Programa de Pós-Graduação em LINGUÍSTICA

PPGL

LÍNGUA E IDENTIDADE DE JOVENS IMIGRANTES: CRIANÇAS QUE CRUZARAM FRONTEIRAS JAPÃO - BRASIL

São Carlos
2025

ufscar

Ruchia Uchigasaki

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

LÍNGUA E IDENTIDADE DE JOVENS IMIGRANTES: CRIANÇAS QUE CRUZARAM FRONTEIRAS JAPÃO- BRASIL

RUCHIA UCHIGASAKI
Bolsista: FAPEAM

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Yokota

São Carlos - São Paulo
2025

Uchigasaki, Ruchia

Língua e identidade de jovens imigrantes: crianças que cruzaram fronteiras Japão - Brasil / Ruchia Uchigasaki -- 2025.
360f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Rosa Yokota
Banca Examinadora: Eliane Hercules Augusto-Navarro, Laura Tey Iwakami, Leiko Matsubara Morales, Nelson Viana
Bibliografia

1. Competência plurilíngue. 2. Identidade nipo-brasileiro. 3. Mobilidade e trânsito. I. Uchigasaki, Ruchia. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Ruchia Uchigasaki, realizada em 08/08/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosa Yokota (UFSCar)

Profa. Dra. Laura Tey Iwakami (UECE)

Profa. Dra. Leiko Matsubara Morales (USP)

Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto Navarro (UFSCar)

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço aos 12 colaboradores da pesquisa: Juliana Ayumi, Sara, Henrique Hiroto, Júlio, Paulo, Nicolas Kenji, Izabela Yukari, Júlia Aya, Mari, Haru, Thaís Yumi e Christina Akemi. Sem vocês, a pesquisa não teria sido possível. O tempo que passei com vocês é inestimável para mim. Tenho gratidão por terem confiado em mim e compartilhado as experiências e sentimentos. Desejo que suas vidas futuras sejam sempre iluminadas.

Expresso minha profunda gratidão à professora Rosa Yokota, minha orientadora, por ter me acolhido com generosidade, orientado com sabedoria e apoiado com firmeza ao longo desta trajetória. Sua presença serena e as palavras encorajadoras foram fundamentais nos momentos de incerteza. Como pessoa, educadora e pesquisadora, nutro por você o mais sincero respeito e admiração.

Registro meus sinceros agradecimentos aos docentes que compuseram as bancas de qualificação e defesa. Foi uma honra contar com as leituras atentas, conselhos generosos e avaliações criteriosas. Cada apontamento contribuiu significativamente para o aprimoramento deste trabalho e, certamente, seguirá repercutindo em minha trajetória acadêmica: Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto-Navarro (UFSCar), Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar), Profa. Dra. Leiko Matsubara Morales (USP), Profa. Dra. Laura Tey Iwakami (UECE), Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar), Profa. Dra. Flavia Hatsumi Izumida Andrade (IFSP) e Prof. Dr. Yuki Mukai (UnB).

Agradeço, com apreço, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSCar (PPGL/UFSCar). Cada aula frequentada foi uma oportunidade valiosa de aprendizado, não apenas no campo da linguística e do ensino de línguas, mas também sobre os princípios que fundamentam a prática docente comprometida e inspiradora.

Estendo meu agradecimento aos colegas do PPGL/UFSCar com quem tive o privilégio de compartilhar o percurso formativo, assim como aos integrantes do Grupo de Pesquisa *GEPELE – Ensino e Pesquisa em Espanhol LE*, pelo apoio constante, pelas trocas generosas e pela parceria acadêmica.

Sou igualmente grata aos amigos que, de múltiplas formas, me estimularam, incentivaram, acolheram e colaboraram nesta caminhada: Cacio José Ferreira, Kyoko Sekino, Linda Midori Tsuji Nishikido, Ken Nishikido, Tae Suzuki, Antonio Marcos Bueno da Silva Junior, Rodrygo Yoshiyuki Tanaka, Camila Regina Ferracioli Pimentel, Satomi Oishi Azuma, Graciela Nobuko Enobi, Rosangela Mayumi Oka, Liliane Machado Leão e Andrea Ramos.

Agradeço, com reconhecimento, aos colegas do curso de Língua Japonesa da Universidade Federal do Amazonas, que compreenderam e apoiaram minha licença para dedicação ao doutorado.

Registro, também, minha gratidão à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM), cujo apoio foi essencial para a realização desta pesquisa. Graças a esse incentivo, pude me dedicar integralmente aos estudos.

Sou profundamente grata à família Shinoda (Ikuko, Masanori, Yulia e Eria), pelo constante apoio a partir do Japão, assim como a todos os membros da família Uchigasaki, em Brasília, cuja presença e incentivo foram fundamentais para minha permanência e empenho no Brasil.

Por fim, expresso minha sincera e amorosa gratidão a Minoru, Haru e Inoru, que estiveram ao meu lado em todos os momentos, oferecendo incentivo, apoio e paciência. Sem vocês, esta conquista não teria sido possível.

RESUMO

Esta tese investiga a relação entre língua e identidade de jovens nipo-brasileiros que cresceram em trânsito entre o Japão e o Brasil, vivenciando contextos plurilíngues ao longo da infância e da adolescência. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é analisar, com base nas narrativas dos colaboradores, de que modo a experiência com práticas linguísticas plurilíngues influenciou as trajetórias de vida e a construção das identidades. Para alcançar esse objetivo, a investigação se estrutura a partir das seguintes perguntas norteadoras: (1) como se configuravam o ambiente linguístico e o (auto)reconhecimento nos dois idiomas (português/japonês) por parte dos colaboradores em situação de mobilidade entre o Japão e o Brasil?; (2) que relações podem ser estabelecidas entre a vivência em ambiente plurilíngue e/ou em mobilidade e a escolha de percurso acadêmico e profissional?; (3) como as experiências de mobilidade e de contato com diferentes línguas se articulam à constituição identitária desses sujeitos? Assim, a fundamentação teórica ancora-se nas abordagens da competência linguística plurilíngue de Coste, Moore e Zarate (2009), na teoria da aprendizagem situada de Lave e Wenger (1991), nas concepções de identidade relativa e variável propostas por Block (2007) e Norton (2013), bem como no conceito de “crianças que cruzam fronteiras”, de Kawakami (2010). Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista, que utiliza a metodologia da pesquisa narrativa, com enfoque na história de vida e na experiência vivida, priorizando a compreensão e a construção de sentidos a partir dos relatos dos participantes. Os resultados indicam que os colaboradores apresentavam competências plurilíngues parciais, complementares, desequilibradas e dinâmicas, que se manifestavam por meio de práticas comunicativas estratégicas no cotidiano. As experiências linguísticas em português e japonês possibilitaram a tomada de consciência a respeito das próprias competências linguísticas, fortemente vinculada à forma como eram percebidos pelos outros em contextos sociais distintos. Essa percepção influenciou diretamente o uso e o aprendizado das línguas, assim como as decisões relacionadas à formação universitária, à escolha profissional e à elaboração de projetos de vida. Portanto, a análise evidencia que os sujeitos constroem suas identidades em constante negociação com os contextos culturais e linguísticos nos quais estão inseridos, evidenciando que a mobilidade e o plurilinguismo desempenham papel fundamental na constituição de si no presente e na projeção de futuro.

Palavras-chave: Competência plurilíngue; identidade; mobilidade e trânsito; narrativas de vida; jovens nipo-brasileiros.

ABSTRACT

This thesis investigates the relationship between language and identity among young Japanese-Brazilians who grew up in transit between Japan and Brazil, experiencing multilingual contexts throughout their childhood and adolescence. In this sense, the general objective of the research is to analyze, based on the narratives of the collaborators, how the experience with plurilingual linguistic practices influenced their life trajectories and the construction of their identities. In order to achieve this objective, the research is based on the following guiding questions: (1) how were the linguistic environment and (self)recognition in the two languages (Portuguese/Japanese) configured by the collaborators in a situation of mobility between Japan and Brazil?; (2) what relationships can be established between living in a plurilingual environment and/or mobility and the choice of academic and professional path?; (3) how do the experiences of mobility and contact with different languages relate to the identity constitution of these subjects? The theoretical basis is based on the approaches to plurilingual linguistic competence by Coste, Moore and Zarate (2009), the theory of situated learning by Lave and Wenger (1991), the conceptions of relative and variable identity proposed by Block (2007) and Norton (2013), as well as the concept of “children who cross borders” by Kawakami (2010). This is therefore a qualitative, interpretivist study which uses narrative research methodology, focusing on life history and lived experience, prioritizing understanding and the construction of meanings based on the participants' accounts. The results indicate that the collaborators had partial, complementary, unbalanced and dynamic plurilingual skills, which were manifested through strategic communicative practices in everyday life. The language experiences in Portuguese and Japanese enabled them to become aware of their own language skills, which was strongly linked to how they were perceived by others in different social contexts. This perception directly influenced the use and learning of languages, as well as decisions related to university education, career choice and the development of life projects. Therefore, the analysis shows that the subjects construct their identities in constant negotiation with the cultural and linguistic contexts in which they are inserted, demonstrating that mobility and plurilingualism play a fundamental role in the constitution of the self in the present and in the projection of the future.

Keywords: Plurilingual competence; identity; mobility and transit; life narratives; young Japanese-Brazilians.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Perfil dos colaboradores.....95

Quadro 2 - Perfil e trajetória escolar.....112

Quadro 3 - Trajetória escolar de Juliana Ayumi.....114

Quadro 4 - Trajetória escolar de Sara.....119

Quadro 5 - Trajetória escolar de Henrique Hiroto.....124

Quadro 6 - Trajetória escolar de Júlio.....131

Quadro 7 - Trajetória escolar de Paulo.....148

LISTA DE SIGLAS

AJ - Ascendência Japonesa

AL - Alemanha

ASL - Aquisição da Segunda Língua

BICS - Basic Interpersonal Communicative Skills

BR - Brasil

CALP - Cognitive Academic Language Proficiency

GASL - Grupo de Aprendizagem de uma Segunda Língua

GLA - Grupo da Língua Alvo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

JICA - Agência de Cooperação Internacional do Japão

JLPT - Teste de Proficiência em Língua Japonesa

JP - Japão

MEXT – Ministério da Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia do Japão

N1 - Nível 1

PPL - Participação Periférica Legítima

SA - Sem Ascendência

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO 23
1.1 Perspectivas de competência linguística 23
1.1.1 Plurilinguismo e bilinguismo 24
1.1.2 Competência plurilíngue e pluricultural 26
1.2 As Teorias de aprendizagem 34
1.2.1 Aprendizagem situada 35
1.2.2 Identidade na prática 41
1.2.3 Comunidade imaginada 44
1.2.4 Modelo de aculturação 48
1.3 Conceitos de identidade 54
1.3.1 Identidade pós-estruturalista 54
1.3.2 Experiência crítica (critical experiences) 55
1.3.3 Etnicidade racial e cultural 57
1.3.4 Identidade nacional 59
1.3.5 Identidade nipo-brasileira 62
1.3.6 Identidade linguística 70
1.4 Migração 75
1.4.1 Migração transnacional 75
1.4.2 Crianças que cruzam fronteiras 80
CAPÍTULO II - METODOLOGIA E PROCEDIMENTO 84
2.1 Natureza da Pesquisa 84
2.1.1 Pesquisa qualitativa 85
2.1.2 Pesquisa narrativa 88
2.1.3 Entrevista história de vida (life story) 90
2.2 Colaboradores da pesquisa 94
2.2.1 Perfil dos colaboradores da pesquisa 94
2.2.1.1 Juliana Ayumi 97
2.2.1.2 Sara 97
2.2.1.3 Henrique Hiroto 98
2.2.1.4 Júlio 98
2.2.1.5 Paulo 99
2.3 Método de coleta de dados 99
2.3.1 Questionário 100
2.3.2 Entrevista 100
2.3.3 História de vida 101
2.3.4 Procedimento de coleta 102
2.3.5 Procedimento de análise 106

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS 109
3.1 Ambiente linguístico dos colaboradores no Japão e no Brasil 110
3.1.1 Ambiente linguístico dos colaboradores no Japão 110
3.1.1.1 Ambiente linguístico de Juliana e Sara no Japão 112
3.1.1.2 Ambiente linguístico de Henrique, Júlio e Paulo no Japão 122
3.1.2 Ambiente linguístico no retorno ao Brasil 159
3.1.2.1 Ambiente linguístico de Juliana e Sara depois do retorno ao Brasil 159
3.1.2.2 Ambiente linguístico de Henrique, Júlio e Paulo depois do retorno ao Brasil 167
3.2 Prática plurilíngue e escolha de vida (curso universitário, carreira) 193
3.2.1 Juliana Ayumi 194
3.2.2 Sara 201
3.2.3 Henrique Hiroto 205
3.2.4 Júlio 210
3.2.5 Paulo 221
3.3 Prática plurilíngue e mobilidade na formação de identidade 233
3.3.1 Juliana Ayumi 234
3.3.2 Sara 243
3.3.3 Henrique Hiroto 248
3.3.4 Júlio 257
3.3.5 Paulo 265
CONCLUSÃO 277
REFERÊNCIAS 289
APÊNDICES 301
APÊNDICE 1 - Questionário 302
APÊNDICE 2 - História de vida dos colaboradores 306
1. Juliana Ayumi 306
2. Sara 313
3. Henrique Hiroto 317
4. Júlio 326
5. Paulo 338
APÊNDICE 3 - Lista de codificação e sub-codificação 350
APÊNDICE 4 - Quadro resumo do ambiente linguístico dos colaboradores 354

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, devido à internacionalização, às mudanças climáticas e econômicas, às guerras, às condições sociais, ao casamento internacional, o deslocamento de indivíduos que atravessam as fronteiras de seus respectivos países tornou-se algo rotineiro. Paralelamente ao crescimento do número de adultos que migram por diferentes razões, observa-se, ano após ano, o aumento de crianças que se desenvolvem em contextos plurilíngues[1]. Nesse cenário, de acordo com Kawakami (2016), crianças que vivenciam múltiplas experiências linguísticas e culturais, sem pertencer de forma exclusiva a um único país ou cultura, são classificadas como "crianças que cruzam fronteiras" (*children crossing borders*)[2]. A autora observa, ainda, que esse grupo tem aumentado continuamente, incluindo-se nesse rol os jovens nipo-brasileiros que se desenvolveram entre o Japão e o Brasil.

Sob essa perspectiva, a presente tese investiga as relações entre língua e identidade de jovens nipo-brasileiros que cresceram em trânsito entre o Japão e o Brasil, experienciando contextos plurilíngues ao longo da infância e/ou adolescência.

Por conseguinte, a origem dessa investigação está vinculada diretamente à minha trajetória como professora de língua japonesa no Japão, nas Filipinas e no Brasil. Após concluir a graduação em Letras em uma universidade japonesa, atuei por 2 anos nas Filipinas, ensinando a língua japonesa a descendentes de japoneses, que se preparavam para migrar para o Japão com fins laborais. Ao retornar ao Japão, mantive contato com os ex-alunos já inseridos na sociedade japonesa, despertando meu interesse pelos desafios enfrentados por estrangeiros no país, especialmente no que se refere à aquisição da língua japonesa e à educação de seus filhos.

Esse interesse resultou na realização do mestrado no Japão, iniciado em 2003, no qual investiguei as redes de apoio ao ensino voltadas a crianças estrangeiras em três províncias japonesas: Fukui, Toyama e Ishikawa. Durante o trabalho de campo da região, atuando como professora voluntária de japonês em escolas públicas de Ishikawa, tive contato com diversas crianças e adolescentes

[1] Neste estudo, o termo "ambiente plurilíngue" é usado para descrever situações em que dois ou mais idiomas são usados em casa (ex. idioma do pai ser diferente o da mãe) ou em que os idiomas usados em casa e na sociedade são diferentes.

[2] Kawakami (2016) traduziu o termo japonês "*idôsuru kodomo*" para inglês como "*children crossing borders*" (Ozeki; Kawakami, 2016, p.81). Assim, neste trabalho será traduzido como "crianças que cruzam fronteiras".

nipo-brasileiros, cujas vivências marcaram-me profundamente. Foi também nesse contexto que conheci meu marido, nipo-brasileiro que trabalhava na prefeitura de Komatsu prestando assistência à comunidade brasileira local.

Nesse cenário, após concluir o mestrado e atuar por mais 2 anos no ensino de japonês para estrangeiros no Japão, casei-me e me mudei para o Brasil. Em Brasília, lecionei japonês por 3 anos para crianças em uma escola ligada à associação nipo-brasileira da cidade. Nesse ambiente, reencontrei a realidade que havia observado no Japão, mas sob outra perspectiva: conheci crianças e adolescentes nipo-brasileiros que haviam retornado do Japão ao Brasil. Em conversas e vivências com esses alunos, pude compreender os esforços que haviam empreendido para aprender a língua japonesa e se integrar ao sistema educacional japonês, bem como os novos desafios enfrentados após o retorno, ao precisarem aprender o português e se readaptar à escola brasileira.

No decorrer do mestrado, não previ a complexidade envolvida nas trajetórias das crianças após o retorno ao país de origem. Foi precisamente a partir dessas experiências, atravessadas por deslocamentos linguísticos, culturais e educacionais, que surgiu a inquietação que sustenta a presente tese.

Em 2013, passei a atuar como professora universitária no curso de Língua Japonesa na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), onde tive contato com uma aluna cuja trajetória se assemelhava a de outras crianças que retornaram do Japão. Em suas produções escritas nas aulas, a discente compartilhou memórias da infância experienciada no Japão, expressando as percepções sobre a língua japonesa, bem como a insegurança em relação à língua portuguesa. Esse encontro foi decisivo para a definição do presente tema de pesquisa: compreender como o jovem nipo-brasileiro, que passou a infância no Japão, percebe a competência plurilíngue, como a maneja e de que modo a vivência se articula à construção da identidade no contexto das migrações entre Japão e Brasil.

Com o aumento contínuo da mobilidade internacional, motivada por fatores econômicos, educacionais, familiares ou políticos, cresce também o número de crianças que acompanham os adultos em processos migratórios e que, por consequência, passam a se desenvolver em contextos marcadamente plurilíngues e multiculturais. Essas crianças, ao atravessarem fronteiras geográficas e simbólicas, constroem as trajetórias em meio a línguas, valores e práticas culturais diversas, o

que demanda uma atenção especial por parte das pesquisas em educação e linguística aplicada. Torna-se, assim, cada vez mais premente compreender a complexa relação entre identidade e competência plurilíngue no desenvolvimento desses indivíduos, que negociam constantemente seus repertórios linguísticos e pertencimentos identitários nos diferentes espaços em que transitam (Kawakami *et al*., 2010; Kawakami *et al.,* 2014).

Nesse percurso, ao ver a situação de brasileiros vivendo em outros países, de acordo com a pesquisa do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (2023), averiguou-se que há 4.598.735 brasileiros vivendo no exterior, que migraram para os EUA, Portugal, Paraguai, Reino Unido e Japão, nesta ordem numérica. Quanto ao Japão, de acordo com pesquisa da Agência de Imigração Japonesa (2023)[3], há 211.840 brasileiros vivendo em solo japonês. Desses, 44.139 têm idade entre 0 e 19 anos, o que evidencia a presença de crianças e adolescentes com idade para frequentar o ensino infantil, fundamental e médio no Japão.

A origem dessa comunidade iniciou, há 115 anos, com a migração japonesa para o Brasil. De 1908 a 1972, um total de 248.077 japoneses emigraram para o Brasil (Reis, 2002). No ano de 2000, a população *nikkei*[4] chegou a um total de 1.405.685 (IBGE, 2008). No entanto, a crise econômica no Brasil na década de 1980 levou os imigrantes japoneses a retornarem ao Japão. Posteriormente, em 1990, o governo japonês alterou parcialmente a Lei de Controle de Imigração e Reconhecimento de Refugiados, permitindo que cônjuges, filhos e netos de japoneses (até a terceira geração) se estabelecessem no país e trabalhassem sem restrições, inclusive, como mão de obra simples. Isso provocou um aumento no número de *nikkei* que iam ao Japão para trabalhar. Esse é o chamado "fenômeno *dekassegui*"[5].

No início, diversos nipo-brasileiros foram ao Japão sozinhos ou em casal. Em seguida, levaram outros membros da família ou se casaram com outros *nikkei* no Japão e constituíram famílias, e o número de crianças/adolescentes brasileiras vivendo no Japão aumentou ano a ano. A maioria dessas crianças cresceu em um

[3] Agência de Serviços de Imigração. https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html?hl=pt Acesso em 03/09/2024

[4] *Nikkei* tem significado de "a descendência (origem/linha) japonesa" (Coelho; Hida, 1998, p.865). Assim, aqui tratamos o *nikkei* como brasileiro que é descendente de japonês.

