバイトするのもう少し待てよって、勉強するのが一番だから仕事するのはまだ早いって言われた。

En : すごい。ブラジルに戻るって行った時もお両親は反対しなかった？

C1: 全然、それがお父さんとお母さんの願いだったと思う。最初から。たぶん。たぶんですけど、僕が日本の高校を選ばなかった理由。多分お父さんとお母さんの結構あると思います。6年間も日本の学校で日本人と接していて。高校行こうか。

En : 悩んだ？その時？

C1: すごい悩みました。でもその時悩みを解決するのは、高校入るのが難しいと思ったから。行きたい所には入れないからブラジル人学校に行こうって。それで、ブラジル人学校が合わなかったら、日本で他の学校やってみようという考えはあったと思うんです。経験してみよう。ブラジルに来た時もそんな感じで。小さい時から帰っていなかったから。

Lembrando que C1 mantinha a língua portuguesa em casa com os pais e acabou por não ter dificuldades com a fluência conversacional (CF) no momento de seu retorno. Um detalhe importante é que mesmo C1 tendo frequentado o ensino médio de uma escola brasileira e ter tido acesso a livros, revistas e filmes em português, não conseguiu escapar da dificuldade com a linguagem acadêmica.

[Tradução]

En: Em casa, você usa o português?

C1 : Português.

En: Mas é bem diferente, né, do português da escola.

C1: É diferente. No seu caso é difícil para falar também no cotidiano?

En: É difícil. O acadêmico das aulas.

C1 : Os textos no ensino médio eram simples, porém difíceis. Mesmo lendo lendo lendo bastante, eu não entendia. Não entendia o significado.

En: Eu também enfrento a mesma situação (rs)

C1: (rs)

En: É muito difícil.

[reprodução original]

En: 家の中ではポルトガル語？

C1 : ポルトガル語。

En: でも全然違うもんね、学校のポルトガル語。

C1 : 違います。En の場合は日常で話すのも難しいじゃないですか。

En : 難しいね。授業の acadêmico のやつ。

C1 : 高校の文章はシンプルです。でも難しかったです。読んでも読んでも読んでも分かんなかった。意味が分かんなかった。

En : : 私も今そんな状態(笑)

C1 : (笑)

En : : すごい大変。

Ele se preparou durante quatro anos no ensino médio de uma escola brasileira no Japão e voltou sozinho para o Brasil. Após ter retornado, frequentou um cursinho durante dois anos, mas não foi o suficiente para realizar seu sonho na época, que era o de entrar em uma faculdade e tornar-se um diplomata. Ele comenta como se sentiu na época:

[Tradução]

En: Como foi após ter retornado? No início?

C1: Uhmmm. Foi difícil, viu?

En : O que? A língua?

C1: A língua não era difícil. A escola é que era difícil

[...]

C1: Fiquei chateado pelo fato de ter estudado numa escola brasileira [no Japão]. O que tinha estudado não me

adiantou para nada. E eu estudei durante 2 anos.

En : Você tentou 1 vez [o vestibular]. É por que era difícil?

C1 : Fiz mais um ano porque não passei.

[reprodução original]

En : 帰ってきてどうだった？最初？

C1: う〜ん、難しかったですね。

En : 何が？言葉？

C1: 言葉は難しくなかった。学校が難しかった。

[...]

C1: ブラジル人学校で勉強した事にむかっていた。勉強した事が全然役に立たないじゃないか。2年間もしたから。

En : それは一回やったけど、難しかったから？

C1: 入れなかったからもう1年間。

C1 relata que sentiu revolta por acreditar que o aprendizado adquirido na escola brasileira que frequentara no Japão não o ajudou a ser aprovado no vestibular. Aproveitamos a fala de C1 para descrevermos como são essas escolas. De acordo com Mori (2011), essas escolas brasileiras seguem a divisão escolar e o currículo brasileiro: educação infantil (até os cinco anos de idade), ensino fundamental 1 e 2 (dos seis aos 14 anos) e ensino médio (dos 15 aos 17 anos). São escolas particulares e não recebem apoio de órgãos públicos do Japão. Elas subsistem com as mensalidades pagas pelos alunos e que podem chegar de 50 a 60 mil ienes. Após a quebra do banco Lehman Brothers em 2008, houve casos de fechamento dessas escolas motivados pelo retorno das famílias ao Brasil, pela transferência das crianças às escolas públicas japonesas devido à alta taxa da mensalidade, mas em dezembro de 2013 eram 44 as escolas reconhecidas pelo Ministério de Educação do Brasil (MEC). Onai (2009, p. 139) afirma que quem frequenta as escolas brasileiras reconhecidas pelo MEC embora tenha a segurança de conexão com as escolas do Brasil em termos de estudo e aspectos

institucionais, não pode ter a garantia quanto à qualidade da educação. Mori (op.cit.) levanta como pontos problemáticos das escolas brasileiras a falta de qualificação dos professores e o conteúdo disciplinar. C1, ao lembrar como era o ensino em sua escola, relata o seguinte:

[reprodução original]

En: O inglês?

C1: Muito fraco. Primeiro que não tinha professor de inglês. Era professora de português que dava inglês.

En: Oh..

C1: É, acontecia, né? A minha escola foi uma das primeiras lá, e professor de química era engenheiro, e o professor de química era o mesmo professor para biologia. As coisas eram meio complicadas. Mas o inglês foi isso. Depois eu comecei a não gostar de inglês. Até hoje não gosto de inglês (risos).

No total, C1 frequentou durante quatro anos a escola brasileira, e apesar de criticar o ensino por não oferecer condições suficientes para ser aprovado no vestibular, reconhece que a escola forneceu as bases necessárias para acompanhar as aulas do cursinho no Brasil.

[tradução]

C1 : Frequentei um cursinho por dois anos. Então, o que eu queria dizer aquela hora, na escola brasileira consegui adquirir a base para acompanhar os conteúdos como biologia e física no cursinho.

S : A base para entender o conteúdo do cursinho.

C1 : Isso. Pelo o que eu acho...eu tenho um primo e esse primo não estudou em uma escola brasileira. Ele ficou um bom tempo no Japão, concluiu o ensino fundamental e passou a trabalhar. Quando ele voltou para cá, ele queria fazer o cursinho junto comigo, mas ele não entendia nada. Então o *background* é importante, mas foi no cursinho que aprendi novamente matérias como Biologia. De novo, o suficiente para passar na Universidade____.^{xvii}

[reprodução original]

C1 : Cursinho に行って 2 年間。だからね、さっき僕が言いたかったのは、ブラジル学校ではね、Cursinho で biologia とか física とかの内容を勉強できるようなバックグラウンドがついた。

En : Cursinho で勉強が理解できるくらいに、基本的な

^{xvii} Nome da universidade omitida por questões éticas.

C1: そうそう、僕が思うのは僕のいところにいるんですよ、いところはブラジル人学校で勉強しなかったんですよ。ずっと日本にいて中学卒業して働いていたんですよ。こっちに戻ってきて僕と一緒に Cursinho したかったんですけど全然分かんなかった。だからバックグラウンド大切だったけど、Cursinho でまた biologia とかはまた覚えた。また__大学に入れるくらいまで。

Tendo que frequentar durante 2 anos o cursinho, mesmo tendo estudado 4 anos em uma escola brasileira no Japão, houve momentos em que C1 se sentia frustrado. Destacamos novamente o longo período de tempo necessário para o desenvolvimento da ALP. Ainda, na fala de C1, há o reconhecimento de que ter frequentado a escola brasileira o ajudou a acompanhar as aulas do cursinho, mas também denuncia um problema que é a falta de docentes qualificados nas escolas brasileiras do Japão.

Ao comparar as diferenças enfrentadas por seu primo, que não teve condições de aumentar o nível de ALP, C1 percebe que apesar de questionar a qualidade do ensino, ter estudado em uma escola brasileira fez diferença no acompanhamento das aulas no retorno ao Brasil. Tanto que C1 não fala muito da dificuldade com a língua em si; sua queixa está mais relacionada ao conteúdo disciplinar. Em vista disso, podemos concluir que os quatro anos transcorridos na escola brasileira desenvolveram a ALP de C1, mesmo com sua dificuldade em leitura. Somado a isso, ter frequentado durante dois anos o cursinho pré-vestibular possibilitou a ele conseguir aprovação em uma universidade pública. Contudo, a experiência de C1 na escola brasileira evidencia a necessidade de repensar o preparo das instituições, considerando a adaptação escolar das crianças no retorno ao Brasil, uma questão social a ser trabalhada.

Planejando a readaptação fácil no momento do retorno ao Brasil, é grande o número de famílias que escolhem matricular os filhos em escolas brasileiras no

Japão (Hayashizaki, 2013, p.226). Entretanto, ao analisarmos o caso de C1, percebe-se que o simples fato de frequentar uma escola brasileira, não significa que isso seja garantia para o sucesso na educação linguística. Mesmo usando a LP dentro de casa e tido frequentado uma escola brasileira, C1 teve que investir muito de seu tempo no desenvolvimento da ALP para que fosse possível seu ingresso na faculdade.

C4 também voltou com 18 anos ao Brasil após dez anos de permanência no Japão. Um dos objetivos era o ingresso em alguma faculdade brasileira, como também a falta de uma sólida perspectiva para o futuro no Japão.

[tradução]

C4: Eu não passei por muitas dificuldades no ensino primário. Deixa eu pensar. Porque eu não me via muito como brasileira. Quando me tornei estudante do ensino médio, aumentou o número de pessoas que não conhecia e odiava quando elas me perguntavam "Você consegue falar japonês?". E a partir daí cogitei a ideia de voltar para o Brasil. No ensino médio pensei em algo que poderia fazer no Japão quando me tornasse adulta sendo brasileira, mas a meu ver, não era vantajoso saber português no Japão e pensei se não seria mais vantajoso saber japonês no Brasil e assim resolvi voltar.