[5] *Dekassegui* é um "neologismo formado a partir dos ideogramas japoneses que expressam as formas infinitivas dos verbos "*deru*" (sair) e "*kassegui*" (trabalhar). Em japonês, no entanto, "fazer *dekassegui*" implica buscar, fora do seu ambiente nativo, trabalho para o sustento e poupança" (Reis, 2002, p.17).

ambiente plurilíngue, usando o português em casa e recebendo educação em japonês na escola (Ishikawa, 2010). Entretanto, com a permanência prolongada no Japão e o aumento do número de crianças nascidas e criadas no Japão, algumas crianças/adolescentes se tornaram mais fluentes em japonês do que em português e não conseguiam falar português. (Ishikawa, 2010; Nakagawa, 2019).

Posteriormente, em decorrência da crise financeira global desencadeada pela falência do Lehman Brothers, em 2008, e do terremoto seguido de tsunami que atingiu a região de Tôhoku em 2011, diversos nipo-brasileiros perderam seus empregos no Japão e foram compelidos a retornar ao Brasil. As crianças e adolescentes acompanharam seus familiares nesse movimento de retorno. Inseridos em contextos marcados por uma intensa mobilidade e por experiências plurilíngues e pluriculturais, esses jovens passaram a vivenciar transformações verticalizadas e complexas em relação à língua, à cultura e à construção de suas identidades. A constante negociação entre diferentes referências linguísticas e culturais tornou seus processos identitários multifacetados e, muitas vezes, tensionados pelas rupturas e adaptações exigidas pela migração.

No contexto aqui delineado, diversas pesquisas têm chamado atenção para a condição linguística particular de crianças e adolescentes nipo-brasileiros que cresceram em ambientes plurilíngues, especialmente aqueles marcados por processos migratórios entre Japão e Brasil. Estudos apontam que, para parte desses jovens, o trânsito entre os idiomas japonês e português pode resultar em dificuldades significativas no desenvolvimento pleno de ambos os repertórios linguísticos. Essa condição tem sido descrita como “dupla limitação”, termo que aponta para a percepção de que esses indivíduos não dominariam plenamente nenhuma das duas línguas (Sueyoshi e Nakagawa, 2012; Nakagawa, 2019). Além disso, pesquisadores destacam obstáculos enfrentados no processo de (re)adaptação ao sistema educacional brasileiro e na aquisição do português como língua de escolarização, o que pode afetar tanto o desempenho acadêmico quanto a construção de identidade e pertencimento desses estudantes (Ishikawa, 2010; Nakagawa, 2019). Essas constatações reforçam a importância de abordagens educacionais e políticas linguísticas sensíveis às especificidades dos sujeitos em contextos de mobilidade transnacional.

Assim, o uso das línguas, japonês e português, por jovens nipo-brasileiros tem

sido amplamente debatido tanto no Brasil quanto no Japão, especialmente no âmbito da educação escolar. Essas discussões emergem a partir de diferentes perspectivas, como as de professores, familiares e demais agentes envolvidos no processo educativo desses indivíduos. Em grande parte, os estudos voltam-se para a promoção do bilinguismo, com ênfase na valorização e manutenção de ambos os idiomas. No entanto, o bilinguismo vivenciado por esses jovens frequentemente é enquadrado sob uma ótica deficitária, sendo avaliado com base em parâmetros comparativos com falantes monolíngues ou nativos de japonês e português. Nessa lógica, sua competência linguística é, diversas vezes, rotulada como 'limitada' ou 'incompleta', desconsiderando os contextos específicos de aquisição e uso das línguas em situações de mobilidade e contato intercultural.

A presente pesquisa de doutorado, por sua vez, se distancia da perspectiva que considera a aprendizagem como atividade cognitiva individual, ou seja, aquela que se faz por meio da consolidação de estruturas existentes e da organização sistemática antecipada. Em outro sentido, esta investigação se aproxima do colocar-se dentro do movimento da abordagem de aprendizagem relacional, em que há uma visão crescente de que é o aprendiz quem define o que aprende. De uma perspectiva geral da prática de idiomas, há uma demanda crescente por uma visão que atribui o potencial do aprendizado à motivação do aluno em aprender, isto é, o desenvolvimento da língua não se restringe ao contexto escolar, é necessário ampliar e desenvolver competências das línguas das crianças na vida em geral (Ozeki, 2013; Kawakami, 2014). Para isso, antes de tudo, pode-se pensar na importância de uma perspectiva que capte a aprendizagem das crianças/adolescentes. Como aponta Kawakami (2011), é o modo de ver a competência linguística que determina o caminho do ensino da língua, e a educação das crianças/adolescentes é influenciada tanto pela maneira ideal da habilidade linguística quanto pela aprendizagem da língua pelas crianças.

Kawakami (2014) argumenta ainda que, para entender os mundos semânticos subjetivos dos jovens que cresceram em ambiente plurilíngue desde tenra idade, é importante focar em como cada um deles percebe o aprendizado de idiomas, o modo de ser e como pretendem fazer a escolha de vida[6], em vez de quão avançados estão

[6] Essa expressão é utilizada no sentido de decisão do sujeito por um curso universitário ou trajetória profissional.

na aquisição de idiomas. Sato (2022) complementa que a socialização do idioma dos jovens não é necessariamente direcionada apenas para a sociedade em que vivem atualmente. Ela afirma que não apenas o uso do idioma e a competência linguística do “passado” e do “presente”, mas também as possibilidades e expectativas do “futuro” têm um impacto significativo em suas percepções e avaliações do idioma.

Com base nas postulações mencionadas, pensamos ser importante discutir a consciência dos jovens que transitaram entre o Japão e o Brasil, vivenciando um ambiente plurilíngue, assim como tendo a experiência de aprendizagem de línguas distintas de maneira entrelaçada. Presume-se que essas mobilidades tenham relação verticalizada com a identidade desses jovens e com suas concepções de vida.

Nesta perspectiva, o objetivo geral da presente pesquisa, como já delineado no início da introdução, é refletir e analisar, a partir das narrativas dos colaboradores, de que modo a experiência com a prática plurilíngue influencia suas vidas e contribui para a construção de suas identidades. Para isso, a investigação se orienta por três objetivos específicos: (1) identificar e compreender o ambiente linguístico vivenciado pelos participantes durante os períodos de mobilidade entre o Brasil e o Japão, por meio de entrevistas; (2) identificar como os colaboradores reconheceram e atribuem sentido às mudanças em sua competência plurilíngue ao longo do tempo; e (3) analisar a relação entre o ambiente plurilíngue, a formação identitária e as escolhas de vida desses sujeitos, como a decisão por um curso universitário ou trajetória profissional.

A partir desses objetivos, delineiam-se as seguintes perguntas de pesquisa: (1) Como era o ambiente linguístico e o (auto)reconhecimento dos participantes nos dois idiomas, português e japonês, durante os períodos de mobilidade entre o Japão e o Brasil?; (2) Que relações podem ser estabelecidas entre o ambiente plurilíngue e/ou a experiência da mobilidade e as escolhas de vida dos participantes, como a definição de curso superior ou carreira profissional?; (3) Como as experiências vividas em contextos plurilíngues e de mobilidade entre esses dois países se articulam com a construção da identidade dos colaboradores?

Esta pesquisa inscreve-se no campo qualitativo, de natureza interpretativa, com foco na experiência vivida, na compreensão subjetiva e na construção de significados por parte dos sujeitos. A abordagem adotada privilegia a escuta e a

interpretação das narrativas como forma de acessar as trajetórias individuais em seus contextos socioculturais. Especificamente, direciona-se para metodologia da pesquisa narrativa, com ênfase na história de vida, por entender que esse método permite compreender de maneira aprofundada as vivências plurilíngues dos colaboradores, bem como os sentidos que atribuem a essas experiências.

Assim, por meio das histórias de vida, busca-se analisar o ambiente linguístico em que os participantes estiveram inseridos ao longo de suas trajetórias de mobilidade entre o Brasil e o Japão, sua consciência subjetiva em relação às línguas que utilizam, e a forma como reconhecem e mobilizam sua competência plurilíngue. A partir dessas narrativas, procura-se ainda compreender como as práticas linguísticas desses sujeitos influenciam os processos de construção identitária em contextos marcados por deslocamentos culturais e linguísticos.

Antecedentes da Pesquisa

Nos últimos anos, o campo de estudos sobre mobilidade e plurilinguismo tem ampliado seu escopo para além das chamadas “crianças que cruzam fronteiras”, expressão utilizada por Kawakami (2016) para se referir a crianças que vivenciam deslocamentos internacionais e constroem suas trajetórias em contextos culturais e linguísticos diversos. Observa-se um movimento crescente de pesquisas que acompanham essas crianças ao longo do tempo, voltando-se agora à análise das experiências de jovens e adultos que viveram a infância em situação de mobilidade. Esses estudos têm se concentrado em compreender, por meio de narrativas autobiográficas, como tais indivíduos refletem as vivências plurilíngues, as trajetórias transnacionais e os efeitos dessas experiências na constituição da identidade linguística e cultural (Kawakami, 2014; Taniguchi, 2014; Kurata, 2018).

No caso específico dos nipo-brasileiros que passaram parte da infância no Japão e retornaram ao Brasil, diversas investigações vêm sendo desenvolvidas sob múltiplas abordagens teóricas e metodológicas. Algumas se concentram na análise do ambiente linguístico japonês e na motivação para a manutenção da língua japonesa após o retorno (Nakajima; Negawa, 2005), enquanto outras propõem instrumentos para mensurar a competência linguística desses sujeitos em japonês e português (Sasaki *et al*., 2012). Há ainda estudos que se dedicam à aquisição da língua portuguesa como segunda língua no contexto do retorno (Ishikawa, 2010), bem

como ao bilinguismo e à influência do ambiente linguístico na formação dessas competências (Izawa, 2015).

A questão da identidade também ocupa lugar central nas investigações, com autores como Tanaka (2009), examinando os processos de construção identitária entre nipo-brasileiros em mobilidade. Outros estudos focalizam os desafios enfrentados na adaptação ao sistema escolar brasileiro, apontando tensões pedagógicas, culturais e linguísticas nesse processo (Sawaguchi, 2013; Restel, 2014; Nakagawa, 2019). Além disso, há investigações que do percurso formativo de nipo-brasileiros que se tornam professores de língua japonesa (Morales, 2011), bem como aquelas que analisam a aprendizagem do japonês no seio da comunidade *nikkei* e sua relação com experiências de mobilidade (Nakazawa, 2018). Por fim, a escolha profissional e o ingresso no ensino superior no Brasil também têm sido objeto de investigação, buscando compreender como essas decisões são atravessadas por identidades e experiências transnacionais (Yamamoto, 2014).

Portanto, esse conjunto de estudos desvela a complexidade das trajetórias de indivíduos que vivenciaram a infância entre fronteiras, e aponta para a importância de se considerar as experiências plurilíngues e pluriculturais em uma perspectiva longitudinal, que valorize suas vozes e narrativas como fontes legítimas de conhecimento.

Embora os estudos mencionados tenham fornecido contribuições significativas sobre aspectos como idioma, identidade e escolhas profissionais de jovens nipo-brasileiros, em geral, essas dimensões foram abordadas de forma isolada, sem uma articulação mais profunda entre elas. Além disso, grande parte das pesquisas parte da perspectiva tradicional de bilinguismo, centrada na manutenção paralela de dois idiomas, o português e o japonês, e na avaliação da competência linguística com base em padrões nativistas ou idealizados de proficiência.

No entanto, compreender a experiência de indivíduos que cresceram em contextos marcadamente plurilíngues e transnacionais exige uma abordagem mais sensível às trajetórias singulares e às formas como constroem sentido para suas vivências. O presente estudo, portanto, propõe-se a investigar as inter-relações entre linguagem e identidade sob o ponto de vista da subjetividade, da mobilidade e da agência dos próprios jovens. Em vez de adotar uma perspectiva avaliativa sobre a proficiência nos idiomas, o foco recai sobre as maneiras pelas quais esses indivíduos

percebem seu próprio percurso de aprendizagem linguística, seus modos de ser no mundo e os sentidos que atribuem às escolhas de vida que fazem, como trajetória acadêmica e profissional.

A partir desse enfoque, busca-se acessar os mundos semânticos subjetivos desses jovens, compreendendo como as experiências com múltiplas línguas e culturas moldam a construção das identidades e influenciam as decisões no presente e em relação ao futuro. A linguagem aqui é pontuada como um elemento constitutivo da experiência e do sujeito em trânsito entre fronteiras culturais e linguísticas.

Organização do Trabalho

Esta tese está estruturada em três capítulos principais, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, são apresentados o tema, os objetivos da pesquisa, a justificativa do estudo, as perguntas de pesquisa e a trajetória investigativa que motivou a escrita. Busca-se contextualizar o fenômeno estudado, bem como situar o leitor quanto à relevância da investigação no campo dos estudos sobre linguagem, identidade e mobilidade transnacional.

O Capítulo I é dedicado à fundamentação teórica, na qual são discutidos os principais conceitos e perspectivas que orientam a análise do percurso de jovens nipo-brasileiros que viveram a infância e/ou adolescência entre o Brasil e o Japão, em contextos plurilíngues marcados pela mobilidade familiar. As reflexões são desenvolvidas a partir de cinco eixos teóricos principais: (1) a competência linguística no contexto do plurilinguismo, entendida como prática situada e dinâmica; (2) os fundamentos da teoria da aprendizagem situada, que considera o conhecimento como construído na prática social; (3) a teoria da identidade pós-estruturalista, que compreende a identidade como múltipla, relacional e em constante negociação; (4) os estudos sobre migração transnacional, que problematizam os deslocamentos contemporâneos e seus efeitos sobre os sujeitos; e (5) a noção de “crianças que cruzam fronteiras” (Kawakami, 2016), que se refere àquelas que experienciam múltiplos contextos culturais e linguísticos desde cedo.

Já o Capítulo II apresenta e discute os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Parte-se da caracterização da investigação como um estudo de abordagem qualitativa, de cunho interpretativo, com base na pesquisa narrativa, especialmente na modalidade história de vida, por seu potencial em valorizar as vozes

dos participantes e compreender suas experiências de forma contextualizada e subjetiva. São detalhados os critérios de escolha dos colaboradores, seus perfis, as estratégias de coleta de dados (entrevistas narrativas) e os procedimentos de análise, orientados por uma escuta sensível e situada.

O Capítulo III, por sua vez, é dedicado à apresentação, análise e discussão dos dados obtidos nas narrativas dos colaboradores. A partir das histórias de vida compartilhadas, são identificadas e examinadas as dimensões relacionadas à prática plurilíngue, à construção da identidade, às experiências de mobilidade e às escolhas de vida (acadêmicas e profissionais). As análises buscam evidenciar a complexidade das trajetórias desses sujeitos e as formas singulares como elaboram sentidos sobre suas vivências linguísticas e identitárias.

Por fim, nas considerações finais, retomam-se os principais achados da pesquisa, destacando-se as contribuições teóricas e metodológicas do estudo, bem como suas implicações para os campos da linguística aplicada, da educação e dos estudos sobre mobilidade. Também são apontadas as limitações da investigação e sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

> Os indivíduos herdam o idioma dos pais ou da família, desfrutam do idioma da região em que crescem e aprendem. Em seguida, compartilham o idioma com outras pessoas, aprendem os idiomas das regiões e de sociedades geograficamente distantes e os integram para formar seu próprio idioma (Hosokawa, 2016, p.42, tradução nossa[7]).

Neste capítulo, discutimos os principais aportes teóricos que fundamentam a análise da linguagem e da identidade de jovens nipo-brasileiros que vivenciaram a infância e/ou adolescência em contextos plurilíngues, alternando-se entre Brasil e Japão em decorrência da mobilidade de seus pais. A partir da complexidade dessas trajetórias transnacionais, construímos o referencial teórico com base em quatro eixos inter-relacionados: as concepções contemporâneas de competência linguística no contexto do plurilinguismo; as teorias da aprendizagem, com ênfase na aprendizagem situada e nas práticas sociais de linguagem; as abordagens pós-estruturalistas da identidade, que reconhecem a identidade como processo múltiplo, dinâmico e relacional; e os estudos sobre mobilidade e migração transnacional, que problematizam os deslocamentos e suas implicações subjetivas, sociais e linguísticas.

1.1 Perspectivas de competência linguística

Por diversas razões, entre elas a mobilidade dos indivíduos, que é um fenômeno recorrente em todo o mundo, uma única pessoa pode dominar mais de um idioma e, para se comunicar, usar de forma variada suas habilidades linguísticas. Os conceitos de bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo serão discutidos a seguir a fim de evidenciar a adequação do conceito de plurilinguismo para a presente pesquisa.

1.1.1 Plurilinguismo e bilinguismo

O conceito de bilinguismo parece, à primeira vista, não ser problemático. De acordo com o *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (2010), bilinguismo é definido como “o uso de pelo menos duas línguas por um

[7] Texto original: “個人は両親のことばを家族の中で受け継ぎ、育つ地域のことばを享受し、国家のことばを学習する。そして、他者とことばを共有し、地理的に離れた地域・社会のことばを学び、それらを統合して、自分のことばを形成していく”

indivíduo ou por um grupo de falantes, tais como habitantes de uma região ou de uma nação" (p. 55, tradução nossa[8]). Segundo Bloomfield (1935, apud Hamers; Blanc, 2000, p. 6), bilinguismo é "domínio de dois idiomas semelhante ao de um nativo". Em contradição com essa definição, que inclui apenas "bilíngues perfeitos", Macnamara (1967, apud Hamers; Blanc, 2000) propõe que um bilíngue é qualquer pessoa que possua a competência mínima em apenas uma das quatro habilidades linguísticas, compreensão oral, fala, leitura e escrita, em um idioma diferente da língua materna.

Segundo Hamers e Blanc (2000), todas essas definições, que variam de uma competência nativa em dois idiomas a uma proficiência mínima em um segundo idioma, levantam uma série de dificuldades teóricas e metodológicas. E eles argumentam que elas carecem de precisão e operacionalidade: não especificam o que se entende por competência nativa, algo que varia consideravelmente numa população monolíngue, nem o que é por proficiência mínima em um segundo idioma, nem que padrão se deve obedecer quanto aos conceitos e estruturas de um segundo idioma. Os autores mencionados questionam, por exemplo: 1) Se "[...] podemos excluir das definições de bilíngue alguém que possui uma alta competência em um segundo idioma sem necessariamente ser percebido como um falante nativo por causa de um sotaque estrangeiro?" (p. 7, tradução nossa[9]); 2) "Uma pessoa que fez um ou dois cursos em um idioma estrangeiro sem conseguir usá-lo em situações de comunicação, ou alguém que estudou latim por 6 anos, pode legitimamente ser chamada de bilíngue?" (p. 7, tradução nossa[10]). Assim, Hamers e Blanc (2000) questionam: como saber se um falante está parafraseando ou não as estruturas da língua materna ao falar o outro idioma? Por outro lado, essas definições se referem a uma única dimensão da bilingualidade, ou seja, o nível de proficiência em ambos os idiomas, ignorando dimensões não linguísticas?

Em outras definições de outros autores também se repetem as características específicas do bilíngue. Por exemplo, Grosjean (1985) define um falante bilíngue como mais do que a soma de dois monolíngues, no sentido de que o bilíngue também

[8] Texto original: "the use of at least two languages either by an individual (see bilingual) or by a group of speakers, such as the inhabitants of a particular region or nation"

[9] Texto original: "can we exclude from the definitions of bilingual someone who has a very high competence in a second language without necessarily being perceived as a native speaker because of a foreign accent?"

[10] Texto original: "Can a person who has taken one or two courses in a foreign language without being able to use it in communication situations, or someone who has studied Latin for six years, legitimately be called bilingual?"

desenvolveu um comportamento linguístico único. Grosjean (2008) também destaca que o bilinguismo deve ser definido de forma holística e levar em conta o uso de dois idiomas na comunicação diária: “A pessoa que usa regularmente dois idiomas na vida diária é bilíngue, e não aquela que possui um domínio semelhante (e perfeito) de ambos os idiomas” (Grosjean, 2008, p.166).

Quando foram propostas definições que levassem em conta outras dimensões além das linguísticas, elas também se limitaram, na maioria das vezes, a uma única dimensão. Por exemplo, Mohanty (1994, apud Hamers; Blanc, 2000) limita a definição de bilinguismo à dimensão social-comunicativa, quando enfatiza que “pessoas ou comunidades bilíngues são aquelas com capacidade de atender às demandas comunicativas do eu e da sociedade em seu funcionamento normal em dois ou mais idiomas em sua interação com outros falantes de qualquer um ou de todos esses idiomas” (p.13, tradução nossa[11]).

Assim, há diversas definições e tipologias de bilinguismo, mas poucas são multidimensionais. Para Coste, Moore e Zarate (2009), o ponto fraco do bilinguismo tem sido a de dar maior preferência às categorizações dicotômicas que, geralmente, resultam em divisões pouco claras e em um foco em apenas determinados aspectos dos fenômenos de contato linguístico. De acordo com os autores, o termo "bilinguismo" é usado não somente para descrever indivíduos que falam dois idiomas, mas também instituições e sociedades em espaços geográficos e políticos, com preferência numa classificação binária, o que resulta num foco de apenas determinados aspectos do fenômeno do contato linguístico. Como consequência, nos trabalhos de aquisição, de ensino/aprendizagem das línguas, os modelos binários de contato entre duas línguas ou duas culturas são claramente predominantes. Assim, comparando o conceito de plurilinguismo e de bilinguismo, consideram a definição de "pluri" em relação a "bi" da seguinte maneira:

> Bi” (duo, dual ou casal) evoca imagens de “equilíbrio ou desequilíbrio”, “comunidade ou diferença”, “diálogo ou oposição". Os próprios termos bilíngues e bilinguismo prestam-se, no uso corrente, e algumas vezes entre especialistas [...]. Expressões como "diálogo entre culturas" parecem transferir a metáfora de uma relação binária para o domínio cultural. É também evidente que pares como "língua materna/língua estrangeira" e "língua de partida/língua de chegada" não só mantêm esta forma de dicotomia, como transmitem

[11] Texto original: “Bilingual people or communities are those with the capacity to meet the communicative demands of the self and of society in their normal functioning in two or more languages in their interaction with other speakers of any or all of these languages."

> frequentemente a noção de um ideal inatingível de bilinguismo "perfeito (Coste; Moore; Zarate, 2009, p.10, tradução nossa[12]).

Dessa forma, o prefixo "bi" cria uma representação dos dois eventos como se eles existissem em correspondência e coexistissem um estado perfeito, conforme transmitido pela representação de "bilingue". Por outro lado, o mundo linguístico idealizado por "pluri" pode ser complexo e ter diversas camadas e não ser gerenciado.

Nesse contexto, Coste, Moore e Zarate (2009) destacam a necessidade de uma definição de competência mais flexível que seja multidimensional, dinâmica e capaz de transmitir a diversidade de situações individuais em evolução:

> O plurilinguismo não descreve competências fixas. Os indivíduos desenvolvem competências numa série de línguas por desejo ou necessidade, a fim de satisfazer a necessidade de comunicar-se com os outros. O plurilinguismo é construído à medida que os indivíduos prosseguem as suas vidas, é um reflexo dos seus percursos sociais (Coste; Moore; Zarate, 2009, p.17, tradução nossa[13]).

De outro modo, pode se dizer que a competência plurilíngue é um repertório complexo e único de experiências que se desenvolvem de forma diferente em relação às origens individuais, trajetórias sociais e caminhos de vida.

1.1.2 Competência plurilíngue e pluricultural

Em uma época em que é comum que uma única pessoa viva em mais de um idioma e se comunique através de habilidades linguísticas diferentes em cada idioma que domina, as discussões sobre a competência plurilíngue e prática de plurilíngue são muito ativas no âmbito do ensino de idiomas.

Coste, Moore e Zarate (1997) argumentam que as pessoas modernas, desde tenra idade, estão expostas a experiências multilíngues e multiculturais diariamente por meio das diversas formas, desde viagens de turismo, de experiência migratória até pela mídia. Elas estão expostas a diferentes idiomas e culturas e podem estar

[12] Texto original: “Bi (duo, dual or couple) summons up images of balance or imbalance, community or difference, dialogue or opposition. The very terms bilingual and bilingualism lend themselves in current usage, but also sometimes among specialists, to ambiguities which will be discussed later. Expressions like "dialogue between cultures" seem to transfer the metaphor of a binary relationship to the cultural domain. It is clear too that pairs such as "mother tongue/foreign language" and "source language/target language" not only maintain this form of dichotomy, but often convey the notion of an unattainable ideal of "perfect" bilingualism.”

[13] Texto original: “Plurilingualism does not describe fixed competences. Individuals develop competences in a number of languages from desire or necessity, in order to meet the need to communicate with others. Plurilingualism is constructed as individuals pursue their lives, it is a reflection of their social paths”

envolvidas numa competência plurilíngue e pluricultural do indivíduo que pode ser definida da seguinte forma.

> A competência plurilíngue e pluricultural se refere à competência que o falante possui para se comunicar na língua e interagir culturalmente, em graus variados, nos vários idiomas em que tem experiências culturais, sendo capaz de gerenciar todo esse capital linguístico e cultural. A grande vantagem é a consideração de que não há superposição ou justaposição de diferentes habilidades, mas sim a suposição de uma habilidade plural, complexa, composta e heterogênea de diferentes habilidades singulares ou até mesmo parciais, mas que se constitui como um repertório disponível para um determinado ator social (Coste; Moore; Zarate,1997, p. 12, tradução nossa[14]).

Em outras palavras, Coste, Moore e Zarate (1997) apresentam a ideia de que um indivíduo com competência plurilíngue "[...] faz uso do idioma por necessidade comunicativa específica e diferenciada" (2009, p.19, tradução nossa[15]). Por exemplo, pessoas que trabalham em lojas, fábricas ou restaurantes podem fornecer informações a falantes de idiomas estrangeiros sobre assuntos cotidianos relacionados ao seu trabalho. Cada indivíduo plurilíngue pode desenvolver uma competência diferenciada em cada idioma. Nesse sentido, ele não necessariamente desenvolve competências iguais nem totalmente semelhantes às dos monolíngues. E as pessoas atendem a funções específicas e diferentes de comunicação. Ter um conhecimento parcial em um idioma não significa necessariamente falta de competência.

A partir dessa perspectiva mencionada, Coste, Moore e Zarate (2009) rejeitam o "semilinguismo", que toma como critério a competência de um único falante do idioma e considera que a competência linguística dos falantes bilíngues não atinge o nível de seus respectivos falantes nativos. O semilinguismo surgiu como resultado de tentativas de comparar as habilidades linguísticas dos indivíduos. Sendo que essas habilidades não são necessariamente equivalentes ou completamente semelhantes às dos monolíngues. Além disso, o ponto de vista dos plurilinguistas é diferente da ideia de que sob a influência do contato com outras línguas, os falantes possam

[14] Texto original: "On désignera par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné"

[15] Texto original: "use their languages for specific and differentiated communication needs."

"desaprender" a sua língua materna. Eles assumem uma posição diferente da ideia de que aprender uma nova língua pode ter uma interferência negativa sobre a língua mãe.

No entanto, para definir melhor a competência linguística múltipla (bilinguismo, multilinguismo), tem se feito frequentemente referência a comparações com normas monolíngues em cada uma das línguas envolvidas. Coste, Moore e Zarate (2009) relatam a constatação de que a competência linguística de certas crianças estrangeiras ser inadequada em relação aos padrões escolares em duas línguas (ou mais) é um fenômeno observado em muitos contextos. Por exemplo, no estudo de Skutnabb-Kangas e Toukomaa (1976 apud. Coste; Moore; Zarate, 2009) quando os filhos de trabalhadores finlandeses que frequentavam escolas primárias na Suécia foram submetidos a testes de proficiência linguística em finlandês e sueco, tiveram um desempenho inferior ao dos seus pares monolíngues em ambas as línguas. Já no estudo de Nakagawa (2018), constatou se que crianças nipo-brasileiras que retornavam do Japão não eram proficientes em nenhuma das línguas em termos de habilidades de língua japonesa e portuguesa, e que mesmo os alunos aparentemente bilíngues (especialmente das séries finais que frequentaram a escola japonesa) tiveram dificuldades para acompanhar o currículo escolar no Brasil.

Nesse caminho, Cummins (1981) explicou este fenômeno destacando a existência de uma interdependência entre os níveis de desenvolvimento da primeira e da segunda línguas. Isso levou à ideia de que é necessário um limiar mínimo de competência na primeira língua para assegurar condições favoráveis ao bilinguismo.

Entretanto, segundo Coste, Moore e Zarate (2009), aprender um segundo idioma não é começar do zero: “[...] não implica iniciar tudo de novo como uma criança pequena aprendendo a falar, mas implica uma reorganização do conhecimento linguístico e do idioma com novas ferramentas linguísticas” (p.19, tradução nossa[16]). O que significa dizer que as competências dos plurilíngues são complementares, não havendo sobreposição de um idioma a outro e “o uso de um componente do repertório ou de outro (ou uso alternado) é uma questão de desenvolvimento estratégico da competência comunicativa” (p.19). Uma das características da competência

[16] Texto original: “not imply starting all over again, like a small child learning to speak; it implies a reorganization of linguistic and language knowledge, with fresh linguistic tools.”

plurilíngue é um “estado de desequilíbrio; ela é simultaneamente complexa e dinâmica” (p. 20, tradução nossa[17]).

De acordo com estes mesmos autores, esse estado expressa a aquisição parcial, como, por exemplo, compreensão auditiva, mas com pouca competência oral ou competência de conversação, sem competência de leitura e escrita. Quanto à competência cultural, a pessoa pode estar familiarizada com a cultura da comunidade, mas não com o idioma ou vice-versa. Esse desequilíbrio pode resultar em diferentes estratégias na comunicação, dependendo do uso do idioma.

Em outras palavras, as competências linguísticas dos falantes plurilíngues com "competência parcial" são necessariamente complementares, desequilibradas, complexas e dinâmicas, e os falantes de plurilíngue se envolvem rotineiramente em práticas baseadas na competência comunicativa estratégica. Portanto, Coste, Moore e Zarate (2009) argumentam que a "competência parcial" deve ser considerada como a parte que enriquece a competência plurilíngue. Afirmam, ainda, que essa competência linguística desequilibrada, complexa e dinâmica deixa espaço para fenômenos criativos, como a fala bilíngue[18] (“*bilingual speech*”).

> A posse de habilidades em mais de um código linguístico significa que é possível mudar de um idioma para outro de acordo com a situação. Os plurilíngues entre si também podem mudar de um idioma a outro numa mesma conversa, às vezes dentro do mesmo enunciado. Esse é um fenômeno comum em famílias bilíngues e plurilíngues e é considerado uma característica notável, às vezes emblemática, de determinadas comunidades linguísticas (Coste; Moore; Zarate, p.19. tradução nossa[19]).

Coste, Moore e Zarate (2009) relatam também que a mudança de um idioma a outro é frequentemente observada em ambientes escolares e que "mudar para outro idioma na sala de aula pode significar pedir ajuda, demonstrar dificuldades de aprendizado ou usar estrategicamente os recursos do idioma para manter a comunicação" (p.19, tradução nossa[20]).

---

[17] Texto original: “[...] plurilingual competence is a state of imbalance; it is simultaneously complex and dynamic.”

[18] Coste, Moore e Zarate explicam que "Bilingual speech" implica no uso alternado de duas línguas ou mais. (p.19) "Bilingual speech"implies alternate recourse to two languages or more”.

[19] Texto original: “The possession of skills in more than one linguistic code means that one can switch from one language to another according to the situation. Plurilinguals among themselves may also switch from one language to another in the same conversation, sometimes within the same utterance. This is a common phenomenon in bilingual and plurilingual families, and is considered a noticeable feature, sometimes emblematic, of particular linguistic communities.”

[20] Texto original: “[...] switching to another language in the classroom can indicate appeals for help, indications of a learning difficulty, or strategic use of language resources to maintain communication”.

Numa fala bilíngue há a pressuposição da manutenção do potencial de sistemas separados, como uma utilização estratégica dos efeitos de sentido ligados à alternância de código. “Os falantes plurilíngues não mudam de língua sem razão durante a conversação” (Coste; Moore; Zarate, 2009, p. 20, tradução nossa[21]). A mudança confere ao discurso o cumprimento de muitas funções discursivas. Por exemplo, permitir resolver problema de acesso ao vocabulário, distanciar-se do que está a ser dito, citar outra pessoa na língua utilizada, mudar de assunto, explorar o potencial conotativo de certas palavras, marcar uma pertença emblemática a um grupo de pares bilíngue ou a uma comunidade (Grosjean, 1982; Dabène; Billiez, 1986; Lüdi; Py, 1986; Dabène; Moore, 1995, *apud* Coste; Moore; Zarate, 2009, p. 20).

No estudo sobre uso da língua portuguesa na escola brasileira[22] no Japão, Sakaguchi (2017) observa que a comunidade brasileira faz uso dessa alternância de código que ela chama de "variante de português” no discurso. Ela ilustra alguns trechos encontrados nos artigos das revistas gratuitas publicadas por essa comunidade: “a via-crucis do *yonsei”* (*yonsei*: descendente de quarta geração); “*Seikatsu hogo* em Oizumi: mais de 30% são estrangeiros” (*seikatsu hogo*: auxílio sobrevivência); “Fábrica de *Bento*, *Onigiri*, Sanduíche, Macarrão, Saladas e outros” (*bento*: marmita japonesa; *onigiri*: bolinho de arroz japonês); “Estamos contratando *tantosha* para fábrica” (*tantosha*: responsável)’ e “*Ijime* tem solução” (*ijime*: *bullying*) (Sakaguchi, 2017, p.11).

Assim como nos exemplos mencionados, essa variante ficou mais proeminente sob a forma de empréstimos (*borrowings*) de palavras ou expressões japonesas no cotidiano dos membros dessa comunidade. Sakaguchi (2017) destaca que, no cotidiano, o uso delas não é aleatório, “há convenções partilhadas pelos interlocutores dentro de um contexto cultural e/ou situacional que restringe o repertório lexical” (p.12). A autora destaca outros exemplos: *sensei* (professor), *daijoubu* (tudo bem), *konbini* (loja de conveniência), *zangyo* (hora-extra), *yakin* (jornada noturna).

Para exemplificar melhor, essa pesquisadora relata um caso que ela mesma presenciou durante a pesquisa no Japão:

> Durante uma das atividades de LP propostas, uma das alunas se entristeceu por não conseguir realizá-la com a mesma velocidade das demais crianças.

[21] Texto original: “Plurilingual speakers do not change language without reason during conversation”
[22] Sakaguchi (2017) utiliza “o termo “escolas brasileiras” se referindo a escolas brasileiras em geral, homologadas ou não” (p.36).

> Percebendo o que ocorria, sua amiga lhe perguntou: "*Daijoubu*, Marina?". Voltando-se para a pesquisadora, com um tom preocupado, completou: "É que ela é muito sensível...". A aluna poderia ter simplesmente dito "Tudo bem, Marina?", mas é sua competência na variante – partilhada por sua amiga – que permite o uso da expressão de forma precisa no contexto apropriado (Sakaguchi, 2017, p.12).

Concordamos com a análise da autora ao afirmar que tal expressão constitui um elemento significativo do repertório linguístico da comunidade, refletindo práticas comunicativas compartilhadas e socialmente reconhecidas. Trata-se de uma forma linguística que não apenas circula entre os membros do grupo, mas que também carrega sentidos culturalmente situados, funcionando como um marcador identitário e de pertencimento. Nesse sentido, a eficácia não reside apenas no conteúdo lexical, mas na função simbólica dentro das interações sociais da comunidade.

Para Coste, Moore e Zarate (2009), o indivíduo plurilíngue pode ter capital linguístico (conjunto de bens linguísticos) e utilizá-lo, por uma espécie de gestão, tentando adequar a uma situação ou a um interlocutor. Em algumas situações, ele pode escolher por ocultar a parte desse capital, algo que ocorre, principalmente, com crianças que tentam ocultar uma das suas línguas no contexto escolar, para evitar serem vistas como diferentes. Podemos observar isso nas narrativas dos colaboradores desta pesquisa que frequentaram escola japonesa. Identificamos a situação de uma criança/adolescente brasileira que tentava ocultar dos colegas japoneses o conhecimento de português e na escola brasileira no Brasil, ocultar que falava japonês. Nesse sentido, em outros casos, sobre o indivíduo plurilíngue, os autores postulam:

> Ele pode optar por mobilizar todas as suas línguas, passar de uma para outra, para selecionar os seus interlocutores, incluí-los ou excluí-los da conversa, mudar o nível do discurso, falar com mais ênfase, citar outros participantes ou marcar uma distância em relação às suas próprias palavras. O desequilíbrio faz parte de uma competência plurilíngue (Coste; Moore; Zarate, 2009, p.20, tradução nossa[23]).

Assim, na explicação dos autores, os indivíduos plurilíngues são aqueles que usam dois ou mais idiomas - junto ou separadamente - com diferentes propósitos, em diferentes situações de vida, com diferentes pessoas e necessidades. Ainda, de acordo com o pensamento de Coste, Moore e Zarate (2009), pode-se observar que

[23] Texto original: "[...] he may choose to mobilise all his languages, move from one to another, in order to select his interlocutors, include or exclude them from the conversation, change the level of discourse, speak more forcefully, quote other participants, or mark a distance from his own words. Imbalance is part of a plurilingual competence".

os indivíduos plurilíngues utilizam os idiomas na sua vida cotidiana de forma muito diferente dependendo do contexto. Além disso, afirmam que pode ser verificado que raramente a competência é igual ou totalmente fluente em seus idiomas. Daí, o foco no indivíduo como local e ator do contato social, o que levou do multilinguismo para o plurilinguismo.

Segundo o Conselho Europeu no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001), o multilinguismo é “entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade” (p. 23), o que difere do plurilinguismo que considera que diversos idiomas estão misturados em um indivíduo, em vez de vários idiomas existirem separadamente. “Uma sociedade multilíngue pode ser formada, em sua maioria, por indivíduos monolíngues que ignoram a língua do outro”, capazes de se exprimir a diversos níveis de competência enquanto que uma sociedade plurilíngue é “composta majoritariamente de indivíduos em várias línguas” (Carta Europeia do Plurilinguismo, 2005, p.1).

Para o Conselho Europeu, em seu *Guide for the development of language education policies in Europe* (2007), no plurilinguismo a língua é considerada portadora de cultura e dá acesso a diversas visões do mundo. Nesse sentido, o plurilinguismo tem dois aspectos a destacar: “o plurilinguismo como uma competência” e “o plurilinguismo como um valor” (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, 2001, p. 219). O primeiro é a capacidade de falar mais de um idioma. O que caracteriza isso é o reconhecimento da competência funcional parcial, o que significa que não é necessário ter o mesmo nível de competência em mais de um idioma ou ter o mesmo nível de competência em cada uma das habilidades de leitura, compreensão oral, escrita, fala e comunicação num idioma. O plurilinguismo sustenta a ideia de que os falantes nativos não são o modelo. No segundo aspecto, no plurilinguismo como um valor, o idioma desempenha uma função de identidade nas pessoas. Existem várias identidades dentro de cada pessoa. Todos os idiomas têm o mesmo valor. No aspecto do plurilinguismo como valor, se recomenda enfaticamente que se aprenda o idioma do outro. Aprender outro idioma esclarece mal-entendidos mútuos, aprofunda a compreensão mútua e contribui para a construção da paz.

Coste, Moore e Zarate (2009) apontam, nesse prisma, que na tentativa de definir a competência linguística das crianças que cresceram em ambientes com

diversos idiomas foram utilizadas referências de comparações com o idioma de falantes nativos. Esse também foi o caso de crianças e adolescentes nipo-brasileiros que cresceram no Japão e no Brasil, onde a competência linguística (em japonês e português) foi avaliada e debatida a partir da perspectiva dos adultos envolvidos com elas, como professores e pesquisadores, tanto no Brasil quanto no Japão.

Segundo Sakaguchi (2017), o exemplo de uma aluna da escola brasileira que fazia uso de uma variante de português brasileiro no Japão, indica que a falante não tinha conhecimento "rudimentar" ou "simples" de japonês e que essa variante fazia parte do repertório linguístico da comunidade. Na visão de Sakaguchi (2017), o “bilinguismo” detectado nessas alunas residia no caráter “bidialetal” entre o português brasileiro e essa variante e que se trata de significações sociais, produzidas e transformadas por sujeitos históricos, em contexto de pseudo imersão, resultante do contato com a sociedade receptora.