[reprodução original]

C4 : 小学校、あんまり大変だと思った事はない。どうだろ。あんまり自分をブラジル人として見た事が無かった。高校生になって知らない人が増えて「日本語出来るの?」とか言われるのがすごい嫌で、そこからブラジルに戻ろうかなと思った。逆に高校生になってやっぱりブラジル人だから大人になって日本で出来ないのかなと思って、日本でポルトガル語知っていても得にならないし、ブラジルで日本語を知っていた方が得なのかなと思って帰ろうと思った。

Ogbu (1992, p. 8) apresenta a característica de que trabalhadores imigrantes nisseis e seus filhos acabam se contentando com trabalhos manuais, com a negação de sua contribuição genuína na sociedade majoritária. Na fala de C4 há a preocupação em como ingressar no mercado de trabalho japonês sendo uma brasileira, como também o receio da pouca valorização de seu conhecimento

do português no Japão.

No Japão, quando pequena, chegou a frequentar durante um ano um curso extracurricular de Português. Além disso, mantinha a comunicação com os pais em português e tinha o hábito de ler de revistas e livros brasileiros. No entanto, frequentou o sistema escolar japonês durante dez anos, sem o desenvolvimento da ALP do português.

[tradução]

C4 : Logo que eu voltei, em março, ah não, em junho, por volta de agosto entrei no cursinho. Esses cursinhos de meio de semestre, e não entendia nada por seis meses.

En : É difícil, né?

C4 : Não entendia nada do que era falado, e acabava escrevendo em japonês. (....)

[reprodução original]

C4 : 帰ってきてすぐ、3月に帰ってきて、あっ違う6月くらいに帰ってきて8月くらいに cursinho に入っ
たの。中間の、半年全く意味わかんなくて。

En : 難しいよね。

C4 : 言っている意味全く分からなくて、日本語で書いたりして。(...)

Essa limitação da ALP a impediu de acompanhar as aulas do cursinho e, conseqüentemente, de ingressar em alguma universidade pública. Seu pai então recomendou a ela que prestasse o vestibular de universidades particulares, e acabou sendo admitida em duas faculdades privadas, uma de Letras e a outra de Relações Internacionais, sendo o segundo curso o escolhido pela C4. Vale assinalar aqui a diferença no processo seletivo de faculdades particulares em relação às universidades públicas, uma vez que o exame não mede a competência de ALP. Muitas vezes, os exames são de múltipla escolha, não demandando do candidato a competência dissertativa.

[tradução]

C4: Era tudo difícil, e a matéria que achava mais difícil era, por exemplo, Direito Internacional. O vocabulário era difícil, não entendia o significado e não entendia o que era falado. Foi tudo muito difícil.

[reprodução original]

C4 : 色々難しくって、私一番難しいって思ったのは、Direito internacional とか。言葉難しいし意味わかんないし、何言ってるのか分かんないしって。それすっごい難しくって。

Nesse período dos primeiros anos da faculdade, é difícil relacionar a competência linguística de C4 com o bilinguismo. Apesar de sabido que o bilinguismo ocorre em vários domínios sociais, na área acadêmica, C4 ainda apresentava dificuldades não somente no nível do discurso, mas também do léxico. Isto posto, sua dificuldade também estava relacionada à habilidade linguística discreta (DLS)^{xviii}, que se refere ao conhecimento do aprendente sobre como funcionam os aspectos distintos da língua. Para ter um bom domínio da língua, seria necessário o equilíbrio no investimento nos três aspectos propostos por Cummins (2011): na proficiência linguística acadêmica (ALP), na habilidade linguística discreta (DLS) e na fluência conversacional (CF). Considerando-se o longo tempo necessário para se desenvolver a ALP, C4 ainda carecia de alguns anos de investimento. A dificuldade em acompanhar os estudos da faculdade obrigou-a a largar o curso de Relações Internacionais no 2º. ano da faculdade. Mais tarde, C4 concluiu o curso de Pedagogia em uma universidade particular brasileira, cuja escolha foi motivada por uma proposta de trabalho para atuar como professora de japonês. Não foram relatadas dificuldades de acompanhamento no decorrer dessa última faculdade, indicando que C4 deve ter desenvolvido suficientemente a ALP durante esse período. O fato de C4 se considerar

^{xviii} “São habilidades linguísticas derivadas da aprendizagem de alguns aspectos formais da língua, em especial no âmbito da leitura e da escrita. Boa parte delas são as que permitem reconhecer as arbitrariedades linguísticas implicadas na relação entre a língua oral e língua escrita.” (VILA, 2006)

dominante em português atualmente é sinal significativo de como avalia sua própria competência linguística.

C6 tem uma trajetória diferente dos demais colaboradores porque chegou aos 15 no Japão sem falar japonês, trabalhou em fábrica e cursou o ensino médio japonês dentro de um sistema diferenciado (meio período e noturno), e, portanto, passou por um processo árduo de aprendizagem de língua japonesa como L2, portanto estando no Japão. Além disso, usufruindo um sistema de ingresso de retornados, conseguiu ingressar em uma faculdade particular, onde estudou língua japonesa. Antes de prosseguirmos com a trajetória de C6 após o retorno ao Brasil, será detalhado como foi o processo de ingresso na faculdade no Japão.

[tradução]

En: Como você escolheu a faculdade [do Japão]?

C6: Até o segundo ano [do ensino médio] sonhava alto e pensava em querer entrar no curso de Engenharia. Mas pensando melhor, não dava para entrar com a Matemática que tinha visto até então. Porque a gente só estudou o conteúdo do ensino fundamental. Era muito fácil. Pensei. Como eu saí daqui [do Brasil] após o término do 1º. ano do ensino médio, não aprendi além disso. O professor também, o professor de Matemática que era também meu conselheiro no time de beisebol, me disse sinceramente que não iria passar desse jeito.

[reprodução original]

En : 大学はどうやって選んだの？

C6 : 2年生までは馬鹿な夢を見て工学部に行きたいと思って。でも良く考えたら、この数学だと大学入れないよね。だって中学以下のことばっかやってたもん。こんな簡単じゃんと思って。僕この高1まで出たら、それ以上習ってないもん。先生も数学の先生が 野球の顧問だったから、これだと大学に入れないな～って正直に言ってくれたりして。

Dessa forma, C6 começou a pensar em outras opções:

[tradução]

C6: Como minha aprendizagem de japonês estava muito interessante, pensei em estudar um pouco mais e pesquisei uma faculdade de letras estrangeiras. Falei com meus pais que falaram que se eu fosse trabalhar futuramente em serviços como o de intérprete, seria bom. Meus professores também me encorajaram

bastante e pensei em me esforçar. Então ao pesquisar, vi que na faculdade de línguas estrangeiras E tinha português e achei legal, mesmo porque não iria conseguir entrar na faculdade F. Ainda por cima era perto, dava para assistir às aulas em português por ser retornado. Não tinha tanta confiança porque era a mesma prova aplicada aos japoneses, então tinha que escrever uma pequena dissertação.

En: Como era a avaliação?

C6: Uma dissertação pequena e prova de português, tinha também o exame de língua japonesa e a entrevista.

[reprodução original]

C6: 日本語ならうのがちょっと楽しくなってもう少し習おうって外国語大学を調べた。親としゃべって、将来通訳とかそういう仕事に就くならいいんじゃないって、先生たちにも結構励まされて、頑張ろうと思って調べたらE大学にポルトガル語があってここがいいなと思って、F大学に入れるわけないし、近いし帰国子女としてポルトガル語で受けたから、そんなに自信なかったけど日本人が受ける試験だから、まず小論文やって。

En: どんなテストなの?

C6: 小論とポルトガル語の試験、日本語能力試験と面接。

Como pode ser notado, o fato de poder prestar vestibular na faculdade japonesa através da cota^{xix} especial para retornados japoneses isentou-o de passar pelo rigoroso processo seletivo que normalmente os japoneses nativos enfrentariam. É provável que nesse momento C6 já tivesse desenvolvido suficientemente a ALP em japonês e que seu conhecimento acadêmico em português adquirido até o 1º. ano do ensino médio no Brasil tivesse sido bastante para ser aprovado na prova de língua portuguesa. Por ser uma faculdade privada, havia gastos com a mensalidade, mas como C6 tinha trabalhado três anos em fábricas, conseguiu pagar sozinho a faculdade até o 3º. ano do curso.

No início, C6 pretendia fazer a graduação em português, mas mudou de ideia ao acreditar que o nível de português a ser trabalhado seria muito básico. Na

^{xix}Em japonês, usa-se o termo *kikokushijo* para crianças que retornam ao Japão após residirem e estudarem por um longo tempo no exterior. O sistema de ingresso em faculdades pelas cotas para os retornados/repatriados difere do sistema geral das provas realizadas no país. Normalmente a seleção é realizada por prova de língua estrangeira, composição de um pequeno ensaio e entrevista. Caso a seleção seja por meio de prova, as questões contemplam menos disciplinas.

última hora, optou pela graduação em língua japonesa, mas mesmo assim disse que cursou umas quatro disciplinas oferecidas em português, o que significa que ele chegou a desenvolver a ALP tanto na L1 quanto na L2. Tanto é verdade que após a conclusão da graduação no Japão, foi admitido sem dificuldades no processo seletivo composto por provas de língua japonesa e de língua portuguesa de um programa de pós-graduação de uma universidade pública do Brasil.

4.6 Ambiente linguístico no Brasil: rede de apoio na manutenção da L2

Ao serem questionados sobre a manutenção da língua japonesa após o retorno no Brasil, a maioria dos colaboradores respondeu que realizavam de algum modo a preservação da língua. Dentre esses, são três os colaboradores que resolveram ingressar na graduação em Língua Japonesa. A seguir, aponto os principais meios de manutenção da L2 que surgiram nas entrevistas.

Internet:

C3, C4, C11 e C12 utilizam as duas línguas ao participarem de redes sociais. C11 relata que trocava cartas inicialmente quando chegou ao Brasil, meio esse que foi substituído pelo e-mail após a difusão da internet.

[tradução]

En: E escrever?