Sakaguchi (2017) enfatiza ainda que, por mais que o conhecimento da língua japonesa dessas crianças seja alguns vocábulos ou expressões, esse perfil de alunos não pode ser inserido na mesma categoria de um “monolíngue”. Mesmo que haja limitações circunstanciais para maior desenvolvimento das habilidades da língua japonesa. Da mesma forma como observa Sakaguchi (2017), também compartilhamos esta pesquisa sobre essa “variante do português” como parte de uma competência plurilíngue.

Nesse contexto, como explica Sakaguchi (2017), mesmo que haja limitações circunstanciais para maior desenvolvimento das habilidades da língua japonesa, é interessante olhar para essa “variante do português” como parte de uma competência plurilíngue. Considera-se o repertório plurilíngue desde um cumprimento a um vizinho japonês até o conteúdo das aulas de língua inglesa oferecidas pela escola. Essa habilidade, conforme a autora, pode ser somada de forma valiosa ao repertório linguístico pré-existente, podendo se valer desses recursos em diversas esferas do conhecimento. Essa perspectiva plurilíngue foi mencionada por Coste, Moore e Zarate (2009), que defendem que as competências “parciais” de outra língua não significa necessariamente “falta” de competência.

Partindo do conceito de competência plurilíngue, para Coste, Moore e Zarate (2009), os indivíduos são expostos a uma pluralidade de idiomas e culturas desde tenra idade, e desenvolvem uma competência plurilíngue e pluricultural, com base nas

experiências complexas e heterogêneas, como um todo, formando uma única entidade, ou seja, a ideia é que os diversos idiomas que surgem da competência plurilíngue e pluricultural de uma pessoa em contato com outras formam seu modo de vida e sua identidade.

A partir da perspectiva de competência plurilíngue e pluricultural de Coste, Moore e Zarate (2009), é realizada, nesta pesquisa, a discussão relacionada à competência linguística de jovens nipo-brasileiros que transitaram entre o Japão e o Brasil durante a infância e/ou adolescência. São registradas e analisadas as atitudes em relação à própria competência plurilíngue e como eles percebem e avaliam a sua competência linguística.

1.2 As Teorias de aprendizagem

Na segunda metade do século XX, emergiram, em distintos campos científicos, incluindo a psicologia cognitiva e educacional, movimentos que buscaram superar a concepção tradicional de aprendizagem (DAVIS *et al*., 1994). Em oposição ao paradigma objetivista, centrado na transmissão de conhecimentos do professor para os estudantes, os teóricos construtivistas propuseram a reconfiguração desse modelo. Nessa nova perspectiva, a aprendizagem passa a ser compreendida como um processo ativo, no qual o estudante desempenha papel central, construindo o conhecimento por meio da interação dinâmica com o ambiente e com os objetos de estudo (idem).

No âmbito do paradigma construtivista, destaca-se, entre outras, a teoria da aprendizagem situada[24], a qual enfatiza a importância da interação entre o aprendiz e o ambiente no processo de aquisição do conhecimento. No que se refere especificamente ao aprendizado de uma segunda língua, essa abordagem ressalta o papel central da interação social, concebendo a linguagem como uma prática

[24] Segundo Lave e Wenger (1991), uma parte da teoria de aprendizagem situada foi desenvolvida a partir da interpretação do conceito de aprendizado do psicólogo Vygotsky (1978) “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP) caracterizado como a distância entre as habilidades de solução de problemas exibidas por um aluno que trabalha sozinho e as habilidades de solução de problemas desse aluno quando auxiliado por pessoas mais experientes ou colaborando com elas. O conceito de ZDP chama a atenção para a importância intrínseca dos processos que ocorrem no papel ativo dos indivíduos e em suas interações com os outros, em vez de considerar o desenvolvimento como um processo fechado ao indivíduo. (Lave; Wenger, 1991)

comunicativa inserida em contextos socioculturais (*Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*, 2010). Assim, a aprendizagem de uma segunda língua é entendida como decorrente das atividades socioculturais das quais o aprendiz participa ativamente. Nessa perspectiva, o conhecimento é construído e apropriado por meio das interações sociais estabelecidas entre os aprendizes e os diversos elementos do ambiente em que estão inseridos (idem).

Nesta pesquisa, considera-se que a aprendizagem de línguas de crianças/adolescentes nipo-brasileiras, que cresceram em ambiente plurilíngue, é desenvolvida não só no contexto escolar, mas também no contexto das relações com os outros e com o meio envolvente, incluindo a família e a comunidade local. Além disso, faz-se, a seguir, referência às teorias da aprendizagem situacional, à teoria da identidade na prática, à teoria da comunidade imaginada e ao modelo de familiarização como bases teóricas para nossa análise.

1.2.1 Aprendizagem situada

A teoria da aprendizagem situada atribui centralidade aos processos de interação social que ocorrem em contextos culturais específicos, como escolas, comunidades e outros espaços sociais. Nesse quadro teórico, destaca-se a noção de comunidades de prática, desenvolvida por Lave e Wenger (1991) e posteriormente ampliada por Wenger (1998), a qual oferece subsídios significativos para compreender de que modo os sujeitos aprendem e se desenvolvem por meio da participação em práticas sociais contextualizadas. Essa perspectiva considera que a aprendizagem ocorre de forma integrada às atividades cotidianas dos grupos sociais, sendo moldada pela participação ativa dos indivíduos em contextos socioculturais específicos.

Nessa perspectiva, trata-se de um referencial teórico que fornece um conjunto de ferramentas conceituais adequadas para examinar, entre outros aspectos, a formação identitária de aprendizes por meio da construção de um repertório de práticas sociais. Permite discutir as diferentes trajetórias dos participantes, respeitando as diversas formas de participação. O conceito de participação periférica legítima em comunidades de prática de Lave e Wenger (1991) possibilita, assim, interpretar de forma adequada a participação e a trajetória dos participantes dentro das comunidades fora das dicotomias completa / incompleta (como se todos tivessem

de vir a exercer um conjunto geral e finito de funções) e centro/periferia (como se houvesse apenas as opções de caminhar para um centro idealizado da comunidade ou para fora dele). É também um conceito que possibilita explorar as relações de poder que se formam e se modificam dentro da comunidade: como um lugar no qual um participante se movimenta em direção à participação mais ou menos intensiva.

A partir das contribuições de Lave e Wenger (1991) no âmbito da teoria da aprendizagem situada, consolidou-se a concepção de aprendizagem como prática social, em contraste com abordagens que privilegiam exclusivamente os aspectos cognitivos individuais do processo de aquisição de habilidades e conhecimentos. Essa mudança de paradigma teve impacto significativo nos estudos sobre aquisição de segunda língua, promovendo a compreensão da aprendizagem linguística como fenômeno que emerge das interações sociais e das relações estabelecidas entre o sujeito e o contexto sociocultural em que está inserido. Nesse sentido, a aquisição de linguagem passa a ser concebida como um processo relacional e situado, em que o aprendiz participa ativamente de práticas sociais mediadas pela linguagem.

Nessa perspectiva, a teoria da aprendizagem situada, conforme formulada por Lave e Wenger (1991), sustenta que a aprendizagem está intrinsecamente vinculada à prática social. Os autores argumentam, ainda, que é por meio da participação efetiva dos aprendizes em contextos sociais autênticos que ocorre o desenvolvimento de competências. Ao envolver-se nas atividades realizadas por membros mais experientes de uma comunidade de prática, o aprendiz gradualmente assume responsabilidades e funções significativas, processo esse que é compreendido como aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma inserção progressiva e situada, na qual o conhecimento é construído na interação com práticas culturais compartilhadas.

> A aprendizagem vista como atividade situada tem como característica central definidora um processo que chamamos de participação periférica legítima. Com isso, queremos chamar a atenção para o fato de que os alunos inevitavelmente participam de comunidades de praticantes e que o domínio do conhecimento e da habilidade exige que os recém-chegados se movam em direção à participação plena nas práticas socioculturais de uma comunidade. A "participação periférica legítima" oferece uma maneira de falar sobre as relações entre novatos e veteranos e sobre atividades, identidades, artefatos e comunidades de conhecimento e prática (Lave; Wenger, 1991, p.19, tradução nossa[25]).

[25] Texto original: “Learning viewed as situated activity has as its central defining characteristic a process that we call legitimate peripheral participation. By this we mean to draw attention to the point that learners inevitably participate in communities of practitioners and that the mastery of knowledge and skill requires newcomers to move toward full participation in the socio-cultural practices of a community.

Tal processo, difere-se da visão tradicional de aprendizagem formal que considera a aprendizagem como sendo a consolidação de estruturas existentes, a obtenção de conhecimentos e habilidades do contexto social, organização sistemática antecipada pelo professor por meio de materiais didáticos e disponibilização do espaço da sala de aula.

Nesse contexto, Lave e Wenger (1991) apresentam a teoria da aprendizagem situada em contraste com a concepção tradicional de aprendizagem, fortemente influenciada por pressupostos behavioristas e estruturalistas. Na perspectiva tradicional, o conhecimento é tratado como um conjunto de conteúdos fixos, descontextualizados, que podem ser transmitidos e internalizados pelo aprendiz. Segundo os autores, essa abordagem convencional compreende a aprendizagem como um processo no qual o sujeito incorpora o conhecimento, seja ele descoberto, transmitido por outrem ou vivenciado por meio da interação social, de forma individual e dissociada do contexto em que ocorre (Lave; Wenger, 1991, p. 51). Em outras palavras, essa visão concebe o ato de aprender como a recepção e posterior fixação de saberes previamente elaborados e ministrados pelo professor, sem considerar a dimensão situada e social da experiência de aprendizagem.

Em contraste, na visão de aprendizagem situada, o conhecimento e as habilidades são considerados dinâmicos e situados, ou seja, “a aprendizagem é parte integrante de nossa vida cotidiana. Faz parte da nossa participação em nossas comunidades e organizações” (Wenger, 1998, p. 8, tradução nossa[26]). Considera-se a aprendizagem como construção da identidade de membro no processo de graus crescentes de participação na comunidade de prática. E nessa comunidade, os participantes 1) se envolvem uns com os outros (envolvimento mútuo), 2) se envolvem em trabalho conjunto (um envolvimento conjunto) e, no processo, 3) passam a compartilhar um repertório comum de construção de identidade. Lave e Wenger (1991) a chamou de "comunidades de prática" que é

> [...] um conjunto de relações entre pessoas, atividade e mundo, ao longo do tempo e em relação a outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência do conhecimento, principalmente porque fornece o suporte interpretativo necessário para dar sentido ao seu patrimônio. Assim, a participação na prática cultural em que qualquer conhecimento existe é um

"Legitimate peripheral participation" provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artifacts, and communities of knowledge and practice”.

[26] Texto original: “[...] learning is an integral part of our everyday lives. It is part of our participation in our communities and organizations.”

> princípio epistemológico do aprendizado. A estrutura social dessa prática, suas relações de poder e suas condições de legitimidade definem as possibilidades de aprendizado, ou seja, de participação periférica legítima (Lave; Wenger, 1991, p. 98, tradução nossa[27]).

As comunidades de prática estão presentes em múltiplos contextos da vida social e cultural, e todos os indivíduos, de algum modo, pertencem a elas em diferentes momentos de sua trajetória. Essa participação contínua implica transformações mútuas: à medida que os sujeitos se inserem e se engajam nas práticas coletivas, eles não apenas aprendem e se desenvolvem, mas também contribuem para a modificação e a evolução das próprias comunidades. Dessa forma, a aprendizagem é compreendida como um processo dinâmico e relacional, no qual sujeitos e contextos se transformam reciprocamente ao longo do tempo.

> Todos nós pertencemos a comunidades de prática. Em casa, no trabalho, na escola, nos nossos passatempos - pertencemos a várias comunidades de prática em qualquer lugar. E as comunidades de prática a que pertencemos mudam ao curso das nossas vidas. De fato, as comunidades de prática estão em todo lugar (Wenger, 1998, p. 6, tradução nossa[28]).

Novamente, os autores mencionados destacam que a comunidade de prática pode ser presencial ou virtual. Ela pode estar cruzando na rede mundial dos computadores, congregando espaços virtuais ou desenvolvendo meios de compartilhamento de interesses comuns de um determinado grupo. Assim, para eles, as comunidades de prática são aquelas que fazem parte da vida cotidiana, e que todos podem construir uma imagem positiva das comunidades de prática em três tempos: a que pertencemos atualmente, daquelas a que pertencemos no passado e daquelas a que gostaríamos de pertencer no futuro.

Assim, segundo Lave e Wenger (1991), na teoria da aprendizagem situada só é possível a aprendizagem por meio da participação real do aluno no contexto social. No entanto, o fato de entrar numa nova comunidade não significa necessariamente

[27] Texto original: “A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice. A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretive support necessary for making sense of its heritage. Thus, participation in the cultural practice in which any knowledge exists is an epistemological principle of learning. The social structure of this practice, its power relations, and its conditions for legitimacy define possibilities for learning (i.e., for legitimate peripheral participation).”

[28] Texto original: “We all belong to communities of practice. At home, at work, at school, in our hobbies - we belong to several communities of practice at any given time. And the communities of practice to which we belong change over the course of our lives. In fact, communities of practice are everywhere.”

que ele possa participar ativamente dessa comunidade, o que é necessário para a aprendizagem. O processo de aprendizagem dos alunos por meio da participação é descrito por eles usando o conceito de "Participação Periférica Legítima" (PPL). Esse é um estado de participação em que há acesso legítimo à comunidade, mas ele é periférico. Com o tempo, porém, o participante se envolve cada vez mais nas atividades da comunidade e, por fim, alcança a "participação plena". Esse processo é o aprendizado situacional. Dessa maneira,

> [...] a forma que a legitimidade da participação assume é uma característica definidora das formas de pertencimento e, portanto, não é apenas uma condição crucial para o aprendizado, mas um elemento constitutivo de seu conteúdo. Da mesma forma, com relação à "periferia", é bem possível que não exista algo tão simples como a "participação plena" em uma comunidade de prática. Com o uso da palavra periferia, sugere que há formas múltiplas, variadas, mais ou menos engajadas e inclusivas de se localizar nos campos de participação definidos por uma comunidade. A participação periférica tem relação com a localização no mundo social. A mudança de locais e perspectivas faz parte das trajetórias de aprendizado dos atores, do desenvolvimento de identidades e das formas de associação (Lave; Wenger, 1991, p.35-36, tradução nossa[29]).

Para esses teóricos, ao alcançar a participação plena, os alunos tornam-se cada vez mais conscientes de que fazem parte da comunidade e ganham o reconhecimento dos recém-chegados como adeptos. Esses recém-chegados veem nesses membros habilidosos uma visão do próprio futuro e têm o desejo de, eventualmente, se tornarem membros habilidosos, o que motiva seu aprendizado. Esse também é o caso de novos participantes em comunidades de prática de segundo idioma.

A aplicação do conceito de “Participação Periférica Legítima” tem uma vantagem de poder associar a todos os tipos de prática, diz William Hanks, ao prefaciar a obra de Lave e Wenger, já que a aprendizagem teria lugar sempre que as pessoas interagissem em condições de PPL. Hanks pontua que isso implicaria que certos quadros de participação podem ser “adaptados à disposição” para produzir aprendizagem, mesmo que os coparticipantes não estejam adquirindo ou inculcando competências identificáveis. O prefaciador exemplifica: a aquisição de línguas, em que

[29] Texto original: “[...] The form that the legitimacy of participation takes is a defining characteristic of ways of belonging, and is therefore not only a crucial condition for learning, but a constitutive element of its content. Similarly, with regard to "peripherality" there may well be no such simple thing as "central participation" in a community of practice. Peripherality suggests that there are multiple, varied, more or less engaged and inclusive ways of being located in the fields of participation defined by a community. Peripheral participation is about being located in the social world. Changing locations and perspectives are part of actors' learning trajectories, developing identities, and forms of membership.”

o aprendiz é um participante periférico legítimo que interage com falantes experientes, pode muito bem envolver nesta situação. Por exemplo: uma criança que interage com adultos ou um estrangeiro que se habitua aos modos de falar locais podem estar a submeter-se e, em última análise, a reproduzir padrões comunitários dos quais nunca se aperceberam.

Lave e Wenger (1991) enfatizam, nesse sentido, que em muitas situações de aprendizagem, mesmo que esteja definida de forma muito restrita, os participantes podem desistir antes de dominarem as competências essenciais. E que nesses casos, podem deixar o contexto de aprendizagem com algumas e não com todas as competências relevantes, transportando o que aprenderam para outro contexto. Assim, a questão parece ser a de saber como se descreve a desvinculação dessas competências dos contextos de participação em que foram adquiridas.

Nesse sentido, as crianças que vivem em ambiente plurilíngue desde a mais tenra idade crescem transitando entre diferentes comunidades de prática, como a vida familiar cotidiana, a vida escolar e as comunidades locais e étnicas, ao mesmo tempo em que adquirem experiências diárias de contato com outras pessoas em diferentes idiomas. Elas adquirem a linguagem a partir de práticas sociais cotidianas por meio da “participação periférica legítima” e da “participação plena” em comunidades de prática. Entretanto, como afirmam Lave e Wenger (1991), podem desistir antes de adquiri-la.

A interação com diferentes línguas constitui uma experiência complexa, marcada tanto por momentos de conexão quanto de desencontro comunicativo. Em outras palavras, o engajamento em situações multilíngues está diretamente relacionado à competência plurilíngue da criança, a qual pode facilitar ou dificultar os processos de comunicação, dependendo do contexto e das habilidades mobilizadas (Kawakami, 2021). Inseridas em múltiplas comunidades sociais e culturais, as crianças participam de diversas práticas linguísticas em seus contextos cotidianos. É por meio dessas interações que constroem e negociam as identidades, afirmando-se progressivamente como membros ativos das comunidades às quais pertencem. Assim, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um instrumento constitutivo da identidade e da inserção social.

Assim, é importante observar a aprendizagem num ambiente plurilíngue não só no contexto da escolaridade, mas também a partir de múltiplas perspectivas, incluindo

às experiências de aprendizagem, às interações com a família, a comunidade e os amigos no seu país de origem, e perspectivas, a longo prazo, tais como as ligações com o futuro que se estenderão depois de terem deixado a escola (Ozeki, 2013).

1.2.2 Identidade na prática

Wenger (1998) defende a ideia de que há uma conexão verticalizada entre a identidade e a prática. Ele argumenta que, para se desenvolver uma prática, necessita-se formar uma comunidade de membros que possam se envolver uns com os outros e, assim, reconhecerem-se mutuamente como participantes. E que a prática lida com a questão profunda do ser da pessoa.

De forma que, para o indivíduo, a experiência da identidade na prática é uma forma de ser no mundo. O que vale dizer que identidade não é somente a autoimagem, de caráter discursivo ou reflexivo. As pessoas costumam postular identidades como se fossem a autoimagem porque fala-se da pessoa e dos outros, e até se pensa nele mesmo e nos outros, por palavras. Segundo Wenger (1998), essas palavras são importantes, mas não são a experiência plena e vivida do esforço prático. Não se pode equiparar às categorias, às autoimagens e às narrativas do eu como constituinte da identidade.

Assim sendo, Wenger defende que a prática implica a negociação de formas de ser uma pessoa no contexto. Quer a abordem ou não diretamente, lidam com ela através da forma como se envolvem na ação e na relação uns com os outros. De forma que, inevitavelmente, as nossas práticas lidam com a questão profunda de como ser um ser humano. Neste sentido, a formação da comunidade de prática é também a negociação de identidades.

Para Wenger (1998), ainda, as identidades das pessoas modificam no transcurso do tempo e são construídas ao longo de um trajeto, ao participar das comunidades de prática. “Portanto, uma identidade é uma camada de acontecimentos de participação e reificação por meio da qual a nossa experiência e a sua interpretação social se informam mutuamente” (Wenger, 1988, p.151, tradução nossa[30]). O autor explica, em outros termos, que, à medida em que nos deparamos com os efeitos das nossas ações na prática no mundo e desenvolvemos as nossas relações com os

[30] Texto original: “An identity, then, is a layering of events of participation and reification by which our experience and its social interpretation inform each other.”

outros, essas camadas vão-se formando umas sobre as outras para construir a nossa identidade e o entrelaçamento muito complexo de experiência participativa e projeção reificativa[31] (*reificative projections*). Juntando as duas por meio da negociação do significado, construímos quem somos.