C11: Escrever nada. Deixe-me pensar, escrevia cartas.

En: E hoje em dia, usa Face?

C11: Hoje em dia uso Face, Line.

En: Você escreve em japonês também, C11?

C11: Escrevo sim. Depende de como estou me sentindo no dia.

[reprodução original]

En : 書くのは？

C11 : 書くのも全然。どうだろう、手紙書いてた。

Em : 今は face とか。

C11: 今は face とか Line とか。

Em : C11 は face 日本語でも書いてるよね。

C11: 書きますね。その日の気分。

O uso da internet não somente permite a manutenção da língua, como também serve como um espaço de comunicação entre os retornados. C12, por exemplo, criou uma comunidade para compartilhar suas experiências baseadas nas dificuldades de adaptação. Com o uso da rádio-internet conseguiu realizar a ponte entre o Brasil e o Japão durante 5 anos, e até o momento desta pesquisa, havia 1350 pessoas cadastradas.

[tradução]

En: Por que você resolver criar [a comunidade]?

C12: Principalmente para não esquecer do japonês. Ainda, porque meu hobby é a música. Achei que com a opinião dos outros iria crescer mais do que ficar pensando sozinho.

[reprodução original]

En: 何でやろうと思ったの？

C12 : それはまさに日本語を忘れないため。あと、自分の趣味が歌だから。

誰かに言ってもらった方が成長すると思って、自分がどうこう考えるより。

Esta comunidade, criada em 2012, ainda está em funcionamento enviando informações do Brasil ao Japão e se estabelecendo como um espaço de interação e troca de experiências entre os retornados.

[tradução]

En : Que tipo de atividade você está fazendo?

C12 : Na comunidade, bater papo, ver as notícias sobre o Japão ou fazer apresentação de trabalho.

En : Por que você começou na rádio?

C12 : Já tinha experiência no Japão. Pensava fazer uma surpresa para os colegas, os nikkeis daqui. Um programa de preferências musicais. Os outros, os nikkeis no Japão, querem saber do Brasil, então pensei que seria bom construir uma fonte de informação.

En : Que legal! É importante, né!

C12: Agora os avós leem o jornal, discutem com os filhos de nikkeis, mas se não fizermos nada sobre a cultura, penso como será depois que falecerem os mais idosos...

[reprodução original]

En : どんな活動しているの?

C12 : あのコミュニティーでは、雑談とか日本についてのニュースだったりとか。仕事紹介とか。

En : ラジオはどうしてやろうと思ったの?

C12 : もともと日本でやった事あって。日系人とか、こっちでみんなで楽しんでいけばいいかなと思って。音楽やったりとか趣味の話したりとか。逆に日本にいる日系人の子とか。ブラジルの動向知りたい人は情報発信源になればいいかなと思って。

En : あ〜すごいね、そういうのすごい大切だと思う。

C12 : 今おじいちゃん、おばあちゃんとかが新聞に載ったりとか日系人子弟に向けていう事が多いのに、なんか文化の事だったらわたしたちがなにもせんかったら、この人達が亡くなれたらどうなるのかなと思って。

No caso de C12, a internet age como um espaço não somente de troca de informações entre os países distantes, como também de troca de experiências, visto que o próprio C12, criador dessa comunidade, possui um histórico de vida de ter morado no Japão e ter passado por um processo de difícil adaptação no momento de seu retorno ao Brasil.

Revistas japonesas:

Em São Paulo, onde há uma grande concentração de nikkeis, há a presença de estabelecimentos que vendem revistas e livros japoneses, mas isso não significa que todos possuam acesso fácil. C3, antes do acesso à internet, costumava frequentar uma biblioteca que disponibilizava livros, revistas e vídeos em japonês.

[tradução]

En: Você lia revistas?

C3: Lia. Desde 2003. Comecei a frequentar a biblioteca da Fundação Japão. Alguém me disse que com certeza eu conseguiria ler livros se fosse à Fundação. Eu e minha irmã pensamos "Oba!". Me falaram que dava para achar livro em japonês, revistas do Japão, ver vídeos.

En: Você frequentava?

C3: Frequentava. E ia de manhã, ia por volta das 10 hs e quando dava 12hs ia ao shopping, comia e depois voltava

En: (risos) Tem um shopping, né? (risos)

C3: Voltava e ficava até umas 5hs da tarde lendo manga, ou então assistindo vídeo, do Ghibli. E então, dava 5 hs e voltava para casa.

[reprodução original]

En: 雑誌読んだりとかは?

C3: してた。2003 年くらいから。基金の図書室に通い始めて。誰かに基金に行けば本が読めるよって言われて。うちと妹で、やった～! 日本語の本、日本の雑誌、ビデオ見れるとか言って。

En: 通ってた?

C3: 通ってた。それこそ朝行って、10 時くらいに行って、12 時くらいになったらショッピングセンターに行ってご飯食べてまた戻ってきて。

En: (笑)ショッピングセンターあるね(笑)

C3: 戻ってきて 5 時くらいまで漫画をずっと見てて、それかビデオ見ててジブリね。それで 5 時くらいになって家に帰るっていう。

Podemos observar que C3 manteve sua competência linguística em japonês, mesmo já inserida no contexto do português como língua majoritária, por ter oportunidades de acesso gratuito a revistas, livros e vídeos. Dessa forma, há como destacar a importância do papel dessas instituições que promovem a língua e cultura japonesa no Brasil.

Canal de TV NHK:

Nas casas de C4, C11 e C12 há a transmissão do canal japonês NHK na programação da televisão a cabo. C11, assiste ao canal para não se esquecer

especialmente dos kanji:

[tradução]

En: C11, como você é com os kanji?

C11: Eu não sou bom.

En: Fez até o 1º ano do ensino fundamental 2, né?

C11: É, mas...tenho assistido a TV.

En: O que você assiste?

C11: Programas de variedades, novelas. Porque tem legenda.

En: Você tem NHK na sua casa?

C11: Tenho, sim.

[reprodução original]

En : C11、漢字はどうなの？

C11: 漢字は苦手ですよ。

En : 中一まで？

C11 : う～ん、でもテレビとか見てるから。

En: 何見てるの？

C11 : バラエティーとかドラマとか。字幕とかあるから。

En : NHK 家にあるの？

C11 : ありますよ。

Como era constante o desejo de C11 retornar ao Japão, ela construiu oportunidades de contato com a língua japonesa escutando música e assistindo a vídeos japoneses.

[tradução]

En: Quando você foi aprendendo o português, teve a possibilidade de acabar esquecendo o japonês tal como aconteceu com seu irmão. Por que você não esqueceu?

C11: Acho que tem a ver a questão da idade, mas é que eu sempre gostei do Japão. Porque sempre foi forte meu desejo de ir, voltar para o Japão. Mesmo estando no Brasil escutava músicas do Japão, alugava vídeos...Já o meu irmão começou a se interessar com as coisas daqui.

En: Entendi. Usava a internet? Já que você tinha?

C11: Sim, isso.

[reprodução original]

En : 逆にさ、ポルトガル語を覚えていったら弟みたいに日本語忘れてしまう可能性もあるのにどうして

C11 は忘れなかったの？

C11 : 多分年齢とかも関係していると思うけど、私はずっと日本が好きだったから。日本に戻りたい、帰りたいという意志が強かったから。ブラジルにいても日本の音楽聞いてたし、日本の番組をビデオレンタルしてたから。弟はもうこっちのものしか興味がなくなっちゃったから。

En : そっか、ネットがあるからネット見たり？

C11 : そうそう。

Durante a entrevista com C11, surge em sua fala a crença de que a manutenção de sua segunda língua (japonês) pode estar relacionada ao fator idade. São 7 anos de diferença entre C11 e seu irmão mais novo que, no momento do retorno ao Brasil, tinha 6 anos de idade. O irmão de C11 só sabia falar em japonês quando chegou ao Brasil e inicialmente passou por dificuldades na aquisição do português, sendo muitas vezes necessário a ajuda de C11. No entanto, após o período de adaptação, diferente de C11, seu irmão acabou por esquecer a língua japonesa, não conseguindo manter sua competência linguística. Para Sekiguchi (2003, p.192), crianças que estão na faixa entre oito e nove anos e não têm formação linguística prévia, sem a fixação dos princípios básicos da leitura e escrita, em vez de avançar na aprendizagem da L2, terão a tendência em perder a língua materna e se tornarem bilíngues subtrativos. Deste modo, o fator idade e a falta de consciência do irmão de C11 em manter contato com a LJ, podem ter influenciado a diferença encontrada na competência linguística em japonês entre os dois.

Contato com falantes de japonês:

No caso de C11, ao entrar na faculdade de graduação em Língua Japonesa, passou a conhecer pessoas que falavam o japonês ou então,

retornados como ela.

[tradução]

En: Então, voltando para cá e iniciando os estudos em português, não teve mais chance de falar em japonês e mesmo dentro de casa você não falava?

C11: Não falava.

En: Mas escutava música.

C11: Mesmo sem falar durante 2 ou 3 anos, quando tenho a chance de falar, acabo achando estranho, mas logo depois volto ao normal. Ultimamente é que as pessoas têm falado, ou melhor, aumentou o número de pessoas que falam japonês ao meu redor. Depois que entrei na faculdade, ou depois que entrei no cursinho.

En: Porque você fez amigos nikkeis.

C11: Mas talvez, o mundo do japonês, dos retornados é muito pequeno. Se você conhece um, pode conhecer várias pessoas. Quando comecei a trabalhar, no CL. Como tinha pessoas que falavam japonês ou que moraram no Japão, fui aumentado a rede de amizade com essas pessoas.

[reprodução original]

En: じゃあ帰ってきて、ポルトガル語の勉強始まって、ほとんど話す機会がなくなって、家の中でも話してない。

C11: 話してない。

En: でも音楽は聞いて

C11: 何故か会話は2・3年くらい話していなくても、久しぶりに話すと変だなんて感じなんですけど、すぐに戻る。最近ですよ、日本語話せるというか、日本語話せる人が周りに増えたっていうのは最近。大学に入ってから、予備校に入ってから。

En: 日系人の友達が出来たって。

C11: でも多分、日本語とか帰国子女とかそういう世界って狭いんですよ。1人と知り合うと色んな人と知り合いになれるから。仕事し始めてから、CL。私以外に日本語話せる人とか日本に住んでいた人とかいたから、そういう人達と仲良くなって和が広がったみたいな。

C11 relata que o universo dos retornados é pequeno, e de fato, muitos dos colaboradores deste estudo foram apresentados à pesquisadora por indicação entre eles. Após o seu retorno ao Brasil, C11 passou a frequentar *kaikan* e construir uma nova rede de amizades com os nikkeis, porém a conversação entre eles ocorria majoritariamente em LP, o que a fez ter menos oportunidades de uso do japonês. C11 passou a ter chances de usar a LJ novamente mais tarde, no

cursinho e na faculdade.

Uso do japonês no trabalho:

De acordo com Nakajima (2010, p. 51) a partir dos meados dos anos 80, no Canadá, as línguas trazidas para o país pelos imigrantes passaram a ser consideradas recursos linguístico e socioeconômico, e ao apoiarem o ensino de língua de herança, esperavam formar recursos humanos que revitalizassem a diplomacia e no comércio internacional. Nesse sentido, é possível de se dizer que a língua japonesa trazida pelos filhos de decaasseguis também constitui um recurso linguístico e socioeconômico, devendo ser aplicada de forma válida.

C3 após entrar em um trabalho que exigia o uso do japonês aumentou a oportunidade de contato com a língua que antes seria restrita no ambiente familiar. Ela trabalhou na recepção de um consultório odontológico onde realizava serviço como intérprete dos pacientes japoneses.

[tradução]

En: Você teve chances de entrar em contato com a língua japonesa depois de ter retornado para cá?

C3: Só com a minha irmã. Fora ela, eu pude ter contato quando comecei a frequentar o cursinho e passei a trabalhar em abril de 2004 num consultório odontológico. 90% dos pacientes eram japoneses que residiam no Brasil, e então pude usar o japonês além de com a minha irmã.

[reprodução original]

En: こっちに帰ってきてから、日本語に触れる機会は？

C3: 妹と話すくらいで。妹以外に触れる事が出来たのは、予備校に通い始めて 2004 年の 4 月くらいに歯医者さんでお仕事する事になって。患者さんが 90% くらい駐在員だったんだけど、それから妹以外と日本語を話始めて。

Por outro lado, C11, ao trabalhar numa empresa japonesa de comércio exterior, mantinha contato diário com a língua japonesa através da troca de e-mail

em japonês.

[tradução]

C11: O emprego anterior, eu trabalhava em uma empresa e era uma empresa de comércio exterior.

En: Nossa, e você usava o japonês?

C11: Pelo e-mails, pela troca de e-mails com a matriz.

[reprodução original]

C11 : 前働いていた時企業で働いていて、貿易会社だったから。

En : わー、それ日本語使うの？

C11 : メール、本社とメールのやり取りとか。

E o motivo de C12 escolher um serviço de digitação em japonês está explicitado abaixo:

[tradução]

C12: Eu queria revitalizar meu japonês e a cultura japonesa.

[reprodução original]

C12 : 私日本語や日本文化生かしたいなと思って。

Dentre as várias maneiras de manter atualizada a língua japonesa, uma delas é utilizá-la dentro de um ambiente de trabalho. Serviços que exigem troca de e-mails como o de C11 ou que necessitam da escrita como o de C12 podem ser úteis para a manutenção da ALP e os que trabalham diretamente com a oralidade como o de C3, a manutenção da CF, bem como o desenvolvimento da DLS, visto que ela deve ter se deparado com muito vocabulário de terminologia médica.

Morales (2011, p.43) que analisou a atuação de retornados do Japão como professores de língua japonesa, considerou-a como parte de um processo de revitalização linguística do japonês no Brasil, pois através deles tem-se a

atualização do repertório linguístico, cultural e do cotidiano japonês. Nesta pesquisa, C3, C4 e C11 possuem a experiência de terem atuado como professores de LJ no Brasil.

Capítulo 5 Considerações finais

No presente capítulo, descreveremos os resultados da análise.

5.1 Retomando as perguntas de pesquisa

A presente pesquisa intencionou em lançar um olhar sobre a trajetória educacional dos casos de sucesso de pessoas que cresceram em contexto de migração internacional. Muitas pesquisas acabaram recaindo em questões negativas como evasão escolar, limitações linguísticas entre outros, carecendo um olhar sobre a continuidade dos estudos em dois países. Sendo assim estabelecemos como perguntas de pesquisa três pontos a serem respondidas sobre os fatores que determinaram os casos de sucessos de pessoas que entraram numa universidade e que são bilíngues. A seguir as conclusões a que chegamos das perguntas.

5.1.1 As pesquisas sobre a evasão escolar tem merecido bastante destaque em estudos com crianças retornadas. O que levou os colaboradores a continuarem os estudos e não fracassar nos seus propósitos?

Shigematsu (2012, p. 66) assinala que os estudantes brasileiros que ingressam no colegial ou na faculdade do Japão não chegam a atingir níveis de competência linguística e cultural como capital a ser negociado, como também não se observa empenho para se tornar um recurso humano bilíngue e bicultural. Mesmo os nossos colaboradores que chegaram à universidade, ao observar todo o processo não se pode necessariamente afirmar que tiveram alto nível de consciência em relação à aprendizagem de japonês ou português. Esses colaboradores poderiam ter desistido no meio do caminho, mas o que teria sido crucial para a manutenção da motivação para a continuidade dos estudos?

Investigando as narrativas, conseguimos as respostas para as três perguntas. A importância do apoio da família e de amigos e colegas da escola.

(1) Apoio de familiares e de terceiros :

Numa sala de aula, quem interage diretamente com o aprendiz é o professor. Dessa forma, ele pode desempenhar uma força propulsora na aprendizagem do aluno. Vimos o caso de C3 que apresentou uma mudança no comportamento considerável a partir do contato com o professor de inglês. A colaboradora apresentava inicialmente uma postura desfavorável ao estudo, mas acabou mudando de atitude quando conheceu um professor que despertou-a pelos estudos. No caso de C12 que tinha dúvidas pela escolha profissional também recebeu muitas influências do professor. Da mesma forma em C11, a influência do professor parece ter sido bastante significativa na retomada dos estudos da língua japonesa mesmo estando um tempo desanimado por ter retornado ao país. C6, que tinha planos de estudar na faculdade, sofreu um grande impacto ao ter que acompanhar seus pais ao Japão com 15 anos e debateu com a barreira linguística e havia desistido de prosseguir os estudos. Mas, com o apoio de um colega da empresa que o incentivou, C6 toma a iniciativa e foi buscar alternativas para estudar no Japão. Foram também importantes os incentivos recebidos dos parentes (C3, C11 e C12).

(2) Auto-avaliação dos retornados em relação à continuidade dos estudos :

Os colaboradores C1 e C4 que são bilíngues dominantes de português que estudaram desde o terceiro ano do primário até o fim do ensino fundamental nas escolas públicas japonesas. Depois disso, decidiram dar continuidade aos

estudos no colegial e na faculdade, mas C1 percebeu que não conseguiria entrar no curso que havia escolhido como primeira opção e tem a sua decisão de voltar ao Brasil. C1 sempre se sentia atrasado em relação ao nativo japonês no seu desempenho acadêmico, o que podemos dizer que se trata da competência ALP que leva longo tempo para desenvolver e atingir o mesmo nível de um nativo. No caso de C4, nota-se que a colaboradora não tinha intenções de trabalhar como brasileiros em fabricas depois de se formar no colégio, e nem conseguiria custear a faculdade por ter mensalidades altas por isso optou por voltar ao Brasil por entender que o país apresentava muitas oportunidades de crescimento. Principalmente no caso de C4 que morava numa região com muitos brasileiros e o único modelo de referencia que ela tinha era de brasileiros que saiam do colégio e iam trabalhar no chão de fabrica.

5.1.2 Como foi o processo de aprendizagem nas línguas durante as aulas e até que ponto foi desenvolvido a proficiência linguística?

(1) A manutenção do português, a L1 dos colaboradores:

Manter a competência em português que constitui uma língua minoritária no Japão não é tarefa fácil, em especial, quando se trata de crianças que estão em fase de desenvolvimento. Para que haja essa manutenção é necessário um certo esforço dos pais, responsáveis pela escolha e controle de uso da língua. Em 4.4 *Ambiente linguístico no Brasil: contexto familiar*, foi observado que os colaboradores bilíngues dominantes em japonês, mesmo com oportunidade de estudo do português com professores particulares e cursos extra-curriculares, não se empenharam e nem se sentiram motivados para isso, pois não sentiam a necessidade, nem viam aplicabilidade para essa ação. Contudo, no âmbito da sala

de aula, caberia ao professor reconhecer as necessidades dos alunos e traçar estratégias de aprendizagem e motivação. Levantando-se assim, a questão da necessidade de se repensar a formação do professor na recepção dos alunos imigrantes. C3 e C12, inclusive, não mantiveram o L1 nem no âmbito familiar. C11, por sua vez, falava em japonês, mas seus pais respondiam em português. Cabe aqui destacar a atitude da mãe de C11 que, apesar de ter um bom nível de proficiência em japonês, fazia questão de responder em português em resposta às falas de sua filha. Percebemos então um movimento consciente de sua mãe em tentar manter a L1. É interessante apontar que os pais de C3 e C12 também sabiam falar as duas línguas, mas optaram por falar em japonês, provavelmente para facilitar a adaptação dos filhos no país. Esse investimento da mãe de C11 teve resultado quando voltaram ao Brasil, pois apesar de toda a dificuldade que enfrentou com a linguagem acadêmica e com a produção oral, C11 não teve dificuldades com a habilidade receptiva. Casos como de C3 e C12 que acabam se inserindo totalmente na cultura e língua majoritária, sem o investimento da L1, correm o grande risco de se tornarem bilíngues substrativos. Esse problema já foi apontada por Nakajima (1998, p.32). Todavia, ao retornarem ao Brasil, a língua de comunicação com os pais mudou do japonês para o português, fortalecendo aos poucos as competências em L1. Essa estratégia da família de mudança no uso da língua dentro de casa constitui um dos apoios necessários para a adaptação.