Da mesma forma que o significado existe na negociação, segundo Wenger (1998), a identidade existe, não como um objeto em si mesmo, mas no trabalho constante de negociação do eu. Ele continua postulando que, é nessa interação em cascata de participação e reificação que a nossa experiência de vida se torna uma experiência de identidade e, de fato, de existência e consciência humanas. Assim, numa comunidade de prática, aprendemos certas formas de nos envolvermos em ações com outras pessoas.

> Desenvolvemos certas expectativas sobre como interagir, como as pessoas se tratam umas às outras e como trabalhar em conjunto. Tornamo-nos quem somos ao sermos capazes de desempenhar um papel nas relações de envolvimento que constituem a nossa comunidade. A nossa competência ganha o seu valor através da sua própria parcialidade. Como identidade, isto traduz-se numa forma de individualidade definida em relação a uma comunidade. É uma certa forma de fazer parte de um todo através do envolvimento mútuo (Wenger, 1998, p.151, tradução nossa[32]).

Para exemplificar, Wenger (1998) destaca os "processadores de reivindicações" (*claim's processors*), que imprimem mais importância a dar e receber ajuda do que saber tudo por si próprio. O que difere da definição de individualidade de certos círculos acadêmicos, cujo conhecimento é uma forma de poder pessoal e o não saber é amplamente interpretado como um *déficit* pessoal. Nas palavras de Wenger "uma identidade é mais do que uma única trajetória; ao contrário, ela deveria ser vista como o nexo de nosso pertencimento a várias comunidades" (1998, p. 159, tradução nossa[33]). Por vezes, tais trajetórias são conflitantes e divergentes, outras vezes convergem para pontos comuns. Isso não significa que uma identidade seja uma unidade, mas também não simplesmente composta de fragmentos. Assim, "a

[31] Termo filosófico que tem o sentido de "transformar em coisa algo que não o é (p.ex., o homem em coisa, objeto)". (Dicionário Aulete, em https://aulete.com.br/reificar, acessado em 09/01/2024)

[32] Texto original: "We develop certain expectations about how to interact, how people treat each other, "and how to work together. We become who we are by being able to play a part in the relations of engagement that constitute our community. Our competence gains its value through its very partiality. As an identity, this translates into a form of individuality defined with respect to a community. It is a certain way of being part of a whole through mutual engagement."

[33] Texto original: "An identity is thus more than just a single trajectory; instead, it should be viewed as a nexus of multimembership."

ideia de nexo acrescenta multiplicidade à noção de trajetória. O nexo não unifica as trajetórias específicas que formamos em nossas várias comunidades de prática, mas tampouco decompõe nossa identidade em trajetórias distintas em cada comunidade (Wenger, 1998, p.159, tradução nossa[34]).

De alguma forma, para Wenger (1998), todos nós pertencemos a diversas comunidades de prática. Podendo ser algumas passadas ou presentes, pertencendo como membros de pleno direito ou como de forma periférica. Algumas podem ser centrais para as nossas identidades, enquanto outras acidentais. Seja como for a sua natureza, todas as diversas formas de participação podem contribuir de alguma maneira para a produção das nossas identidades. Assim, para Wenger (1998), as identidades são complexas, fluidas e mudam no tempo e no espaço.

Podemos resumir as ideias de Wenger sobre a relação entre a identidade e a prática, com as palavras do próprio autor

> [...] pertencer a uma comunidade de prática traduz-se numa identidade como forma de competência. Uma identidade, neste sentido, é a relação com o mundo como uma mistura particular do familiar e do estrangeiro, do óbvio e do misterioso, do transparente e do opaco (Wenger, 1998, p. 153, tradução nossa[35]).

Ou seja, o que experimentamos e o que manifestamos se faz por meio do que reconhecemos e também pelo que não reconhecemos, porque há elementos que aprendemos imediatamente e o que não conseguimos interpretar; há o que podemos incorporar e o que nos afasta, o que podemos pôr ao serviço e o que não podemos usar, o que podemos negociar e o que permanece fora de alcance. Na prática, segundo Wenger (1998), sabemos quem somos pelo que nos é familiar, compreensível, utilizável, negociável; sabemos também por quem não somos pelo que é estranho, opaco, pesado, improdutivo. Nos termos desse autor,

> As nossas identidades são constituídas não só por aquilo que somos, mas também por aquilo que não somos. Na medida em que podemos entrar em contato com outras formas de ser, aquilo que não somos pode mesmo tornar-

[34] Texto original: “This notion of nexus adds multiplicity to the notion of trajectory. A nexus does not merge the specific trajectories we form in our various communities of practice into one; but neither does it decompose our identity into distinct trajectories in each community”

[35] Texto original: “An identity in this sense is relating to the world as a particular mix of the familiar and the foreign, the obvious and the mysterious, the transparent and the opaque.”

> se uma grande parte da forma como nós definimos (Wenger, 1998, p. 163, tradução nossa[36]).

Nesse raciocínio, as identidades dos jovens nipo-brasileiros que passaram a infância/adolescência no Japão e cresceram num ambiente plurilíngue foram formadas e alteradas ao longo do tempo e do espaço, à medida que participaram em diversas comunidades de prática, tais como a família, a escola e as comunidades locais, e desenvolveram relações com os outros indivíduos, que se construíram mutuamente. Como Wenger pontua, a identidade não é uma trajetória única, mas sim um nexo de pertencer a diferentes comunidades. Nesse contexto, para os colaboradores da presente investigação, a mobilidade no Brasil e no Japão obrigou-os a afastarem-se da aprendizagem e da ligação com os outros, de suas famílias, das escolas e das comunidades locais. As narrativas dos participantes desvelam a sua participação periférica legítima e plena nas comunidades de prática que experimentaram nos dois países, e as suas diversas lutas e mudanças de identidade no processo. Nesse sentido, também imaginaram a comunidade que desejariam pertencer no presente e no futuro, e essa esperança pode ter sido a motivação a mais para aprender outra língua.

1.2.3 Comunidade imaginada

O termo "comunidade imaginada", originalmente cunhado por Anderson (1983), foi explorado por Norton (2001) e desenvolvido em Kanno e Norton (2003), Pavlenko e Norton (2007), Norton e Gao (2008). Na publicação de Norton (2013), há a defesa de que a comunidade da língua-alvo pode ser a comunidade da imaginação, uma comunidade desejada pelo aprendiz, o que pode alargar a noção de identidade:

> [...] a comunidade da língua-alvo pode ser, até certo ponto, uma reconstrução de comunidades passadas e de relações historicamente constituídas, mas também uma comunidade da imaginação, uma comunidade desejada que oferece possibilidades para um leque alargado de opções de identidade no futuro (Norton, 2013, p.3, tradução nossa[37]).

[36] Texto original: "Our identities are constituted not only by what we are but also; by what we are not. To the extent that we can come in contact with other ways of being, what we are not can even become a large part of how we define ourselves".

[37] Texto original: "[...] the target language community may be, to some extent, a reconstruction of past communities and historically constituted relationships, but also a community of the imagination, a desired community that offers possibilities for an enhanced range of identity options in the future."

Segundo Norton, essas ideias foram inspiradas nos teóricos Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998), que se revelaram profícuas nas investigações. É defendido, ainda, que uma comunidade imaginada pressupõe a identidade imaginada e que o investimento de um aprendiz na língua-alvo pode ser entendido no contexto.

Na vida cotidiana, as pessoas interagem com diversas comunidades concretas e diretas, como as comunidades de bairro, os locais de trabalho, as instituições de ensino ou grupos de amizade. No entanto, essas não são as únicas a que estamos interligados. Como sugere Wenger (1998), o envolvimento direto em práticas comunitárias e relações concretas (a que ele chama envolvimento) não é a única forma de pertencermos a uma comunidade; a imaginação é outra fonte importante de comunidade. Os laços imaginados estendem-se tanto em nível espacial como temporal.

No artigo de Kanno e Norton (2003), as autoras evidenciam que esses laços imaginados também podem ser verificados nos aprendizes das línguas, pois, de alguma forma, muitos deles aspiram às comunidades imaginadas quando estão aprendendo uma língua. Pontuam, ainda, que comunidade imaginada pode explicar algumas relações do aprendizado da língua com a identidade.

> Esperamos demonstrar como o conceito de comunidades imaginadas pode elucidar questões relativas à língua, à identidade e à educação que têm sido reconhecidas como importantes, mas para as quais temos poucas provas de investigação (Kanno; Norton, 2003, p.242, tradução nossa[38]).

Benedict Anderson (1983), que cunhou pela primeira vez o termo "comunidades imaginadas", postula que aquilo em que pensamos como nações são comunidades imaginadas, "porque os membros, mesmo da mais pequena nação, nunca conhecerão a maioria dos seus companheiros, nunca os encontrarão, nem sequer ouvirão falar deles, mas na mente de cada um vive a imagem da sua comunhão" (p. 6). Assim, ao imaginarmo-nos ligados aos nossos concidadãos através do tempo e do espaço, podemos ter um sentido de comunidade com pessoas que ainda não conhecemos, mas que talvez esperemos vir a conhecer um dia.

Nesse percurso, o enfoque nas comunidades imaginadas na aprendizagem de línguas permite-nos explorar a forma como a afiliação dos aprendentes a essas comunidades pode afetar as trajetórias de aprendizagem. Essas comunidades

[38] Texto original: "We hope to demonstrate how the concept of imagined communities can elucidate issues concerning language, identity, and education that have been recognized as important but for which we have limited research evidence."

incluem relações futuras que existem apenas na imaginação do aprendente. Essas comunidades imaginadas não são menos reais do que aquelas em que os aprendentes se envolvem diariamente e podem até ter um impacto mais forte nas suas ações e investimentos atuais.

Essas temáticas foram aprofundadas nos estudos de Pavlenko e Norton (2007), bem como de Kanno e Norton (2003), que investigam o conceito de comunidades imaginadas no contexto da aprendizagem de línguas em diferentes regiões. Em particular, Kanno e Norton (2003) analisam o caso de Rui, um adolescente falante de japonês que passou grande parte da vida em países de língua inglesa, como Austrália e Canadá. Embora evidenciasse forte identificação com a cultura japonesa, Rui havia internalizado valores e perspectivas típicos do contexto canadense, semelhantes aos de seus pares locais. Seu desejo de ser reconhecido como japonês motivou o aprendizado da língua japonesa como forma de preservação identitária. No entanto, a imagem que Rui construíra do Japão não correspondia à realidade do país. Sua visão era baseada em representações idealizadas, já que seu contato com o Japão era limitado e mediado por experiências indiretas. Ao retornar ao país, Rui confrontou-se com a dissonância entre a nação real e aquela que havia imaginado, o que gerou frustração e o levou a rejeitar, temporariamente, a identidade japonesa. Ainda assim, o "Japão imaginado" que havia nutrido ao longo dos anos foi fundamental para impulsionar seu envolvimento com o aprendizado da língua. Kanno e Norton (2003) denominam essa motivação de "imaginação esperançosa", isto é, uma projeção identitária que orienta e sustenta o esforço linguístico do aprendiz, mesmo diante de contradições e desafios.

As autoras defendem, com base nesse estudo de caso, a relevância da imaginação como fator pedagógico e afetivo no ensino e na aprendizagem de línguas, sublinhando que as identidades linguísticas não se formam apenas a partir de experiências concretas, mas também por meio de projeções subjetivas sobre o pertencimento e a participação futura em comunidades desejadas.

A discussão sobre a "identidade" também pode estimular diversos investigadores da área da aprendizagem e do ensino de línguas, comenta Norton (2013). Ela argumenta que Gao (2007), Luke (2004), Ramanathan e Morgan (2007) observam que o investigador, no futuro, ao pesquisar a identidade e a educação linguística, terá de se sentir conformado com esta interdisciplinaridade e terá de

compreender que os aprendizes vivem em mundos socioculturais globalizados e cosmopolitas:

> [...] os estudiosos do ensino das línguas que consideram uma visão estática da língua como sistema e da aprendizagem como interiorização do sistema teriam uma representação inadequada de processos dinâmicos e complexos. O que tem continuado a interessar é a noção de aprendizes de línguas complexas e incorporadas que vivem em mundos socialmente estratificados que constrangem e permitem o exercício da agência humana. O objetivo da investigação futura sobre identidade e aprendizagem de línguas é contribuir para os esforços de promoção da aprendizagem e do ensino de línguas de forma a reforçar a ação humana em mundos mais equitativos (Norton, 2013, p.22, tradução nossa[39]).

Nesse sentido, exemplos de identidades e comunidades imaginadas podem ser vistos nas histórias de vida de nipo-brasileiros que transitaram entre o Brasil e o Japão durante a infância e a adolescência, onde o aprendizado do idioma influenciou a construção da identidade.

Embora tenham crescido em ambiente plurilíngue (principalmente português e japonês) durante a infância e a adolescência devido a mobilidades dos pais, suas histórias de experiências familiares, escolares e comunitárias no Japão e no Brasil não são uniformes. O que se pode observar é que certos aspectos das identidades dos entrevistados são influenciados pelas experiências em que as identidades são formadas, como a família, a escola e a comunidade, ou seja, em um ambiente plurilíngue. Além disso, a mobilidade dos pais e sua abordagem do presente e do futuro podem, de alguma forma, motivar as práticas de aprendizado de idiomas.

Com base nas narrativas dos participantes, observa-se que os nipo-brasileiros nutriam o desejo de integrar-se plenamente à comunidade, almejando o pertencimento a uma identidade nacional, seja brasileira ou japonesa. Para esses indivíduos, o processo de aprendizagem linguística (português ou japonês) transcende a mera aquisição de estruturas gramaticais e vocabulário; trata-se, sobretudo, de um instrumento para a expressão de pensamentos e sentimentos, para a construção de vínculos afetivos e sociais, bem como para a exploração e afirmação de seus modos de ser e viver.

[39] Texto original: “[...] education scholars have seen a static view of language as system and learning as internalization of system as an inadequate representation of dynamic and complex processes. What has remained of interest is the notion of complex and embodied language learners living in socially stratified worlds that constrain as well as enable the exercise of human agency. The goal for future research on identity and language learning is to contribute to efforts to promote language learning and teaching in ways that can enhance human agency in more equitable worlds.”

Assim, as experiências vivenciadas por esses sujeitos foram moldadas pela inserção em comunidades caracterizadas pela distância geográfica ou pela diversidade cultural. Nesse contexto, evidencia-se o desafio de articular as práticas linguísticas compartilhadas nesses espaços com a construção de uma identidade, revelando tensões e descompassos entre o uso da língua e os sentidos de pertencimento cultural e social almejados.

1.2.4 Modelo de aculturação

No domínio da aquisição de uma segunda língua, o modelo de aculturação, é uma teoria proposta por John Schumann (1981) para descrever o processo de aquisição da segunda língua por membros de minorias étnicas, que incluem normalmente imigrantes, trabalhadores migrantes ou filhos desses grupos. A principal sugestão da teoria é que a aquisição da segunda língua está diretamente ligada ao processo de aculturação e que o sucesso dos aprendizes é determinado pela medida em que conseguem orientar-se para a cultura da língua-alvo.

Nesse processo, Schumann (1981) desenvolveu o conceito de distância social[40] (*social distance*) entre o Grupo de Aprendizagem de uma Segunda Língua (doravante GASL) e o Grupo da Língua Alvo (doravante GLA).

> A distância social diz respeito ao indivíduo enquanto membro de um grupo social que está em contato com outro grupo social cujos membros falam uma língua diferente. O pressuposto é que, quanto maior for a distância social entre os dois grupos, mais difícil será para os membros do grupo de aprendizagem de uma segunda língua adquirem a língua do grupo de língua alvo (Schumann, 1981, p.11, tradução no nossa[41]).

Nesse raciocínio, Schumann identifica três variáveis na distância social. Na primeira variável, Schumann (1981) relaciona o poder relativo entre os dois grupos no que diz respeito ao estatuto político, cultural, econômico e técnico. Se o GASL tiver um estatuto mais elevado do que o GLA nestas variáveis, é provável que os seus membros não aprendam a língua dos seus anfitriões. No outro extremo, se tiverem um estatuto inferior, sentir-se-ão pressionados a aprender a língua dos anfitriões. E

[40] Há duas formas de traduzir a expressão “social distance” para o português: Paiva (2014) a traduz como “variável social”, mas neste estudo preferimos “distância social” como está no estudo de Dutra (2009).

[41] Texto original: “Social distance pertains to the individual as a member of a social group which is in contact with another social group whose members speak a different language. The assumption is that the greater the social distance between the two groups the more difficult it is for the members of the second language learning group to acquire the language of the target language group.”

se tiver um estatuto intermédio - não dominância - significa que o GASL pode escolher na aquisição da língua da comunidade de acolhimento em condições relativamente igualitárias de respeito mútuo.

Nessa perspectiva, a segunda variável tem relação com o que Schumann (1981) designa por "padrões de integração". A assimilação significa que o GASL abandona a sua cultura para adotar a cultura do GLA. A preservação, por outro lado, significa que os membros do GASL tentam conservar a sua cultura, rejeitando a cultura do GLA. A aculturação é a condição intermédia, em que os membros do GASL se adaptam à cultura do GLA, mantendo a cultura do GASL para as práticas do grupo. De acordo com Schumann (1981), um padrão de preservação é suscetível de dificultar a aprendizagem da língua, enquanto o padrão de assimilação é suscetível de conduzir a uma aprendizagem mais bem-sucedida da língua. O padrão de aculturação situa-se algures no meio. Ao considerar esses diferentes padrões, há que ter em conta que os dois grupos podem não partilhar os mesmos objetivos.

A terceira variável refere-se ao que Schumann (1981) designa por “clausura”, ou seja, até que ponto os dois grupos partilham instituições sociais, como locais de trabalho, escolas, faculdades de lazer, igrejas etc. Uma distância social elevada significa que os dois grupos estão geralmente separados, o que terá um impacto negativo nas perspectivas de sucesso da aprendizagem das línguas dos membros do GASL.

No processo de aculturação, Schumann (1981) inclui, além da distância social, a distância psicológica (*psychological distance*), que aborda o estado afetivo dos indivíduos, estados afetivos esses que fazem o indivíduo aprender mais rápido ou mais lento uma segunda língua. Schumann examina três estados: choque linguístico, choque cultural e motivação. O choque linguístico diz respeito aos sentimentos de *stress* e mesmo de vergonha dos indivíduos que subitamente se veem obrigados a comunicar num código que podem soar cômicos e no qual não têm um domínio. De acordo com Schumann (1981), o choque cultural seria ansiedade resultante da desorientação que se sente ao entrar em contato com a nova cultura.

Schumann (1981) discute a motivação de duas formas: integrativa e instrumental. O motivo integrativo como um desejo de se tornar um membro do grupo da língua alvo e a orientação instrumental como um desejo de ganhar reconhecimento social ou vantagens econômicas por meio do conhecimento da língua estrangeira.

Schumann defende, assim, que a motivação integrativa é a mais suscetível na melhoria da aprendizagem de línguas.

Para apoiar esse modelo de aculturação, Schumann (1981) conduziu um estudo longitudinal sobre a aquisição de inglês para seis falantes nativos de espanhol (2 crianças, 2 adolescentes e 2 adultos). Ele apresenta as descobertas sobre um dos falantes nativos: Alberto, costa-riquenho de 33 anos, da classe trabalhadora, para confirmar a hipótese de que se a aculturação não ocorrer, a instrução no idioma-alvo será de benefício limitado para o aprendiz do idioma.

Entretanto, duas décadas depois, Norton (2000) questiona a avaliação de Schumann sobre o perfil social e psicológico de Alberto, que apresentou um desenvolvimento linguístico muito limitado durante o período de dez meses. Schumann (1981) sugeria o próprio indivíduo como responsável pelo fracasso no aprendizado da língua alvo (inglês). Segundo Norton (2000), Schumann deveria ter olhado para "[...] as estruturas de poder dominantes na sociedade que relegaram Alberto para um estatuto marginalizado" (Norton, 2000, p.116, tradução nossa[42]). Block (2007) também concorda com Norton, pois parece um pouco estranho responsabilizar o imigrante com condições de vida e de trabalho precárias por não frequentar aulas de Inglês. Block (2007) ainda acrescenta que a afirmação de Schumann (1981) de que Alberto "escolheu" trabalhar em vez de estudar parece uma atribuição pouco aconselhada a um indivíduo que muito possivelmente teve de laborar dia e noite para fazer face às despesas.