No contexto do retorno, todos eles apresentaram dificuldades com a língua portuguesa, até na fluência oral. Isso fez com que enfrentassem dificuldades em acompanhar as aulas. C3 precisou de 4 anos para conseguir entrar em uma faculdade e C12 mencionou que passou a se acostumar com a língua somente após 5 anos de chegada ao país. C11 menciona que tem dificuldades até hoje,

após ter ingressado na faculdade e as dificuldades que apontam são de escrita e leitura.

Os colaboradores do grupo bilíngues dominantes em português mantiveram a L1 nos lares, e ainda por cima, utilizaram a mídia impressa e visual como recursos adicionais. Somente C4, por um momento se afasta da L1, por uma questão de identificação com a identidade japonesa, tentando inclusive a deixar de usar a L1 dentro de casa – o que foi prontamente recusado pela mãe que a fazia com que usasse o português. C6 é um caso diferente que chegou ao Japão já com a formação linguística completa em português. Tinha na época 15 anos e já concluído o 1º. ano do ensino médio no Brasil. A manutenção da L1 no caso de C6 ocorreu naturalmente, pois além do uso contínuo da língua dentro de casa, tinha amigos brasileiros e utilizava livros, revistas e a internet. Todos eles mantiveram a L1 no domínio da CF e alguns, por conta do uso de livros, no domínio da DLS. Todavia, ao retornarem ao Brasil, mesmo que em menor grau, apresentaram dificuldades com a linguagem acadêmica. C1 frequentou uma escola brasileira no Japão sabendo que viria ao Brasil, e por mais que tenha frequentado durante 4 anos, não dominava a ALP, fato que o fez questionar a qualidade de ensino da escola brasileira, visto que sua queixa estava mais relacionada ao conteúdo disciplinar que a língua em si. Dessa forma, ambos os grupos necessitaram de um tempo longo para desenvolverem a ALP e conseguirem chegar em um nível em que pudessem passar no vestibular ou acompanhar as aulas. Isso denota que o bilinguismo é um continuum e que o desenvolvimento da aprendizagem necessita de tempo e investimento.

(2) Aquisição/aprendizagem da L2 (língua japonesa):

O grupo dos bilingues dominantes em japonês adquiriram a língua japonesa naturalmente. C3 e C11 chegaram ao Japão com 3 e 2 anos respectivamente e C12 é nascida lá. Como frequentaram em média 10 anos o sistema escolar japonês, desenvolveram a CF com os amigos, a DLS e a ALP nas aulas. Após o retorno ao Brasil mantiveram contato com a língua japonesa pela internet, pela rede de amigos e também pelo trabalho que exigia o uso da língua.

Em relação aos colaboradores do grupo dominantes em português, C1 e C4 chegaram no Japão com 8 anos de idade, apesar de necessitarem de ajuda no início com aulas extras de japonês, logo conseguiram se adaptar com a língua da escola. Além do apoio das aulas extras de japonês, há também o fato de que "crianças que ingressam no ensino primário com a língua materna bem desenvolvida, também conseguirá desenvolver o letramento da língua da escola (Cummins 2000).

5.1.3 Como as escolas foram escolhidas no Japão e no Brasil? Como foi a rede de apoio nesse ambiente?

(1) Escolas:

O grupo bilíngue dominante em japonês após o retorno, apresentava dificuldades na CF e na ALP. Houve aquele que entrou em escola técnica de preferência, outro que entrou numa escola que tinha o japonês no currículo escolar e também um que entrou numa escola estadual. A escola de C11 tinha professores nikkeis e a mãe escolheu porque queria que sua filha tivesse uma assistência no português. C3 entrou na escola estadual por conta da tia que trabalha no local, e que provavelmente traria segurança emocional para C3 e C12 optou por fazer uma escola técnica de sua preferência por indicação do tio. Não importando onde

escolheram estudar, todos eles apresentaram grande dificuldades no acompanhamento das aulas, com a ALP e também com a DLS.

O grupo bilingue dominante em português apresentaram mais estratégias e a planjamento na escolha das escolas. Houve pais que se mudaram para uma região de maior concentração de brasileiros por achar que teria mais assistência, outros pais colocaram em escolas que tinham cursos para estrangeiros e houve também o caso de C1 que entrou na escola brasileira do Japão vislumbrando se preparar para o vestibular do Brasil. C6 também usou de estratégias para superar os desafios da língua, recebendo auxílio de professores e estudando exautisivamente para poder estar apto a entrar numa faculdade japonesa. Dessa forma, nesse grupo houve um investimento nas competências em L1 (CF, DLS), como também em L2 (CF, DLS e ALP). Em comum, todos tinham a quem recorrer nas dificuldades: amigos, colegas e professores.

Um ponto em comum entre os dois grupos foi o fato de terem frequentado o cursinho pré-vestibular. O fato dos colaboradores do grupo dominante em japonês terem a necessidade de frequentar um cursinho pré-vestibular para o ingresso na faculdade é algo até previsível, porém chama a atenção a constatação de que os colaboradores do grupo dominante em português precisarem passar pelo mesmo caminho. Em outras palavras, pode-se dizer que para se chegar a um nível satisfatório de competência linguística acadêmica para o ingresso em alguma faculdade pública brasileira, é necessário um grande período de estudo. Sendo assim, o tempo de estudo que os colaboradores tiveram que se dedicar nos cursinhos foi de extrema importância para o desenvolvimento da ALP.

Ao usufruir do que cada instituição tinha para oferecer, do apoio de familiares, professores e amigos, somados à motivação, ao uso de estratégias e a

presença de uma perspectiva de um futuro promissor, fez com que todos os colaboradores, superassem suas respectivas dificuldades e desenvolvessem durante um longo período a ALP nas duas línguas, ao ponto de todos se auto denominarem bilíngues.

5.2 Contribuições do estudo

Neste trabalho foi possível elucidar alguns aspectos educacionais dos filhos de decaaseguis retornados que conseguiram ingressar em universidades brasileiras. Pela análise das entrevistas realizadas, foi observada a importância do papel dos pais na educação linguística dos filhos. Apesar de encontrarmos muitas pesquisas nesta área relatando a falta de planejamento e o desinteresse dos pais pela educação dos filhos, neste estudo foram constatadas posturas de comprometimento pela maioria dos pais, fato que influenciou positivamente o processo de formação linguística dos filhos e que pode ser considerado em futuras pesquisas. Foi também verificado que há caminhos diversos para que os filhos possam ingressar em faculdades e que medidas educacionais adequadas interferem positivamente nesse processo. No que diz respeito ao bilinguismo, foi apurado que mesmo um indivíduo permanecendo mais de 10 anos no Japão, dependendo do ambiente e da rede de apoio, é possível que ocorra a manutenção do português (primeira língua) e a aquisição do japonês (segunda língua), sem a perda da língua materna. Dessa forma, pode-se dizer que é possível planejar concretamente toda uma estrutura ambiental e de apoio para que futuras gerações possam desenvolver o bilinguismo aditivo. Em determinados períodos de vida, os colaboradores desta pesquisa poderiam até ser considerados semilíngues, porém ao olharmos para toda a trajetória percorrida nos dois países (Japão e Brasil),

percebemos que no momento do ingresso nas universidades, todos eles puderam ser considerados bilíngues. De acordo com Cummins (2011), para que a ALP se desenvolva é necessário de 5 a 7 anos, mas observando todas as dificuldades e o tempo dispensado nos estudos pelos colaboradores, fica a impressão de que no caso do português e do japonês, o tempo necessário seja maior que o indicado por Cummins, por se tratarem de línguas distantes. Isto posto, pais e professores que estão envolvidos diretamente na formação linguística dos filhos-aprendentes devem ter em mente que o suporte deve se realizado à longo prazo. Espera-se que os achados desta pesquisa possam contribuir de alguma forma para futuros estudos e projetos que envolvam a educação dos filhos de decasegais.

5.3 Limitações do estudo e temas futuros

Por fim, serão enumeradas abaixo, as limitações encontradas neste estudo e possíveis temas a serem explorados em projetos futuros:

(1) O bilinguismo dos sujeitos desta pesquisa teve como base somente a auto-avaliação do próprio colaborador, ou seja, se cada um se auto considerava bilíngue ou não. Assim, não foi realizado nenhum exame que avaliasse a competência linguística dos mesmos, não permitindo conhecer o nível de competência nas 4 habilidades linguísticas. Além disso, o fato do indivíduo ter ingressado em universidade brasileira ou japonesa, não pode ser o único fator indicativo de sucesso no bilinguismo.

(2) Como o foco desta pesquisa recaiu sobre a trajetória escolar até o ingresso na faculdade, a condição/situação após o ingresso não foi muito explorada. Todavia, as aulas das faculdades diferem bastante daquelas ministradas no ensino médio,

com atividades que exigem alto nível da ALP, tais como apresentações, trabalhos e relatórios. Houve um caso nesta pesquisa em que o colaborador teve que mudar a área de estudo, pois não conseguia acompanhar as aulas. Sendo assim, faz-se necessário uma investigação minuciosa da fase pós-ingresso na faculdade dos colaboradores.

(3) Grande parte das estratégias educacionais dos colaboradores consistiu em decisões realizadas pelos pais. Entretanto, as entrevistas foram realizadas somente com os filhos. Dessa forma, para entender melhor as escolhas/estratégias sobre a trajetória escolar e sobre o uso da língua, faz-se necessário expandir a entrevista também aos pais.

(4) Foram detectados receios e anseios quanto à vida profissional futura nas entrevistas com os colaboradores. Se há aqueles que pretendem realizar intercâmbio no Japão, há outros que desejam trabalhar no Japão. Para uma futura pesquisa, seria interessante explorar quais caminhos os colaboradores percorreram após se formarem nas respectivas universidades.

Referências Bibliográficas^{xx}

ASARAI, A. Y.; TOMITA, L. M. S. Migrações internacionais para o Japão e formação escolar dos filhos de dekassegus. Maringá-Paraná-Brasil. **Geografia**, Londrina, v. 9, n.1, p.51-59, jan/jun. 2000. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/10175>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in Language testing**. England: Oxford University, 1990.

_____.What Does Language Testing Have to Offer? **TESOL Quarterly**, v.25, n.4, p. 671-70, 1991.

BAKER, C. **A parents' and teachers' guide to bilingualism**. 2nd. ed. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000.

_____.Bilingual education in Wales. In: H. Baetens Beardsmore (ed.) **European Typologies of Bilingual Education**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1993.

_____.**Foundation of bilingual education and bilingualism**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1993.

BANDURA, A. **Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning**. Educational Psychologist, v. 28, p. 117-148, 1993.

BEARDSMORE, H.B. **Bilingualism: Basic Principles**. Tieto, Avon, England: Multilingual Matters,1982.

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, jul. 2009.

Disponível _____ em:
<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212009000200017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 abr. 2015.

^{xx} Foi utilizado o sistema autor-data. As obras em japonês foram romanizadas usando-se o sistema Hepburn

CONKLIN, N; M. LOURIE. **A host of tongues**. New York: The Free Press, 1983.

CONNELLY, M ; CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry. **Complementary methods for research in education**. 3rd. ed. Washington: American Educational Research Association, 2004.

CUMMINS, J. **Bilingualism in the Home**. Heritage Language Bulletin. National Heritage Language Resource Unit, 1;1, 1985.

_____. **Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society**. 2nd. ed. Los Angeles: California Association for Bilingual Education, 2001.

_____. **Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy**. San Diego: College Hill, 1984.

_____. **Mainoritei wo sasaeru kyôiku. [Educação do suporte para a minoria]**. Tokyo, Japão: Keio University Press, 2011.

_____. **Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters**. Working Papers on Bilingualism, U. S. A., n. 19, p. 121-129. 1979.

_____. Fundamental psychological and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students, In T. Skutnabb-Kangas, R.; Phillipson, A. K. Mohanty.; M. Panda (eds.). **Social justice through multilingual education**. Bristol: Multilingual Matters, p. 19-35, 2009.

DAIGAKU HENSACHI.BIZ. ZENKOKU HENSACHI RANKINGU (Ranking University of Standard Score in Japan), 2015.

Disponível em: <http://xn--swqwdp22azlcvue.biz/language.php> Acesso em: 1 fev. 2015.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**. Harlow, England: Pearson Education Limited, 2001.

_____; USHIODA, E. **Teaching and researching motivation**. 2ed. United Kingdom: Pearson Education Limited, 2011.

FISHMAN, J. **The sociology of language**. Rowley: Newbury House, 1972.

FOLHA DE S.PAULO. Ranking Universitário Folha 2013. Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2013/> Acesso em: 28 abr. 2015.

_____. Ranking Universitário Folha 2014. Disponível em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2014/> Acesso em: 28 abr. 2015.

GRANOTT, N. Patterns of Interaction in the Co-Construction of Knowledge; Separate Minds, Joint Effort, and Weird Creatures. In: WOZNIAK, R. and FISCHER, K. W. (eds.). **Development in Context: acting and Thinking in specific environments.** Hillsdale, NJ: Erlbaum, p.183-207,1993.

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism.** Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press, 1982.

GUIMARÃES, S.É.R. e BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.17, n.2, 143-150, 2004.

HAINO, S. Zainichi burajirujin no kodomotachi no kyôiku to burajiru jin gakkô.

[*Educação das crianças brasileiras no Japão e escola brasileira*] In: MITA, C. **What it means to live in an age of Globalization: the transnational lives of Japanese Brazilians in Japan.** Tokyo, Japão: Sophia University Press, 2011, p. 141-143.

HAYASHI, M. Gunma ken Ôizumi mati niokeru gaikokujin jidô no shôgakkô shûgaku no hôhō to shûgaku gimu ka nimuketa kadai [*Tópicos referentes ao métodos e à compulsoriedade do ingresso escolar de crianças estrangeiras do ensino fundamental I na cidade de Oizumi, na província de Gunma.*]. In: **Gaikokuseki jidô seito no shûgaku gimu o megutte [Considerações acerca do ingresso compulsório de crianças estrangeiras].** Tokyo: Gaikokuseki jidô seito shûgaku gimu kenkyukai, Mirai daigaku Tokorozawa kenkyû v. 1, 2014, p. 25-36

HAYASHIZAKI, K. Burajiru e kikokushita katei nimiru kyôiku senryaku [*Estratégias na escolha educacional nos lares de retornados ao Brasil*] . In: Shimizu, K. et al. (ed.) **Ôkansuru Hitobito no Kyôiku Senryaku: Gurôbaru shakai o ikiru kazoku to kou kyôiku no mondai [Estratégias educacionais de migrantes: problemas de educação pública e de famílias que vivenciam a sociedade global].** Tokyo: Akashi

Shobô, 2013, p. 218-233.

IKUTA, Y. Types of Problems in L1 and L2 Writing by Young Brazilian Learners of Japanese as a Second Language: Evidence of the Double-limited Phenomenon. **Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education (MHB) Research Association**, Osaka, p. 7-26, 2007. Disponível em: <http://ci.nii.ac.jp/els/110009357406.pdf?id=ART0009890437&type=pdf&lang=en&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1428454521&cp=>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

ISHI, A. Burajiru niokeru dekasegui no eikyô [*Influência do fenômeno de cassegui no Brasil*]. In: ONAI, T. (ed). **Burajiru niokeru Dekaseguino eikyô [*Influência do fenômeno de cassegui no Brasil*]**. Tokyo, Japão: Ochanomizu Shobô, 2009, p. 7-61.

ISHII, A. Gaikokujin gakkô no shingao, nanbeikei gakkô [*A nova face das escolas para estrangeiros, as escolas para sul americanos*]. In: Gekkan Io henshubu [*Periódico IO*] (ed). **Nihon no nakano gaikokujin gakkô [*As escolas para estrangeiros no Japão*]**. Tokyo, Japão: Akashi shoten, 2006, p. 15-40.

ISHII, E. Porutogarugo o bogoto suru zainichi gaikokujin jidô seito no gengo kyouiku nikansuru fubo no ishiki [*Consciência dos pais relacionada à educação linguística de crianças estrangeiras residentes no Japão que possuem o português como língua materna*]. In: **DAI 7 KAI KOKURITU KOKUGO KENKYUJYO KOKUSAI SHMPOZIUMU [ANAIIS DO 7º.SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO INSTITUTO NACIONAL DE LÍNGUA E LINGUÍSTICA JAPONESA]** , 2000, Tokyo, Japão: Bonjinsha, Kokuritsu kokugo kenkyûjyo.

ISHIKAWA, E. A. Education of children who returned to Brazil from Japan. **Bulletin of Shizuoka University of Art and Culture**, v. 11, Shizuoka: Shizuoka University p.11-15, 2010. Disponível em:

<http://ci.nii.ac.jp/els/110008146689.pdf?id=ART0009662492&type=pdf&lang=jp&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1428459787&cp=>>. Acesso em: 1 fev. 2015.

IZAWA, Y. Tabunka kyousei no sogo: Zainichi burajirujin no genjyou to sisaku no Chôgô / Fugô [*Conflitos na simbiose do multiculturalismo: os ajustes e os desajustes na política e nas condições reais dos brasileiros residentes no Japão*].

Tokyo: Tôyô Daigaku Ningen Kagaku Sôgô Kenkyujyo Kiyô [*Boletim do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Toyo*], v. 15, p.85-100, 2013.

Disponível em:<<https://www.toyo.ac.jp/uploaded/attachment/10069.pdf>> Acesso em: 1 de fev. 2015.

KADOWAKI, A. Bricolage-ka suru kôtôgakkô: Henshin suru shinsei kôtôgakkô no sokuseki to jissai [*Tendência à bricolage: a caminhada e a prática das mudanças de novos sistemas no ensino médio*]. In KOGA, M. **Gakkô no Esunogurafui: Jirei-kenkyu kara mita kôkô-kyôiku no uchigawa** [*Etnografia das escolas: histórias internas baseadas em estudos de casos*]. Kyoto, Japan: Sagano Shoin, 2004, p. 179-199.

KAWAGUCHI, N.; MARUI, I. Zainichi burajirujin seito to sono hogosha no shôrai keikaku towa: Burajirujin Gakkô deno Chôsa kara [*No que consiste o planejamento futuro de alunos brasileiros residentes no Japão e de seus responsáveis: a partir de uma investigação nas escolas brasileiras*], **Bulletin of Aichi Univ. of Education**, Aichi, Humanities and Social Sciences, v.62, p.27- 32, 2013. Disponível em:

<http://repository.aichiedu.ac.jp/dspace/bitstream/10424/5050/1/kenjin622732.pdf>

Acesso em: 1º fev. 2015.

KAWAKAMI, I. **Idôsuru kodomotachi no Kotoba no Kyôikugaku [A educação linguística das crianças que migram]**. Tokyo: Kuroshio Shuppan, 2011, p.29-45.

KAWAMURA, L. **Para onde vão os brasileiros?** imigrantes brasileiros no Japão. Campinas: UNICAMP,1999, p. 193-216.

KAZITA, T. et al. **Kao no mienai teijûka: Nikkei burajirujin to kokka • Shijô • Imin Nettowâku [Residentes invisíveis: os nikkeis brasileiros e o Estado, o mercado e a rede de imigrantes]**, Nagoya: Nagoya Daigaku Shuppan [editora da Universidade de Nagoya], 2005.