Com algumas ressalvas, o modelo de aculturação de Schumann (1981) pode ser aplicado também para entender o processo de interação dos trabalhadores brasileiros no Japão (*dekassegui*). De acordo com os dados da Agência de Imigração e Controle de Imigração do Japão, há 211.840 brasileiros residindo no país (2023). Devido a essa presença, Nakagawa (2018) enfatiza que em algumas cidades japonesas[43] onde há comunidades brasileiras, a presença de serviços e comércio tem facilitado a vida dos brasileiros que trabalham no Japão, permitindo-lhes viver sem saber o idioma. Essas facilidades permitiram que eles desfrutassem das redes sociais que foram construídas, sem a necessidade de aprender o idioma.

[42] Texto original: "[...] the dominant power structures within society had relegated Alberto to a marginalized status".

[43] Cidades onde se encontram grandes indústrias, localizadas principalmente nas regiões de Aichi (Toyota e Toyohashi), Shizuoka (Hamamatsu e Shizuoka), Gunma (Ota e Oizumi), Kanagawa e Tóquio, embora possamos ver a presença de brasileiros em todo o país. (Nakagawa, 2018, p.29-30)

Nessas cidades, a vida cotidiana dos brasileiros na sociedade japonesa pode se expressar, segundo Nakagawa (2018), “num jogo constante de oposições e contrastes culturais, políticos, legais, religiosos ou comportamentais” (p. 29). Ela exemplifica os cenários onde isso ocorre: no interior das fábricas, oficinas, construções, serviços, hospitais, restaurantes onde vivem os brasileiros. E ressalta que em igual condição, isso se repete nos supermercados, nos passeios, nos bares ou mesmo nas escolas em que estudam os filhos desses trabalhadores. E que nesses lugares se verifica de alguns o empenho de integração, em “adaptar-se aos sistemas e modos de viver dos japoneses”, mas outros no processo de preservação tentando reforçar sua brasilidade, buscando formas de “preservar e valorizar sua identidade pessoal e cultural” (Nakagawa, 2018, p. 29).

Reis (2002), por sua vez, destaca que “entre todas as comunidades brasileiras no exterior, sem exagero, pode se afirmar que os *dekasseguis* são os que enfrentam as mais profundas dificuldades de adaptação e interação social” (p.179). Apesar de serem descendentes de japoneses, os nipo-brasileiros são socialmente rejeitados como estrangeiros marginalizados e trabalhadores temporários pertencentes à classe periférica. Reis (2002) explica que isso se dá porque as diferenças culturais entre o Brasil e o Japão são de tal magnitude que os costumes, a língua, as práticas de um país são de difícil integração/adaptação no outro, diferentemente da relação cultural que o Brasil mantém com outros países do hemisfério ocidental.

Tsuda (2003) também aponta que a maioria dos brasileiros descendentes de japoneses, em comparação com outros estrangeiros no Japão, não aprende japonês. Vivendo dentro das redes sociais da comunidade brasileira, os nipo-brasileiros conseguem viver sem precisar saber falar japonês, o que os faz não levar a sério o estudo da língua. No entanto, Tsuda (2003) explica que há outros fatores: a) como longas jornadas de trabalho; b) uma mentalidade de permanência transitória; c) expectativas étnicas de que, por serem descendentes de japoneses, mesmo que aprendam japonês, isso não será totalmente valorizado; d) devido ao seu *status* legal e afinidade étnica, os nipo-brasileiros são empregados pelos japoneses mais favoravelmente do que outros trabalhadores migrantes, mesmo que não saibam falar japonês.

Além disso, Tsuda (2003) argumenta que não se pode ignorar o fato de que a falta de vontade dos nipo-brasileiros em aprender japonês continua a ser estruturada

num nível subconsciente por uma contra-identidade[44] minoritária na qual o eu é definido em oposição aos japoneses, criando uma resistência etnocultural considerável.

Esses trabalhadores nipo-brasileiros têm tempo limitado para passar com seus filhos devido ao ambiente de trabalho rigoroso. As crianças têm relativamente pouca companhia de adultos em casa durante os dias de semana (Nakagawa, 2005; Yano, 2013).

A maioria das crianças frequentam escolas japonesas, enquanto algumas optam por escolas brasileiras onde o currículo é reconhecido pelo Ministério da Educação do Brasil. Porém, Ishikawa (2012) aponta que tanto nas escolas japonesas quanto nas escolas brasileiras, as crianças enfrentam diversos problemas de aprendizagem e adaptação social e cultural no Japão. Pode-se dizer que elas se deparam com o choque cultural, uma desorientação ao entrar em contato com uma nova cultura.

Em outro estudo sobre as crianças e adolescentes brasileiras que frequentam escola japonesa, Nakagawa (2018) explica que a dificuldade observada na inserção delas no sistema educacional japonês são: de relacionamento, de aprender um novo idioma e, consequentemente, de incorporar os valores culturais implícitos. Em locais de grande concentração de estrangeiros, existe a opção de frequentar as escolas brasileiras. Porém, em locais onde a presença de estrangeiros é menor, não existe essa opção - ou se inserem nas escolas japonesas, ou ficam fora, sem frequentar escola alguma.

As crianças e adolescentes brasileiros que não frequentam escola alguma no Japão foram objeto de preocupação de autoridades tanto brasileiras quanto japonesas. Nakagawa (2018), reforça que, na crise econômica de Lehmann Brothers, em 2008, as autoridades japonesas imaginaram que, se os brasileiros não tivessem mais condições de custear as escolas para brasileiros e optassem por abandoná-las, a demanda por escolas japonesas consequentemente aumentaria, o que não ocorreu na escala esperada. Nakagawa (2018) explica que “nas pesquisas anteriores mostraram que a maioria das crianças tentou ir para escola japonesa no início, mas,

[44] Tsuda (2003) explica que esse termo contra-identidade se assemelha ao conceito de “identidade de resistência” do Manuel Castels (1997) que são originadas pelos atores que se encontram em condições desvalorizadas pela lógica da dominação, construindo barreiras de resistência a partir de princípios diferentes ou até opostos das instituições da sociedade.

por diversos motivos, essa inserção não ocorreu" (p. 36), e que, devido a isso, a família brasileira optou pela escola para brasileiros, quando possível, ou por nenhuma delas. Isso reforça que a crise econômica não levou os pais a colocarem seus filhos nas escolas japonesas. Na opinião de Nakagawa, quando a criança deixa de frequentar a escola, não ocorre um processo de evasão, mas a exclusão na e da escola, assim, ela já estava excluída quando foi para a escola brasileira, com exceção das que optaram desde o princípio por essas escolas. E Nakagawa (2018) chama atenção para

> Uma nova geração de brasileiros presente no Japão, são jovens que foram para o Japão ainda pequenos, muitos não concluíram o ensino fundamental, tiveram que abandonar seus estudos na época e hoje são pais de crianças em idade escolar. Crianças com um vocabulário insuficiente, sem domínio em nenhum dos dois idiomas, recebendo pouca estimulação em casa e nas escolas, crescendo sem a presença efetiva de um adulto em uma comunidade diferente das sociedades brasileira e japonesa. Crianças que por apresentar atraso na fala, desenvolvimento cognitivo não adequado, pouca estimulação social está tendo dificuldades na sua vida escolar. Virão a constituir uma nova camada de trabalhadores não qualificados, pertencentes ao extrato inferior da sociedade japonesa, a quem é permitido co-habitar mas não pertencer? Ou serão aqueles que terão que viver com o eterno apoio social, cidadão de favor, oferecido pelo Japão? O que necessitam para desenvolver adequadamente, vir a ser um cidadão de direito, com pleno exercício de seus direitos? (Nakagawa, 2018, p. 37).

Portanto, o modelo de aculturação proposto por Schumann (1981) oferece uma perspectiva importante na aquisição da segunda língua. Entretanto, como Block (2007) e Norton (2000) apontam, outros fatores como a identidade, o ambiente ou a estrutura social podem estar envolvidos na aquisição de uma segunda língua. No caso dos nipo-brasileiros e de seus filhos, é provável que o contexto histórico da imigração, a estrutura social, o ambiente e a identidade também podem estar profundamente envolvidos.

1.3 Conceitos de identidade

Nesse tópico é abordada, de forma sucinta, a identidade pós-estruturalista, a experiência crítica, etnicidade racial e cultural, identidade nacional, identidade nipo-brasileira e por fim a identidade linguística.

Podemos iniciar a discussão sobre a identidade a partir da abordagem proposta por Tsuda (2003), a identidade como a percepção consciente de quem se é no mundo

com base na associação a determinadas características socioculturais ou no pertencimento a grupos sociais. Ele explica que

> A identidade de um indivíduo é constituída por dois componentes: o eu e a identidade social. O eu (ou autoidentidade) é o aspecto da identidade que é vivido e desenvolvido internamente através das percepções subjetivas do indivíduo e das suas experiências do ambiente social. No entanto, uma identidade também é definida externamente por outros, de acordo com normas culturais padronizadas e papéis sociais, o que pode ser chamado de identidade social do indivíduo (Tsuda, 2003, p. 10, tradução nossa[45]).

1.3.1 Identidade pós-estruturalista

A definição de identidade varia amplamente, dependendo da disciplina acadêmica e do conteúdo da pesquisa. Nos últimos anos, o conceito de identidade na área de Linguística Aplicada foi dominado pela ideia de que a identidade é relativa e variável devido às repercussões do sócio construtivismo e da teoria pós-estruturalista (Block, 2007; Norton, 2013). Norton (1995; 2000) critica a visão de identidades únicas fixas, que foi tratada como um dos fatores externos que influenciam o processo cognitivo dos estudos realizados sobre a aquisição da segunda língua e discute a relação entre identidade e aprendizado de língua, na perspectiva de reconhecer a identidade do falante de segunda língua como dinâmica e múltipla dentro de um contexto social. Como Hall (2002) aponta, a identidade atual se tornou uma "celebração móvel" (p. 9), formada e transformada continuamente conforme somos constituídos ou interpelados pelos sistemas culturais que nos cercam, ou seja, a identidade atual difere da ideia tradicional de que um indivíduo possui um núcleo estável e essencial, com base em grupos culturais, como grupos étnicos e nacionais aos quais ele pertence. E Block (2007) complementa que a identidade é negociada de acordo com relações humanas, situações, cenários, tópicos, entre outros elementos e é considerada multifacetada, fluida e dinâmica, construída por meio da língua. Além disso, Block (2007) afirma que a própria identidade, que era considerada garantida e estável, torna-se consciente ou se torna um problema quando é abalada devido a algum tipo de conflito ou contradição. Ele cita como um exemplo representativo a identidade de pessoa em mobilidade espacial e cultural.

[45] Texto original: "The individual's identity consists of two components: the self and social identity. The self (or self-identity) is the aspect of identity that is experienced and developed internally through the individual's own subjective perceptions and experiences of the social environment. However, an identity is also externally defined by others in accordance with standardized cultural norms and social roles, which can be called the individual's social identity."

Block (2007) resume as principais correntes teóricas pós-estruturalistas da identidade adotadas pelos cientistas sociais e linguistas aplicados como aqueles que enquadram as identidades como:

> […] narrativas socialmente construídas, autoconscientes e contínuas que os indivíduos realizam, interpretam e projetam por meio do vestuário, dos movimentos corporais, das ações e da linguagem. O trabalho de identidade ocorre na companhia de outros - quer cara a cara, quer num modo mediado virtualmente - com os quais, em diferentes graus, os indivíduos partilham crenças, motivos, valores, atividades e práticas. As identidades têm a ver com a negociação de novas posições de sujeito na encruzilhada do passado, do presente e do futuro. Os indivíduos são moldados pelas suas histórias sociais, mas também as moldam à medida que passa o tempo. Todo este processo é conflituoso e sem harmonia e os indivíduos sentem-se frequentemente ambivalentes (Block, p.27, tradução nossa[46]).

1.3.2 Experiência crítica (*critical experiences*)

Block (2007) explica que a ambivalência e o hibridismo surgem quando os indivíduos atravessam fronteiras geográficas e socioculturais. A partir das reflexões de Bauman (1999), Block escreve que, nessas situações, os indivíduos percebem frequentemente que qualquer sentimento que possam ter de um "eu" estável é perturbado e que eles entram num período de luta para alcançar o equilíbrio. Nessa fase, explica Block, é fácil conceber a identidade como sendo de natureza contestada, uma vez que o novo e variado *input* fornecido ao indivíduo serve para perturbar os pontos de referência assumidos.

Para Block (2007), estes períodos da vida de uma pessoa podem ser denominados pelo termo "experiência crítica" (*critical experiences*), uma vez que não se costuma pensar na identidade de forma natural e que a identidade geralmente se torna um problema quando está em crise (quando algo que se supõe fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da incerteza). Block define o construto da "experiência crítica" da seguinte maneira:

> Por experiência crítica, refiro-me a períodos de tempo durante os quais o contato prolongado com uma L2 e um ambiente cultural novo e diferente

[46] Texto original: [...] as socially constructed, self-conscious, ongoing narratives that individuals perform, interpret and project in dress, bodily movements, actions and language. Identity work occurs in the company of others – either face-to-face or in an electronically mediated mode – with whom to varying degrees individuals share beliefs, motives, values, activities and practices. Identities are about negotiating new subject positions at the crossroads of the past, present and future. Individuals are shaped by their sociohistories but they also shape their sociohistories as life goes on. The entire process is conflictive as opposed to harmonious and individuals often feel ambivalent."

> provocam uma desestabilização irreversível do sentido de identidade do indivíduo. Existe, de certa forma, um elemento de antes e depois nas experiências críticas, uma vez que o ambiente sócio-histórico, cultural e linguístico do indivíduo, outrora bem definido e delimitado, se torna relativamente mal definido e aberto (Block, 2002, p. 4, tradução nossa[47]).

Nestes casos, a partir dessa crise, o que se segue, como Block (2007) afirma, não é uma questão de juntar o novo ambiente sócio-histórico, cultural e linguístico ao seu anterior, no sentido de se tornar uma metade do que era com outra metade daquilo a que foi exposto. Mas o resultado disso, continua ele, é antes aquilo que outros autores como Bhabha (1994) e Papastergiadis (2000) denominaram identidades "terceiro lugar" ou "híbridas", respectivamente.

De acordo com Papastergiadis (2000), o hibridismo pressupõe uma mistura de línguas que produz um sistema linguístico que se baseia claramente em diferentes contributos, mas que contém características que não seriam previsíveis através da simples soma dessas contribuições. É em parte devido a esta falta de previsibilidade que Papastergiadis vê o hibridismo como a "negociação da diferença" na "presença de fissuras, lacunas e contradições" durante a qual o passado e o presente "se encontram e se transformam mutuamente", ele escreve:

> [...] a caraterística positiva do hibridismo é o fato de reconhecer invariavelmente que a identidade é construída através de uma negociação da diferença e que a presença de fissuras, lacunas e contradições não é necessariamente um sinal de fracasso. Na sua forma mais radical, o conceito também sublinha que a identidade não é a combinação, a acumulação, a fusão ou a síntese de vários componentes, mas um campo energético de diferentes forças. O hibridismo não se limita a uma catalogação da diferença. A sua "unidade" não se encontra na soma das suas partes, mas emerge do processo de abertura chamado pelo Homi Bhabha como "terceiro espaço", no qual outros elementos se encontram e se transformam mutuamente (Papastergiadis, 2000, p. 170, tradução nossa[48]).

[47] Texto original: "By critical experiences, I mean periods of time during which prolonged contact with an L2 and a new and different cultural setting causes irreversible destabilization of the individual's sense of self. There is, in a sense, an element of before and after in critical experiences as the individual's sociohistorical, cultural and linguistic environment, once well-defined and delimited, becomes relatively ill defined and open-ended."

[48] Texto original: "The positive feature of hybridity is that it invariably acknowledges that identity is constructed through a negotiation of difference, and that the presence of fissures, gaps and contradictions is not necessarily a sign of failure. In its most radical form, the concept also stresses that identity is not the combination, accumulation, fusion or synthesis of various components, but an energy field of different forces. Hybridity is not confined to a cataloging of differences. Its 'unity' is not found in the sum of its parts, but emerges from the process of opening what Homi Bhabha has called, a 'third space', within which other elements encounter and transform each other. "

Assim, para Papastergiadis (2000), a resultante da "negociação da diferença" e das consequentes "fissuras, lacunas e contradições", um conceito-chave em qualquer discussão sobre a identidade como sendo de natureza híbrida é a ambivalência. E a ambivalência é a incerteza de se sentir parte e de se sentir separado. São como os sentimentos mutuamente contraditórios de amor e ódio. E é a afirmação e a negação simultâneas desses sentimentos.

1.3.3 Etnicidade racial e cultural

Como observa Block (2007), normalmente, a maioria dos investigadores que se debruçam sobre a etnicidade não explica o conceito do termo, não deixa claro se a etnia tem relação com cultura ou se é uma forma educada de falar de raça. No primeiro caso, a etnicidade pode ser vista mais como uma herança cultural partilhada. Nesse sentido, Puri (2004) esclarece, a partir da visão cultural sobre a etnicidade, da seguinte forma:

> A etnia é […] uma forma de identidade coletiva baseada em crenças e práticas culturais partilhadas, tais como a língua, a história, a descendência e a religião. Embora as etnias façam frequentemente alusão a laços duradouros de parentesco e de sangue, é amplamente reconhecido que se trata de laços culturais e não biológicos (Puri, 2004, p.174, tradução nossa[49]).

Nesse contexto, Block (2007) defende que a definição de cunho cultural faz sentido e diferencia a etnia da identidade nacional e da raça. Entretanto, a clareza não se verifica no discurso público, em que o termo é, algumas vezes, confundido com a nacionalidade ou, com mais frequência, com a cor da pele.

Mas, ao estudar os diversos significados atribuídos a etnicidade, tanto a raça como a etnia implicam o estabelecimento de fronteiras entre as pessoas. No entanto, segundo Pilkington (2003), pode ser feita a distinção conceitual entre raça e etnia da seguinte forma: “enquanto as fronteiras raciais são traçadas com base em marcadores físicos, as fronteiras étnicas são traçadas com base em marcadores culturais” (Pilkington, 2003, p. 27, tradução nossa[50]).

[49] Texto original: “Ethnicity is… a form of collective identity based on shared cultural beliefs and practices, such as language, history, descent, and religion. Even though ethnicities often allude to enduring kinbased and blood ties, it is widely recognized that they are cultural, not biological, ties.”
[50] Texto original: “While racial boundaries are drawn on the basis of physical markers, ethnic boundaries are drawn on the basis of cultural markers”

Em outro ponto de vista, MacMaster (2001) destaca que, desde 1945, as correntes principais da Sociologia têm argumentado que “raça” é um construto social e que

> As categorias raciais não podem ser explicadas através de um sistema científico de classificação baseado em métodos biológicos/genéticos, mas são construções ideológicas, formas de definição de fronteiras entre grupos que evoluíram em contextos históricos e sociais específicos (Macmaster, 2001, p.1, tradução nossa[51]).

MacMaster (2001) afirma que há correntes sociológicas que defendem a raça como constructo ideológico que tinha fins ideológicos. Entretanto, segundo Tsuda (2003), na comunidade dos nipo-brasileiros, a atenção dada ao fenótipo racial na sociedade brasileira tem um impacto significativo em sua etnia. Embora Pilkington (2003) defenda a separação entre o conceito racial e o conceito de etnia, Alonso (1994) explica que a autoconsciência de um indivíduo quanto à pertença étnica baseia-se não apenas na experiência das diferenças culturais, mas também na consciência da distinção racial baseada na descendência compartilhada pelo outro. Como afirma Tsuda (2003), muitas vezes, a importância relativa da raça na definição da identidade étnica depende da visibilidade percebida como um meio de diferenciar um determinado grupo do restante da sociedade.

Saito (1976) explicou que a aparência física é um dos principais meios de diferenciação étnica no Brasil e que isso identifica etnicamente os nipo-brasileiros como uma minoria “japonesa” e os distingue claramente dos outros brasileiros. De forma que, o nipo-brasileiro, diversas vezes, é chamado de “japonês” por outros brasileiros simplesmente por causa das características faciais.

Nas narrativas dos jovens nipo-brasileiros que participaram deste estudo, também há relatos das experiências ao serem chamados de “japonês” no Brasil por causa das características físicas, o que lhes causou angústia devido às diferenças em suas percepções de identidade. A identidade nipo-brasileira está trabalhada com mais detalhes no item 1.3.5.