KOIKE, A. Burajiru kikoku nikkei jidô no gakkô seikatsu to kyôiku shien ni kansuru Jirei: San Paulo shi oyobi Suzano Shi deno kikitori chôsa kara [*Um exemplo do cotidiano escolar e do apoio educacional de crianças nikkeis retornadas no Brasil: uma investigação de narrativas orais no município de Suzano, em São Paulo*]. In:

Gaikokuseki jidô seito no shûgaku gimu o megutte [*Considerações acerca do ingresso compulsório de crianças estrangeiras*]. Tokyo: Gaikokuseki jidô seito shûgaku gimu kenkyû kai, Mirai daigaku Tokorozawa kenkyu, v. 1, 2014, p.45-58.

LAMENDELLA, J. General principles of neurofunctional organization and their manifestations in primary and non-primary language acquisition. **Language Learning Research Club**, University of Michigan. U.S. A., 1977, p115-196.

LAMBERT, W. E. Effects of bilingualism on the individual: Cognitive and socio-cultural consequences. In P. A. Hornby (ed.), **Bilingualism: Psychological, social and educational implications**, New York: Academic Press, p. 15-28, 1977.

LENNEBERG, E. **Biological foundation of language**. New York: John Wiley. 1967.

LINGER, D.T. **No One Home Brazilian Selves Remade in Japan**. California, U.S.A.: Stanford University Press, 2001.

LUCAS, T.; HENZE, R. and DONATO, R. Promoting the Success of Latino Language-Minority Students: An Exploratory Study of Six High Schools. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 60, p. 315–340, 1990.

MATSUMOTO, K. An Overview of Mother Tongue/Heritage Language Education: Programs Organized by Minority Groups in Japan. Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education. **(MHB) Research Association**, Osaka, v. 1, n.1, p. 96-106, 2005. Disponível em: <http://ir.library.osakau.ac.jp/dspace/bitstream/11094/25036/1/mhb_01_096.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **Burajirujin gakkô tô no jittai chôsa kenkyu kekka ni tsuite. [*O resultado de pesquisa sobre a situação atual das escolas brasileiras*].**2009.Disponível em <http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/21/03/___icsFiles/afieldfile/2009/04/17/1259580_1.pdf>. Acesso em 26 de fev. 2015.

_____. **Gaikokujin jidô no tayousei eno taiô. [*Correspondência para a diversidade dos alunos estrangeiros*].** 2011. Disponível em <http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/___icsFiles/afiel

dfile/2011/04/15/1304668_3.pdf>. Acesso em 26 de fev. 2015.

_____. **Kôtô gakkô kyouiku no Genjô. [Situação atual de educação de ensino médio]**. 2011. Disponível em:

<http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/___icsFiles/afieldfile/2011/09/27/1299178_01.pdf>. Acesso em 26 de fev. 2015.

MINISTRY OF JUSTICE. **Zairyu Gaikokujin Toukei** 12/2007. Disponível em: <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001111137>. Acesso em 26 de fev. 2015.

_____. **Zairyu Gaikokujin Toukei** 06/2008. Disponível em: <

<http://www.moj.go.jp/content/000008047.pdf>>. Acesso em 26 de fev. 2015.

_____. **Zairyu Gaikokujin Toukei** 06/2013. Disponível em: <<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001116310>>. Acesso em 26 de fev. 2015.

_____. **Zairyu Gaikokujin Toukei** 12/2013. Disponível em: <<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001118467>>. Acesso em 26 de fev. 2015.

_____. **Zairyu Gaikokujin Toukei** 06/2014. Disponível em: <<http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001127507>>. Acesso em 26 de fev. 2015.

MITA, C. What it means to live in an age of Globalization: The Transnational Lives of Japanese Brazilians in Japan. Tokyo, Japão: Sophia University Press, 2011.

MITSUNAGA, N.; TABUCHI, I. How to Brazilian Children Transform Their Identities? : Through an observation of Their Re-Adaptations into Brazilian Life. Nara: **Bulletin of Nara University of Education**, v. 51, n. 1, p.1-17, 2002. Disponível

em:<http://near.nara-edu.ac.jp/bitstream/10105/1194/1/NUE51_1_21.pdf>

Acesso em: 1º fev. 2015.

MIYAO, S. **Burajiru no nikkei shakai ronshû: Bôdaresu ni naru nikkeijin.** [Coleção de ensaios sobre a sociedade nikkei do Brasil: os nikkeis que ficam à margem] São Paulo: Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, p.79-340, 2002.

MIYAZIMA, T.; KATO, E. Opportunity of Education and Senior High School Entering for New-comer Foreigners: A Consideration based on the Participant Observation of the Teaching of Foreign Pupils in a Junior High School in Tokai Region. **The journal of applied sociology**, v. 47, p.1-12, 2005. Disponível em:<http://ci.nii.ac.jp/els/110001147268.pdf?id=ART0001365710&type=pdf&lang=en&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1428703955&cp=>> Acesso em: 1 de fev. 2015.

MORALES, L, M. Revitalização linguística do japonês no Brasil: A atuação dos retornados brasileiros do Japão como professor de língua japonesa, **Travessia: revista do migrante**, São Paulo, n. 69, p. 31-46, jul./ dez. 2011.

MORI, K. Zainichi nikkei burazirujin eno kyôiku shien [*Apoio educacional aos brasileiros nikkeis residentes no Japão*], **Kaihô buraziru tokuhô [Boletim da Associação Central Nipo-Brasileira]**, São Paulo: Associação central nipo-brasileira. set. 2011.

MOTA, K. S. Aulas de português fora da escola: famílias imigrantes brasileiras, esforços de preservação da língua materna. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 63, p. 149-163, Aug. 2004.

Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622004000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 abr. 2015.

MURATA Y. Re-adaptation of Japanese Brazilian Students after Returning to Their Country from Japan: A Report of a Survey in Brazil. Tsukuba: **Hikaku • Kikusai Kyôiku**. v. 8, p. 45- 54, 2000.

NAKAGAWA, D.; NAKAGAWA, K. Dekassegui e a relação Brasil-Japão: aspectos positivos e negativos. In: **Centenário: contribuição da imigração japonesa para o Brasil moderno e multicultural**. São Paulo: Paulo's Comunicação e Artes Gráficas, 2010.

NAKAJIMA, K. **Porutogarugo o bogotosuru gakunai Shôchûgakkô no bairingarû kaiwa ryoku no Shûtoku [Aquisição da competência comunicativa bilíngue em escolas de ensino fundamental I e II de estudantes com língua materna em português]**. Gengo kyôiku no Sin tenkai: Makino Seiichi kyôju Koki kinen Ronbunshû [*A nova expansão do ensino de línguas: coleção de ensaios comemorativo aos 70 anos do professor Seiichi Makino*], Tokyo, Japão: Hitsuji

Shobô, 2005.

_____. **Maruchi ringaru Kyôiku eno Shôtai:** Gengo shigen toshitenô gaikokujin [*Um convite ao ensino multilíngue: os estrangeiros como fonte linguística*] • In **Bairingararu Kyôiku No Hôhō : 12 Sai Madeni Oya to Kyôshi ga dekiru koto** [*Métodos de educação bilíngue: o que pais e educadores podem fazer até as crianças atingirem os 12 anos*]. Tokyo, Japão: Ark, p.2-16. 1998.

_____. **Maruchi ringaru Kyôiku eno Shôtai:** Gengo shigen toshitenô Gaikokujin • Nihonjin Nenshōsha [*Um convite ao ensino multilíngue: as crianças estrangeiras como fonte linguística*]. Tokyo, Japão: Hitsuji Shobô, 2010.

NINOMIYA, M. **O nikkei no Brasil.** São Paulo: Associação para comemoração do centenário da imigração japonesa no Brasil, p. 277-315, 2010.

NISHIDA, H. **Burajirujin seito to nihonjin kyôin no ibunka komyunikeshon.** [*A comunicação intercultural entre alunos brasileiros e professores japoneses*]. Tokyo, Japão: Kazama Shobô, 2011.

NOGUCHI, M. Katei deno dokuji shidô wa kanô ka: 22 kazoku ni miru seiko no yôin .[*Têm possibilidade de orientação de ler letra em casa?: Fator de sucesso através da análise das 22 famílias*], In: Yamamoto, M(ed), **Bairingararu no sekai** [*Mundo de bilíngue*].Tokyo: Taishûkan Shoten,1999,p.33-63.

NOMOTO, H. Possibility of bilingual education in Japan: analysis on the case of large Japanese Brazilian community [in Japanese].**The Journal of social sciences and humanities**, Tokyo Metropolitam University. Tokyo: p. 27-40, 2008.Disponível em: <http://ci.nii.ac.jp/els/110007144736.pdf?id=ART0009088589&type=pdf&lang=en&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1428703490&cp=>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

OCDE. **Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy:** A Framework for PISA 2006.Paris: Economic Co-opetation and Development (OECD)2006.Disponível em:<<http://www.oecdbookshop.org/get-it.php?REF=5L4L16FZLBJJ&TYPE=browse>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

OLIVEIRA, G. A Transmissão dos Sinais Emocionais Pelas Crianças. In: Sisto, F.; Martinelli, S. **Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem**

psicopedagógica. São Paulo: Vetor, 2003.

ONAI, T. **Zainichi burajirujin no kyôiku to hoiku** [*Educação maternal e no ensino de brasileiros residentes no Japão*] Tokyo, Japão: Akashi Shoten, 2003.

_____. **Zainichi Burajirujin no Kyôiku to Hoiku no Henyô** [*Mudanças na educação maternal e no ensino de brasileiros residentes no Japão*]. Tokyo, Japão: Ochanomizu Shobô, p. 138-210, 2009.

Ogbu, J. U. **Understanding Cultural Diversity and Learning**. EDUCATIONAL RESEARCHER November 1992, v. 21, n. 8, p.5-14, 1992.

PAJARES, F.; OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In: BANDURA, A.; AZZI, R.G.; POLYDORO, S. (Org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 97-114.

PEAL, E.; LAMBERT, M. The relation of bilingualism to intelligence. U. S. A.: **Psychological Monograph**. v.76(546). p. 1-23.1962.