[51] Texto original: “[...] racial categories cannot be explained through a scientific system of classification based on biological/genetic methods, but are ideological constructs, forms of boundary definition between groups that have evolved within specific historical and social contexts”.

1.3.4 Identidade nacional

Segundo Wodak et al. (1999), as identidades nacionais foram forjadas, ou incutidas em indivíduos que cresceram em determinados locais e épocas, como "um complexo de crenças ou opiniões comuns ou semelhantes, interiorizadas no decurso da socialização e de atitudes emocionais comuns ou semelhantes, bem como de disposições comportamentais comuns ou semelhantes" (p. 28, tradução nossa[52]). E que as nações dependem dessa identidade em construção contínua por indivíduos que optaram por se considerarem parte de um grupo mais vasto, e que os indivíduos se posicionam, através do seu discurso, como nacionais de uma determinada categoria, assim Wodak et al. (1999) definem a identidade nacional como aquela que

> A identidade nacional não é um objetivo nem uma construção estável. A identidade nacional não tem, portanto, uma data e um local de nascimento fixos; pelo contrário, é um projeto contínuo, recriado diariamente através de ações como o agitar de bandeiras e a invocação de acontecimentos históricos para explicar fenômenos atuais. Assim, mesmo nos casos de indivíduos que nascem, crescem e são educados numa determinada localidade de um determinado Estado-nação, o seu sentido de identidade nacional é um projeto contínuo que tem de ser alimentado por um grande número de símbolos e atividades (Wodak et al. 1999, p.186 -187, tradução nossa[53]).

Diversos outros autores como Anderson (2008), Hobsbawm (1990), Gellner (1983) defendem mais ou menos o mesmo ponto, quando se trata da identidade, os indivíduos se posicionam, por meio do discurso, como nacionais de uma determinada categoria e que a identidade nacional não é uma construção objetiva nem estável. Além disso, como observa Appadurai (1996), a nacionalidade no mundo contemporâneo tem se tornado cada vez mais diaspórico e não está mais contido nas fronteiras territoriais de um determinado Estado-nação. Isso se verifica através de uma maior mobilidade de grupos que atravessam fronteiras nacionais e na desfiliação das identidades que girem em torno apenas da realidade espacial:

> Um fato importante que explica as forças de união da nação e do Estado é que o espírito nacionalista, nunca perfeitamente contido no espaço delimitado do Estado territorial, é agora ele próprio diaspórico. Transportado nos repertórios

[52] Texto original: "'a complex of common or similar beliefs or opinions internalized in the course of socialization and of common or similar emotional attitudes as well as common or similar behavioural dispositions."

[53] Texto original: "nation identity is neither an objective nor a stable construct. National identity thus is not fixed at birth and tied to one's birthplace; rather, it is an ongoing project, recreated daily via actions such as flag waving and the invocation of historical events to explain present day phenomena. Thus, even in the cases of individuals who are born, raised and educated in a particular locality of a particular nation state, their sense of national identity is an ongoing project that must be nurtured by any number of symbols and activities."

> de populações cada vez mais móveis de refugiados, turistas, trabalhadores convidados, intelectuais transnacionais, cientistas e estrangeiros ilegais, é cada vez mais incontido por ideias de fronteira espacial e soberania territorial. Esta revolução nos fundamentos do nacionalismo tem passado por nós quase que desapercebida. Enquanto o solo e o lugar foram outrora a chave para a ligação da filiação territorial ao monopólio estatal dos meios de violência, as principais identidades e identificações giram agora apenas parcialmente em torno das realidades e imagens do lugar (Appadurai, 1996, p. 160-161, tradução nossa[54]).

Seguindo a linha de raciocínio de Appadurai (1996), de que hoje a chave da identidade nacional, muitas vezes, se encontra parcialmente filiada ao solo e ao lugar, podemos refletir o caso da identidade nacional dos nipo-brasileiros. Tsuda (2003) argumenta que, no caso do nipo-brasileiro, a relação entre a comunidade e a identidade nem sempre é tão simples porque o surgimento de comunidades de migrantes transnacionais nem sempre é acompanhado por uma correspondente transnacionalização da identidade, na qual os migrantes desenvolvem uma fidelidade e um senso de pertencimento simultâneos a duas ou mais nações. A comunidade étnica dos nipo-brasileiros foi expandida pela migração ao Japão para se tornar verdadeiramente transnacional em seu escopo, mas suas identidades se moveram na direção oposta, tornando-se mais nacionais e restritivas em sua orientação de sua brasilidade. Nas palavras de Tsuda (2003),

> [...] as experiências étnicas dos nipo-brasileiros são caracterizadas por uma proeminente disjunção entre comunidade e consciência. Antes da migração de retorno, quando sua comunidade étnica ainda estava confinada à nação brasileira, eles já haviam desenvolvido identidades híbridas transnacionais como brasileiros que, ao mesmo tempo, permaneciam muito conscientes de suas origens étnicas ancestrais e se identificavam consideravelmente com o Japão. Entretanto, como sua comunidade étnica foi expandida pela migração para se tornar verdadeiramente transnacional em seu escopo, suas identidades se moveram na direção oposta, tornando-se mais nacionais e restritivas em sua orientação. [...] em vez de expandir sua consciência étnica, fortalecendo sua lealdade dupla e transnacional ao Brasil e ao Japão, eles se distanciam dos japoneses e passam a se identificar mais exclusivamente com uma nação do que antes, por meio de uma maior consciência de sua brasilidade. Dessa forma, a migração de retorno dos nipo-brasileiros resultou

[54] Texto original: “One major fact that accounts for strains in the union of nation and state is that the nationalist genie, never perfectly contained in the bottle of the territorial state, is now itself diasporic. Carried in the repertoires of increasingly mobile populations of refugees, tourists, guest workers, transnational intellectuals, scientists, and illegal aliens, it is increasingly unrestrained by ideas of spatial boundary and territorial sovereignty. This revolution in the foundations of nationalism has crept up on us virtually unnoticed. Where soil and place were once the key to the linkage of territorial affiliation with state monopoly of the means of violence, key identities and identifications now only partially revolve around the realities and images of place”.

> em uma maior nacionalização de uma identidade transnacional anteriormente forte (Tsuda, 2003, p. 245, tradução nossa[55]).

Ou seja, Tsuda (2003) observa que os nacionalismos não só são levados para além das fronteiras nacionais por grupos territorialmente móveis, mas também podem ser mais articulados e aprimorados no processo de entrechoque cultural das nações. Essa consolidação desterritorializada da identidade nacional fora dos limites físicos do Estado ocorre porque a migração expõe os indivíduos a experiências que recontextualizam a etnia num país estrangeiro e intensificam as lealdades nacionais - experiências que não eram possíveis no país de origem. Dessa forma, nas palavras de Tsuda (2003) "[...] a ausência física do Estado-nação reforça a presença da consciência étnica de seus cidadãos" (p. 217, tradução nossa[56]).

Apesar de toda complexidade que envolve a relação da migração com a identidade, pode se dizer que a formação de comunidades de migrantes transnacionais está ligada ao desenvolvimento de novas identidades étnicas transnacionais que não se restringem às fronteiras territoriais de um Estado-nação. De alguma forma, como argumentam Castles e Miller (1997)

> A imigração pode oferecer uma contribuição especial para o desenvolvimento de novas formas de identidade. Uma vez que faz parte da condição do migrante desenvolver múltiplas identidades, que estão ligadas às culturas tanto da terra natal quanto do país de origem. Essas identidades pessoais possuem novos e complexos elementos transculturais / transnacionais (Castles; Miller, 1997, p. 297, tradução nossa[57]).

[55] Texto original: "[...] the ethnic experiences of the Japanese Brazilians are characterized by a prominent disjuncture between community and consciousness. Before return migration, when their ethnic community was still confined to the Brazilian nation, they had already developed transnational hybrid identities as Brazilians who simultaneously remained very conscious of their ancestral ethnic origins and identified to a considerable extent with Japan. However, as their ethnic community has been expanded by migration to become truly transnational in scope, their identities have moved in the opposite direction to become more national and restrictive in orientation. As shown in the previous chapter, instead of expanding their ethnic consciousness by strengthening their dual, transnational allegiance to both Brazil and Japan, they distance themselves from the Japanese and come to identify more exclusively with one nation than before through a greater consciousness of their Brazilianness. In this manner, the return migration of the Japanese Brazilians has resulted in a greater nationalization of a previously strong transnational identity."

[56] Texto original: "[...] physical absence from the nation-state enhances its presence in the ethnic consciousness of its citizens"

[57] Texto original: "Immigration may be able to make a special contribution to the development of new forms of identity. It is part of the migrant condition to develop multiple identities, which are linked to the cultures both of the homeland and of the country of origin. Such personal identities possess complex new transcultural elements".

1.3.5 Identidade nipo-brasileira[58]

De acordo com Oliveira (1997) e Tsuda (2003), quando se refere à identidade dos nipo-brasileiros, são usados diversos termos como "japonês", "brasileiro", “nipo-brasileiro”, "*nikkei*", “ascendência nipônica”, "descendente” (ou “descendente de japonês"), “nipo-descendente”, bem como os termos geracionais japoneses "*issei* (1ª geração)", "*nissei* (2ª geração)", "*sansei* (3ª geração)", dependendo do local, da situação social e do contexto do discurso. Há também uma diferença clara entre os termos étnicos usados no Brasil e os usados no Japão. Dentro desse amplo uso de termos, Tsuda (2003) observa que “a terminologia étnica dos nipo-brasileiros é bastante complexa, diversa e confusa, indicando a natureza ambígua da sua etnia e as suas identidades em constante mudança” (Tsuda, 2003, p. 49, tradução nossa[59]).

Essa natureza ambígua se evidencia quando os nipo-brasileiros migram para o Japão. Eles próprios que, no Brasil se autodenominavam de “japoneses”, passam a se identificar com a terminologia étnica de “brasileiros”.

> Após a migração para o Japão, a terminologia étnica que os nipo-brasileiros usam para se referir a si mesmos muda drasticamente. Em vez de "japoneses", eles se chamam de "brasileiros" no Japão, indicando tanto a alienação que subitamente sentem da forte identidade étnica "japonesa" que desenvolveram no Brasil quanto um aumento concomitante de sua consciência étnica de serem brasileiros. Como resultado, "japonês" é implicitamente redefinido para se referir exclusivamente aos japoneses do Japão (Tsuda, 2003, p. 50, tradução nossa[60]).

Conforme Tsuda (2003), essa mudança implica na redefinição do significado de "brasileiro", porque no Brasil, era usada exclusivamente para se referir a brasileiros de ascendência não-japonesa e quase nunca aos próprios nipo-brasileiros. Assim, "brasileiro" assume de forma repentina a dupla conotação no Japão, o que pode ser a fonte de confusão quando não está claro a qual dos dois tipos de brasileiros (descendentes de japoneses ou descendentes de não-japoneses) o falante está

[58] Nesse estudo, empregamos o termo "nipo-brasileiro" por ser mais geral e menos ambíguo e também por ser um verbete dos dicionários Aurélio (2002), Houaiss (2009) e Caldas Aulete (2023). Em alguns pontos do texto, podemos usar também o termo japonês "*nikkei*", já que é usado na comunidade japonesa no Brasil, e principalmente, entre os japoneses do Japão.

[59] Texto original: “Japanese Brazilian ethnic terminology is quite complex, diverse, and confusing, indicating the ambiguous nature of their ethnicity and their constantly shifting identities”.

[60] Texto original: “After migration to Japan, the ethnic terminology that the Japanese Brazilians use to refer to themselves changes dramatically. Instead of “japonês,” they call themselves “brasileiros” in Japan, indicating both the alienation they suddenly feel from the strong “Japanese” ethnic identity they developed in Brazil and a concomitant increase in their ethnic consciousness of being Brazilian. As a result, “japonês” is implicitly redefined to refer exclusively to the Japanese of Japan.”

realmente se referindo, especialmente porque há alguns desses últimos também no Japão. Com o objetivo de evitar essa confusão, muitos nipo-brasileiros se referem a um brasileiro não-*nikkei* dizendo: "ele/ela é brasileiro mesmo" (literalmente significando "ele/ela é um brasileiro “verdadeiro” ou “real”).

Em parte, isso se explica, segundo Tsuda (2003), porque “a raça é o marcador mais proeminente que diferencia os nipo-brasileiros como etnicamente "japoneses" no Brasil” (p. 58, tradução nossa[61]). Na verdade, a experiência de ser identificado racialmente como "japonês" é familiar a qualquer pessoa de ascendência japonesa que tenha vivido no Brasil. O que o autor nota é que nesse caso o brasileiro quer identificar os nipo-brasileiros racialmente como japonês a fim de reconhecer a diferença e não como uma reação prejudicial em que a diferença é negativamente percebida.

Apesar de Pilkington (2003) considerar a identidade racial separada da identidade étnica, a atenção dada ao fenótipo racial dos *nikkei* na sociedade brasileira tem um impacto significativo na sua etnicidade. Segundo Alonso (1994) a autoconsciência do indivíduo sobre à pertença étnica baseia-se não só na experiência das diferenças culturais, mas também na consciência da distinção racial baseada na descendência partilhada. Assim, para Alonso (1994), “a etnicidade implica uma crença subjetiva em [...] descendência comum devido a semelhanças [subjetivamente percebidas] de tipo físico ou de costumes ou de ambos, ou devido a memórias de colonização e migração" (p. 391, tradução nossa[62]), ou seja, a importância relativa da raça na definição da identidade étnica depende também da visibilidade que se lhe atribui enquanto meio de diferenciar um determinado grupo do resto da sociedade.

Tsuda (2003) explica que há a tendência entre os brasileiros tradicionais de destacar os *nikkei* no Brasil como "japoneses", lembrando a eles constantemente de sua descendência japonesa e raízes ancestrais. De fato, poucos nipo-brasileiros conseguem escapar da consciência imposta externamente de seus traços fenótipos peculiares. Tsuda (2003) menciona um depoimento de um jovem estudante nipo-brasileiro que diz:

---

[61] Texto original: “Race is the most prominent marker that differentiates the Japanese Brazilians as ethnically “Japanese” in Brazil.”

[62] Texto original: “ethnicity entails a subjective belief in... common descent because of [subjectively perceived] similarities of physical type or of customs or both, or because of memories of colonization and migration."

> Mesmo que nos tornemos completamente brasileiros e ajamos da forma mais brasileira possível, seremos sempre vistos pelos brasileiros como japoneses por causa do nosso rosto. Não há como evitar isso, podemos ir a um jogo de futebol e torcer pelo nosso time favorito de São Paulo, ou até mesmo dançar samba nas ruas, e no meio disso, alguém vai dizer: “Ei, japonês” (Tsuda, 2003, p. 63-64, tradução nossa[63]).

Por isso, alguns *nikkei* sentem que o que os torna etnicamente diferentes como "japoneses" no Brasil são mais as diferenças raciais primordiais do que qualquer um dos seus atributos culturais. Tsuda (2003) transcreve um depoimento de uma jovem nipo-brasileira:

> No Brasil, se você tem olhos puxados e cara de japonês, os brasileiros dizem que você é japonês. [...] Mas a gente vem para o Japão com essa mesma cara, e os japoneses dizem que a gente é brasileiro, *gaijin* (estrangeiro). Eu percebi que ser japonês é muito mais que usar pauzinhos e cantar músicas japonesas. No Brasil, isso nos torna “japoneses”, no Japão, não (Tsuda, 2003, p. 158, tradução nossa[64]).

Em outra parte, o mesmo autor cita outro depoimento de um estudante de pós-graduação nipo-brasileiro que usa uma analogia interessante: “Tenho sangue japonês e aparência japonesa, mas percebi, no Japão, que meu coração e minha cultura são brasileiros. Gosto de dizer que o meu hardware é feito no Japão, mas o meu *software* é feito no Brasil” (Tsuda, 2003, p.159, tradução nossa[65]).

No estudo de Tsuda (2003), as diferenças étnicas entre os *nikkei* que constituem a proeminente identidade étnica "japonesa" não se limitam às características raciais percebidas, mas também se estendem à experiência de distinção sociocultural, que é considerada como resultado da herança e educação japonesas. Nas palavras desse estudioso, “a sua niponicidade torna-se o *locus* de identificação porque eles são uma "minoria positiva" cujas qualidades étnicas são favoravelmente consideradas na sociedade brasileira” (Tsuda, p. 65, tradução

[63] Texto original: “Even if we become completely Brazilian and act as Brazilian as possible, we will always be seen by Brazilians as Japanese because of our faces. There’s no way to avoid this,” a young Japanese Brazilian student said, a hint of resignation in his voice. “We can go to a soccer game and cheer on our favorite São Paulo team, or even dance samba in the streets, and in the midst of it, someone will say, ‘Hey, japonês’.”

[64] Texto original: “In Brazil, if you have slanted eyes and a Japanese face, Brazilians say you are japonês, [...] But we come to Japan with this same face, and the Japanese say you are a Brazilian, a gaijin. I have realized that being Japanese means much more than using chopsticks and singing Japanese songs. In Brazil, this makes us ‘Japanese’; in Japan it doesn’t.”

[65] Texto original: “I have Japanese blood and a Japanese appearance, but I’ve come to realize in Japan that my heart and culture are Brazilian. I like to say that my hardware is made in Japan, but my software is made in Brazil.”

nossa[66]). Ao contrário da maioria dos grupos minoritários, que geralmente sofrem de baixo *status* socioeconômico, preconceito e discriminação, chamados por Giddens (1989) de "minorias negativas"; segundo Tsuda (2003) “os nipo-brasileiros ocupam um *status* socioeconômico mais alto do que a maioria da população brasileira e são respeitados, se não admirados por seus atributos culturais ‘japoneses’” (Tsuda, 2003, p. 66, tradução nossa[67]). De forma que, muitos deles têm orgulho da herança étnica e desenvolveram a identidade étnica japonesa transnacional, enquanto geralmente se distanciam do que percebem negativamente como "brasileiro".

Entretanto, na visão de Tsuda (2003), a mudança súbita do *status* de minoria positiva para negativa que os nipo-brasileiros experimentam quando migram para o Japão é acompanhada por uma transformação significativa em sua consciência étnica. E como membros da minoria imigrante negativa, eles enfrentam exclusão étnica, marginalização socioeconômica, diferença cultural e "discriminação" no Japão. Em resposta a experiências negativas, muitos deles se distanciam da anterior afiliação étnica transnacional com os japoneses e afirmam uma contra-identidade brasileira muito mais forte em oposição à sociedade japonesa. Essa nacionalização da identidade étnica entre os migrantes *nikkei* que retornaram ao Japão também foi observada por outros pesquisadores como Sasaki (1999) e Reis (2002).

Cabe lembrar aqui que, apesar desses padrões gerais descritos por Tsuda (2003), a renegociação da identidade étnica de cada indivíduo em resposta aos deslocamentos da migração é única. Como acontece em muitos casos, a diversidade é inerente e envolve diferenças de grau e tipo. Conforme indicado por Tsuda (2003), quando confrontada com experiências étnicas e socioeconômicas negativas no Japão, a maioria dos nipo-brasileiros fica alienada da sociedade japonesa e experimenta a intensificação das identidades nacionais brasileiras em diversos graus. Segundo Tsuda (2003), para alguns, uma minoria desse grupo dos nipo-brasileiros, a mudança líquida é simplesmente um ajuste e uma reorientação na consciência étnica, enquanto para outros, as consequências são maiores, causando a redefinição, se não a reversão na identidade de japonês para brasileiro.

[66] Texto original: “their “Japaneseness” becomes the locus of identification because they are a “positive minority” whose ethnic qualities are favorably regarded in Brazilian society.”

[67] Texto original: “the Japanese Brazilians occupy a higher socioeconomic status than the majority Brazilian populace and are respected, if not admired for their “Japanese” cultural attributes”

Um exemplo que Tsuda (2003) debate, em sua pesquisa, é o de um *sansei* (de terceira geração) que nunca afirmou firmemente a identidade étnica japonesa no Brasil, foi um dos indivíduos com esse tipo de experiência:

> No Brasil, eu não falava japonês e me sentia bastante brasileiro. Nunca pensei em como seriam os japoneses e não tinha uma ideia firme ou qualquer expectativa em relação a eles. Também não me incomodava o fato de que eu não seria socialmente aceito no Japão. Então, eu simplesmente vim para ver como os japoneses são e não fiquei chocado como os outros quando observei que eles eram tão diferentes, embora haja coisas que eu não goste neles. Simplesmente passei a conhecer suas diferenças. Minha identidade não mudou de fato (Tsuda, 2003, p. 213, tradução nossa[68]).