PENFIELD, W.; ROBERTS, L. **Speech and brain mechanism**. New York: Atheneum, 1959.

RESSTEL, C. C. F. P. **Desamparo Psíquico nos filhos de dekassegais no retorno ao Brasil**. 2014. 363 p. Dissertação (Mestrado em Ciências e Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis. 2014.

Disponível em:
<<http://base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/110679/000779151.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 fev. 2015.

RIBEIRO, E. A. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. **Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais**, Araxá, n. 4, p. 129-148, maio 2008.

SAITO, H. An Overview of Mother Tongue/Heritage Language Education: Programs Offered by Local Communities and Schools in Japan. **Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education (MHB) Research Association**, Osaka, v. 1, n. 1, p. 26-43, 2005. Disponível em:
<http://ci.nii.ac.jp/els/110009357417.pdf?id=ART0009890466&type=pdf&lang=en&host=cinii&order_no=&ppv_type=&lang_sw=&no=1428452694&cp=>>. Acesso em:

26 de fev. 2015.

SAKUMA, K. **Gaikokujin no kodomo no fushûgaku ibunka ni hirakareta kyôiku toha.** [*Evasão escolar das crianças estrangeiras, O que é educação aberta para cultura diferente?*] Tokyo: Keiso Shobô, 2006.

_____. **Gaikokujin no kodomotachi no kyôiku mondai :Seifunai kondankai niokeru teigen.** [*Os problemas educacionais das crianças estrangeiras*] Tokyo: Keiso Shobô, 2011.

SASAKI, E. A imigração para o Japão. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 57, Aug. 2006.

Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/10150/11734>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

SAWAGUCHI, G. C. T. **Resiliência e migração:** um estudo sobre as crianças que retornaram do Japão. 2013. 142 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Faculdade de Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013. Disponível em: <http://www.sapientia.pucsp.br/tde_arquivos/22/TDE-2013-11-25T13:04:24Z-14368/Publico/Glaucia%20Cristina%20Tiyomi%20Sawaguchi.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2015.

SEKIGUCHI, T. **Zainichi nikkei burajirujin no kodomotachi:** Ibunka kan ni sodatsu kodomo no aidenteitei keisei [*As crianças nikkeis brasileiras residentes no Japão: a formação de identidade das crianças que crescem no contexto intercultural*]. Tokyo : Akashi Shobô, 2003. p.461.

SHIGEMATSU, Y. **Language life and the identity of Brazilian university and high school students.** *Jornal of the School Education*, Sugiyama Jogakuen University, Sugiyama Jogakuen University Press, Japão, Nagoya, v. 5. p. 59-68, 2012.

_____. O suporte para adolescentes que retornam ao Brasil: a possibilidade de aproveitamento da experiência adquirida no Japão para o ensino de língua japonesa. **Associação Japonesa de Estudos Luso-Brasileiros**, Anais de Colóquio de Estudos Luso-Brasileiros, Tokyo: p.23-30, 2013.

SHIMIZU, K. et al. **Kôkô o ikiru nyû kamâ :** Jiko no monogatari niokeru shigen

to senryaku [**Os new commers estudantes do ensino médio: recursos e estratégias das narrativas pessoais**]. Tokyo : The Japan Society of Educational Sociology v. 58, p. 181- 186, 2006. Disponível em:

<http://ci.nii.ac.jp/els/110006173756.pdf?id=ART0008143954&type=pdf&lang=jp&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1428456081&cp=>> Acesso em: 1 de fev. 2015.

_____. Ôkansuru Hitobito no Kyôiku Senryaku: Nikkei Burajiru jin, orudokamâ,kokusaikekkonkatei. [*Estratégias educacionais de migrantes:Os brasileiros nikkeis, Old Comer, Família de casamento internacional*]. Tokyo: **The Japan Society of Educatinal Sociology**.p.34-37, 2012. Disponível em:

<http://ci.nii.ac.jp/els/110009627516.pdf?id=ART0010096785&type=pdf&lang=jp&host=cinii&order_no=&ppv_type=0&lang_sw=&no=1441142345&cp=>> Acesso em: 1 de fev. 2015.

SKUTUNABB-KANGAS, T. Multilingualism and the education of minority children. In: SKUTNABB-KANGAS, T.; CUMMINS, J. (eds.). **Minority education**. Clevedon: Multilingual Matters, 1988, p. 9-44.

SUGINO, T. **Nikkei Brazilians at a Brazilian School in Japan**: factors affecting language decisions and education. Tokyo: Keio University Press, Japão, 2008.

TAKEUCHI, O. **Yori yoi gaikokugo gakushûhō o motomete: Gaikokugo Gakushû Seikōsha no Kenkyu**. [*Buscando o melhor jeito de estudo da língua estrangeira: Estudo de caso de sucesso da aprendizagem da língua estrangeira*] Tokyo, Japão: Shō haku sha, 2003.

TANAKA, E. **A volta dos filhos de dekassegui ao Brasil**: escolarização, dificuldades e superação. 2009. 151 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/10175/895>>. Acesso em: 1 fev. 2015.

TONGU, E. A. S. **Migrações, processo educacional e os dekassegui**: um estudo da rede de relações em torno da criança nikkei na escola brasileira no Japão. 2010. 230 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05082010-114453/pt-br.php>>. Acesso em: 1 fev. 2015.

Valdés, G. **Heritage Language Students: Profiles and Possibilities**. In J.Peyton, J.; Ranard.; S. McGinnis (eds.). *Heritage Languages in America: Preserving a national resource*, McHenry, IL: The Center for Applied Linguistics and Delta Systems. p. 37-80, 2001.

VILA, I. Adquisición de lenguas extranjeras y competência Multilíngue. In: **Jornadas Pedagógicas del Programa de Lengua y Cultura Portuguesa**, Mérida, 15-17 noviembre, 2006.

Yamamoto, K. Kikoku shita kodomotachi to sono go no seikatsu [*As crianças retornadas e as vidas depois de retorno*] . In: Shimizu, K. et al. (ed.) **Ôkansuru Hitobito no Kyôiku Senryaku**: Gurôbaru shakai o ikiru kazoku to kou kyôiku no mondai [**Estratégias educacionais de migrantes: problemas de educação pública e de famílias que vivenciam a sociedade global**].Tokyo:Akashi Shobô, 2013, p. 234-254.

YOSHIDA, S. **Being Hafu (biethnic Japanese) in Japan: through the eyes of the japanese media, japanese university students and Hafu themselves**. A thesis submitted to the faculty of The University of Utah in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Asian Studies. College of Humanities. The University of Utah, May, 2014.

Anexo

Anexo 1 Roteiro de Entrevista

- 1) Você foi para o Japão por quais motivos? Mudou de local durante a estadia? No total, ficou quanto tempo no Japão?
- 2) Como descreveria a sua relação familiar após a mudança de país?
- 3) Você pode relatar a sua experiência escolar no Japão? Estudou em escolas brasileiras ou japonesas?
- 4) Em sua opinião, há preconceito com relação a imigrantes no Japão? Você sofreu algum tipo de preconceito na escola? Pode relatar essa experiência?
- 5) Você teve dificuldades na escola? Pode relatar um pouco sobre elas?
- 6) Como era o seu relacionamento com as pessoas da escola?
- 7) E como era o relacionamento com as pessoas de fora da escola?
- 8) No período em que morou no Japão, planejou uma carreira profissional? Quais eram suas expectativas sobre a educação?
- 9) Poderia relatar o seu retorno ao Brasil? Por que voltou? Voltou sozinho? Alguém da sua família ficou no Japão?
- 10) Quais as principais dificuldades que você enfrentou quando retornou ao Brasil?
- 11) Teve dificuldades na escola? Chegou a fazer aulas complementares de português? Pode relatar um pouco sobre suas dificuldades?
- 12) Após retornar ao Brasil o que pensava sobre a formação escolar e as oportunidades de trabalho? Você deu continuidade aos estudos? Por quê?
- 14) Em sua opinião, o que possibilitou a continuidade dos seus estudos?
- 15) Quais seus planos para o futuro?
- 16) Conte sobre a experiência de seus pais como decasségus. Trabalharam em

quantas fábricas? Em quais horários ?

17) Qual a escola que você frequentou no Brasil e no Japão? Foi uma decisão sua?

18) Seus pais sempre te apoiaram com relação aos estudos?

Anexo 2 Carta de solicitação de colaboração para pesquisa

São Paulo, ____ de _____ de _____

SOLICITAÇÃO DE COLABORAÇÃO PARA PESQUISA

Meu nome é Sayaka Izawa e estou atualmente no mestrado no Programa de Língua, Literatura e Cultura Japonesa da Universidade de São Paulo, sob a orientação da Profa. Dra. Leiko Matsubara Morales.

O tema de minha pesquisa é sobre a trajetória escolar dos bilíngues que tiveram experiência de migrações internacionais e gostaria lhe pedir uma autorização para realização dessa entrevista.

Todas as informações obtidas nessa pesquisa serão usadas para a finalidade exclusiva de pesquisa acadêmica. Comprometo-me a usar os dados com cuidado e sob sigilo, respeitando a ética na pesquisa, preservando a identidade do colaborador.

Caso haja interesse em acompanhar os resultados dessa pesquisa, poderei encaminhar uma versão on line para a apreciação.

Expresso meu agradecimento pela atenção.

Atenciosamente,

Sayaka Izawa

Aluna do mestrado da área de Língua, Literatura e Cultura Japonesa

DLO – FFLCH – USP

Anexo 3 Carta de autorização para uso de dados para pesquisa acadêmica

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE DADOS PARA PESQUISA ACADÊMICA

Eu, _____, RG _____, autorizo o uso de meus dados linguísticos para finalidade exclusiva de pesquisa sobre bilinguismo em situação de migração internacional.

Estou ciente de que o conteúdo da fala será transcrita e utilizada para a pesquisa, sem haver qualquer caracterização pessoal, preservando a minha identidade pessoal.

Assinatura

Data: ____/____/____