Tsuda (2003) menciona ainda outro grupo de indivíduos cujas identidades étnicas são relativamente resistentes às perturbações da migração e que não seguiram o padrão normativo de nacionalização de identidade: é o grupo daqueles que foram os mais "japoneses" de todos os *nikkei*. Em geral, sentiam que tinham mantido ou até mesmo aumentado ligeiramente a consciência japonesa no Japão. Tsuda (2003) os caracteriza como aqueles que “não só tinham fortes identidades japonesas no Brasil, como também eram fluentes em japonês e não podiam ser diferenciados em termos comportamentais dos japoneses nativos” (p. 215, tradução nossa[69]). É o grupo que se sentiu etnicamente aceito no Japão e não percebeu grandes diferenças culturais entre ele e os japoneses. A maioria deles era funcionário de alto escalão que trabalhava em um ambiente social japonês mais agradável em escritórios de empresas ou do governo local e, portanto, não sentiu a perda de seu *status* anterior de classe média e a consequente alienação socioeconômica no Japão. Por terem sido poupados da exclusão étnica e social de seus colegas, não reagiram contra a sociedade japonesa e a consciência étnica permaneceu relativamente estável.

Na maioria dos casos, quando um *nikkei* adulto vai ao Japão, tende a rejeitar a identidade étnica como “japonês” do Brasil e passa a se identificar mais como um brasileiro, preservando a cultura e costumes brasileiros no seu dia-a-dia. Segundo Ishikawa (2007), quando se trata das crianças *nikkei* de tenra idade, que moram no

[68] Texto original: “In Brazil, I didn’t speak any Japanese and felt pretty Brazilian. I never thought about what the Japanese would be like and didn’t have a firm idea or any expectations. It also didn’t bother me that I would not be socially accepted in Japan. So I just came to see how the Japanese are and wasn’t shocked like the others when I observed that they were so different, although there are things I don’t like about them. I just came to know their differences. My identity has not really changed.”

[69] Texto original: “Not only did they have strong Japanese identities in Brazil, they were fluent in Japanese and could not be behaviorally differentiated from native Japanese.”

Japão e mal conhecem o Brasil, tendem a adaptar-se com maior facilidade à cultura e aos costumes japoneses. Ela afirma que “no ambiente em que as crianças brasileiras se encontram no Japão, salvo as que frequentam escolas brasileiras, elas usam predominantemente a língua japonesa diariamente e estão imersas na cultura japonesa (escola, amigos etc.)” (Ishikawa, 2007, p.17).

A maioria das crianças nipo-brasileiras que vão para o Japão em tenra idade enfrentam fortes pressões de assimilação nas escolas japonesas. Embora nas escolas haja apresentações culturais de vários países, inclusive dos alunos, não se oferece educação bilíngue. Nessas escolas, as crianças têm aulas especiais de japonês e são colocadas em classes comuns durante o resto do dia (às vezes, com um professor específico ao seu lado) para fazer com que essas crianças assimilem linguisticamente, o mais rápido possível, o japonês. Isso também se observa na assimilação cultural. Tsuda (2003) observa que as crianças nipo-brasileiras sofrem pressões dos colegas para se adequarem ao pensamento e comportamento japoneses a fim de serem socialmente aceitos e evitarem o isolamento e a rejeição. E que com o tempo, com poucas exceções, as diferenças culturais entre as crianças *nikkei* em relação ao comportamento em sala de aula, estilos de brincadeiras, vestimentas, preferências alimentares e hábitos de estudo acabam desaparecendo.

Tsuda (2003) explica que essa assimilação cultural das crianças *nikkei* por meio das instruções em sala de aula e a influência do grupo de colegas na escola, diversas vezes, se tornam a principal forma de aprendizado:

> Para muitos filhos de imigrantes, a influência cultural assimiladora da sociedade anfitriã por meio da socialização secundária nas escolas e nos grupos de colegas se torna muito mais forte e acaba se sobrepondo à socialização primária em suas famílias, onde seus pais tentam manter os padrões culturais e linguísticos do país de origem (Tsuda, 2003, p. 389, tradução nossa[70]).

Ainda, de acordo com Tsuda (2003), a socialização familiar é prejudicada e enfraquecida pela migração porque, em geral, ambos os pais frequentemente trabalham longas horas e fazem trabalhos extenuantes, deixando-os com relativamente pouco tempo e energia para estar com as crianças durante os dias de

[70] Texto original: “For many immigrant children, the assimilative cultural influence of the host society through secondary socialization in schools and through peer groups becomes much stronger and eventually overrides primary socialization in their families, where their parents attempt to retain the cultural and linguistic patterns of the home country”.

semana. Isso é exacerbado pela barreira do idioma que se desenvolve entre as gerações de imigrantes, diminuindo ainda mais o nível de interação entre pais e filhos.

O resultado de tais pressões sobre as crianças *nikkei* é a rápida assimilação da cultura japonesa e a perda do histórico cultural brasileiro. Algumas vezes, essa assimilação da cultura escolar se dá porque quer esconder as diferenças de origem étnica, evitando o ostracismo e o *bullying*. Chega-se ao ponto de algumas crianças *nikkei* tentarem se "passar" etnicamente por crianças japonesas, se escondendo das origens brasileiras na escola, por exemplo, desgostando que seus pais falem português na frente dos amigos japoneses ou escondendo seus nomes em português. Nesse viés, Tsuda (2003) relata que:

> [...] várias das crianças *nikkeijin* com as quais conversei e que estavam no Japão há vários anos não se distinguiam das crianças japonesas na fala, no vestuário ou nos maneirismos. Algumas delas não conseguiam mais falar português. Como resultado, a maioria das crianças nipo-brasileiras acaba se identificando fortemente com os japoneses e não desenvolve nenhuma consciência brasileira notável. Como não há nenhum tipo de educação bilíngue ou multicultural, elas não só não conseguem manter o português, como também não aprendem sobre o Brasil ou desenvolvem qualquer apreço cultural por sua terra natal na escola. Como vieram para o Japão muito jovens, suas experiências no Brasil são esquecidas ou não são fortes o suficiente para influenciar sua autoconsciência étnica no Japão. Como resultado, muitos pais de *nikkeijin* estão preocupados com os sérios problemas linguísticos, educacionais e de adaptação, bem como com as crises de identidade que seus filhos enfrentarão após retornarem ao Brasil (Tsuda, 2003, p. 390, tradução nossa[71]).

Podemos dizer que esse é um exemplo de como a desterritorialização de Appadurai (1996) pode causar conflitos geracionais dentro das famílias, produzindo identificações e aspirações divergentes e incompatíveis entre pais e filhos. Nos relatos de pais nipo-brasileiros realizados por Tsuda (2003), observa que, em geral, eles dizem não ter tido sucesso em suas tentativas de ensinar aos filhos o português “correto” e de incutir padrões brasileiros de pensamento, ou mesmo de transmitir conhecimento suficiente sobre o Brasil. E que mesmo as crianças *nikkei* que vêm para

[71] Texto original: “[...] several of the nikkeijin children I spoke to who had been in Japan for several years could not be distinguished from Japanese children in speech, dress, or mannerisms. Some of them could no longer speak any Portuguese. As a result, most Japanese Brazilian children come to identify strongly with the Japanese and do not develop any notable Brazilian consciousness. Since there is no semblance of bilingual or multicultural education, not only are they unable to maintain their Portuguese, they do not learn about Brazil or develop any cultural appreciation for their homeland at school. Since they came to Japan at an early age, their experiences in Brazil are forgotten or are not strong enough to influence their ethnic selfconsciousness in Japan. As a result, many nikkeijin parents are concerned about the serious linguistic, educational, and adaptational problems as well as identity crises their children will face after returning to Brazil.”

o Japão em uma idade mais avançada começam a esquecer o português e a falar “incorretamente".

Ishikawa (2007) explica que as crianças com fácil assimilação têm o Brasil apenas como o país de origem, distante da realidade cotidiana. E a tendência é que, com o passar do tempo, a identidade como “brasileira” se transfira para a identidade “japonesa”, apesar dos adultos brasileiros manterem a cultura e identidade brasileira ativa no Japão. E ela diz que, no Japão, já se vê essas crianças se tornarem jovens e ingressarem em cursos superiores no Japão e pretenderem viver definitivamente no Japão, pois, para eles, o Brasil é o país dos pais, que é um país que conhecem apenas por meio de informações que lhes são transmitidas indiretamente, como língua portuguesa falada em casa, comida brasileira, amigos brasileiros etc.

Tsuda (2003) explicita que essas crianças nipo-brasileiras que vêm para o Japão muito jovem devem ser diferenciadas de jovens mais velhos que chegam na idade de estar no final do ensino fundamental ou no ensino médio. Porque esses, em geral, mantêm a afinidade cultural com o Brasil e têm mais dificuldades de adaptação, uma vez que já passaram por um tempo maior de influências socioculturais brasileiras. Por isso, tendem a continuar a se identificar com o Brasil, apesar das pressões culturais japonesas na escola, e apresentam mais dificuldade de assimilar a cultura e a identidade japonesas.

A questão da identidade se complica mais quando se trata das crianças mais velhas (pré-adolescentes) e adolescentes ao enfrentarem, no Japão, a crise de identidade. Tsuda (2003), Nakagawa (2018), Ishikawa (2007) chamam atenção para o fato de que esses jovens são mais vulneráveis a ela quando comparados aos adultos, que já resolveram as identidades, e as crianças mais novas, que ainda não consolidaram a identidade e permanecem permeáveis a influências externas. Tsuda (2003) explica que

> Os jovens nipo-brasileiros, (no Japão), vivenciam mais conflitos e dissonâncias entre seu senso individual de identidade e o meio social externo - que, de acordo com Erikson (1968, 1980 [1959]), é a principal fonte de crise de identidade - do que os adultos *nikkeis*. Em contraste com os *nikkei* adultos, que se isolaram em suas comunidades étnicas e, portanto, funcionam num ambiente social mais ou menos "brasileiro" que é congruente com suas contra-identidades brasileiras, os jovens *nikkei* são expostos a um ambiente exclusivamente japonês na escola, no qual estão sujeitos a intensas pressões

> culturais japonesas que entram em conflito com seu senso interno de identidade brasileira (Tsuda, 2003, p. 393-394, tradução nossa[72]).

Diversas vezes, assim, em consonância com Tsuda (2003), esses adolescentes podem estar incapacitados da identificação total com a cultura japonesa devido a algumas das experiências negativas ou ambivalentes com os japoneses e a autoconsciência brasileira conflitante. Ao contrário dos *nikkei* adultos, eles não podem rejeitar a sociedade japonesa e se identificar completamente com o Brasil, afirmando com confiança a brasilidade, uma vez que sua identidade interna brasileira não está tão bem desenvolvida e eles enfrentam considerável pressão social externa japonesa na escola.

> Como a formação de uma identidade de ego firme é uma das tarefas importantes da adolescência, a interrupção desse estágio crítico de autodesenvolvimento pela migração e a subsequente incapacidade desses jovens *nikkeijin* de resolver adequadamente suas identidades étnicas podem levar a um estado perpétuo de ambivalência étnica que pode ter sérias consequências sociais e psicológicas a longo prazo (Tsuda, 2003, p. 394, tradução nossa[73]).

Tsuda (2003) salienta que como esses jovens não conseguem se identificar nem como brasileiros nem como os japoneses. O português se deteriora a ponto de não conseguirem mais falar fluentemente, e não adquirem competências linguísticas ou culturais japonesas suficientes. Como resultado, chama atenção para o risco deles se tornarem etnicamente marginais, não pertencendo mais verdadeiramente à comunidade de imigrantes *nikkei*, nem serem totalmente aceitos pela maioria dos japoneses.

1.3.6 Identidade linguística

Rampton (1997) ressalta que uma pessoa pode herdar a língua, mas não sentir qualquer afiliação em relação a ela, como acontece com outros tipos de identidade,

[72] Texto original: “Japanese Brazilian youth experience more conflict and dissonance between their individual sense of self and the external social milieu—which, according to Erikson (1968, 1980 [1959]), is the main source of identity diffusion—than nikkeijin adults. In contrast to the adult nikkeijin, who have insulated themselves in their ethnic communities and therefore function in a more or less “Brazilian” social environment that is congruous with their Brazilian counteridentities, the nikkeijin youth are exposed to an exclusively Japanese milieu at school in which they are subject to intense Japanese cultural pressures that clash with their inner Brazilian sense of self.”

[73] Texto original: “Since the formation of a firm ego identity is one of the important tasks of adolescence, the disruption of this critical stage of self-development by migration and the subsequent inability of these nikkeijin youth to properly resolve their ethnic identities may lead to a perpetual state of ethnic ambivalence that can have serious long-term social and psychological consequences.”

as identidades linguísticas podem mudar drasticamente ao longo da vida. Assim, ele aponta que uma pessoa pode nascer numa comunidade linguística e, mais tarde, desenvolver forte afiliação e especialização noutra comunidade linguística.

Do ponto de vista do linguista Rampton (1997), a identidade pode ser entendida como a relação assumida e/ou atribuída entre o sentido dado pela pessoa por si mesma e um meio de comunicação como uma língua. De acordo com o autor, a identidade linguística tem geralmente a ver com três tipos de relação com esses meios de comunicação, denominados de “competência linguística”, a “afiliação linguística” e a “herança linguística”.

Conforme a teoria de Rampton (1997), a “competência linguística” se refere ao grau de proficiência da pessoa numa língua ou num dialeto, ou seja, se ela consegue falar um determinado discurso de forma a ser aceito por outros usuários da língua ou do dialeto em questão. E a “afiliação linguística” diz respeito às atitudes do indivíduo e à ligação afetiva a uma língua e à medida que a pessoa se identifica e se sente ligada à determinada forma de comunicação. E, por último, a “herança linguística” está relacionada à questão de ter nascido em uma família ou comunidade associada à determinada língua. Sendo que uma pessoa pode herdar a língua ou um dialeto, mas não se sentir afiliada nem ter conhecimentos especializados sobre ele.

Nesse sentido, para Rampton (1997), tanto a filiação como a herança são negociadas. Este fato é evidente no caso da filiação, que é habitualmente pensada em termos dos processos sociais que a envolvem pedido, candidatura, concessão, acordo etc. Mas também é verdade no caso da herança. Por exemplo, os governos fazem leis à respeito; as pessoas tentam decidir que objetos culturais e materiais devem incluir nos seus legados; enquanto outros os aceitam, reclamam, rejeitam e contestam. A diferença crucial entre elas é que a filiação se refere à ligação entre pessoas e grupos que são considerados separados ou diferentes, enquanto a herança diz respeito à continuidade entre pessoas e grupos que são considerados intimamente ligados. A herança ocorre dentro das fronteiras sociais, enquanto a filiação ocorre para além delas. Isso se observa na língua de herança e língua de filiação

> Uma vez que tanto a herança como a filiação são questões de negociação e conflito social, a relação entre elas é sempre flexível, sutil e sensível ao contexto mais vasto. Seria muito difícil afirmar definitivamente que X é uma língua de herança e Y é uma língua de filiação - de fato, ao fazê-lo, teria de reconhecer que estava a tomar uma posição no debate social. As pessoas

> pertencem a muitos grupos; os sentimentos de pertença a grupos mudam, assim como as definições dos próprios grupos. Heranças novas, mas valiosas, podem emergir de afiliações poderosas, enquanto heranças queridas podem perder o seu valor e ser renegadas. Sempre que a herança linguística está envolvida, tende a haver um sentido de permanente, antigo ou histórico. É importante, no entanto, sublinhar o fato de a filiação poder envolver um sentido mais forte de ligação, tal como a ligação entre parceiros amorosos pode ser mais poderosa do que a ligação entre pais e filhos (Rampton, 1997, p. 99-100, tradução nossa[74]).

Dessa forma, podemos dizer que Rampton (1997) leva em consideração a identidade linguística em relação às comunidades de "língua" e de "fala". Defende que as comunidades de “língua” como "grupos que professam a adesão à língua “padrão”, ideologicamente articulada e normativamente construída; enquanto as comunidades de “fala” como grupos caracterizados pelo uso efetivo da “língua". Assim, para o autor, a “competência linguística”, a “afiliação linguística” e a “herança linguística” dos indivíduos podem estar relacionadas com lealdades a noções da forma padrão de língua ou podem estar relacionadas com as mesmas orientações relativamente à língua em uso.

As pessoas participam em muitos grupos (a família, o grupo de pares e grupos definidos por classe, região, idade, etnia, gênero etc.). Da mesma forma que o pertencimento da pessoa a um grupo pode mudar ao longo do tempo, Rampton destaca que essa dinâmica de pertencimento também pode acontecer em relação à língua, ou seja, com o fato de se nascer num grupo não significa que se fale automaticamente bem a língua - muitos falantes nativos de inglês podem não saber escrever ou contar histórias, enquanto muitos falantes não nativos podem ter essas habilidades. Para Rampton (1997), ninguém tem o domínio total da língua: os usuários de uma língua são mais competentes em algumas áreas do que noutras. Pode-se verificar que a maior parte dos países são multilíngues: desde muito cedo, as crianças têm contato com duas ou mais línguas. No entanto, lembra Rampton

[74] Texto original: “Because both inheritance and affiliation are matters of social negotiation and conflict, the relationship between them is always flexible, subtle, and responsive to the wider context. It would be very hard to assert definitively that X is a language of inheritance and Y is a language of affiliation - indeed in doing so, you would have to recognize that you were taking up a stance in social debate. People belong to many groups; feelings of group-belonging change, and so do the definitions of groups themselves. New but valued inheritances can emerge from powerful affiliations, while cherished inheritances can lose their value and be disowned. Wherever language inheritance is involved, there tends to be a sense of the permanent, ancient, or historic. It is important, however, to underline the fact that affiliation can involve a stronger sense of attachment, just as the bond between love partners may be more powerful than the link between parents and children.”

(1997), apesar das críticas, os termos falante nativo e língua materna continuam em circulação, insinuando continuamente os seus pressupostos.

Por esse motivo que Rampton (1997) defende a ideia de que para descrever os laços entre falantes e línguas, se deve usar termos além de "língua materna" e "língua nativa". Assim questiona,

> Qual é o valor particular de pensar na lealdade linguística em termos de herança e filiação? O valor destes termos reside na forma como chamam a atenção para a educação linguística como uma atividade social em que são feitos esforços para gerir a continuidade, a mudança e a relação entre grupos sociais (Rampton, 1997, p.100, tradução nossa[75]).

De fato, há diversas definições de línguas em termos de quando, onde e quanto são aprendidas e utilizadas - primeira, segunda, primária, casa, escola etc. Mas, segundo Rampton (1997), essas não vão ao cerne da fidelidade linguística: "[...] é possível que alguém considere uma língua aprendida aos 35 anos na universidade como parte da sua herança de grupo" (p.100, tradução nossa[76]). Ainda, outros termos podem focar-se mais diretamente nas relações de grupo, por exemplo, língua majoritária e minoritária, ou língua étnica, nacional e comunitária.

No caso dos nipo-brasileiros, no início da imigração japonesa no Brasil, no período pré-guerra (1908-1941), segundo Morales (2008), a língua japonesa era ensinada como língua materna[77], principalmente nas escolas comunitárias das colônias japonesas. No pós-guerra, o ensino passou a ser como de língua de herança. No entanto, com o passar das gerações, o uso dessa língua dentro de casa diminuiu, e muitos *nikkei* vivem hoje sem nenhum contato com a língua japonesa ou com a comunidade *nikkei* e a língua japonesa é ensinada como língua estrangeira. Os colaboradores deste estudo, que são *nikkei* de terceira ou de quarta geração que viveram com seus avós no Brasil e, em alguns casos, a língua dentro de casa era o japonês ou podiam ouvir e entender o japonês, mas a maioria deles falava português como língua dentro de casa. Portanto, considera-se que a identidade linguística com o idioma japonês foi criada por meio da vida no Japão.

[75] Texto original: "What is the particular value of thinking about language loyalty in terms of inheritance and affiliation? The value of these terms lies in the way they draw attention to language education as a social activity in which efforts are made to manage continuity, change, and the relationship between social groups".

[76] Texto original: "it is perfectly possible for someone to regard a language learned at age 35 in college as a part of his or her group inheritance"

[77] O ensino da língua japonesa no Brasil é discutido em mais detalhes em Morales (2008).

Eles transitavam entre o Brasil e o Japão na infância e/ou na adolescência. Ao crescerem em um ambiente plurilíngue, experimentaram três tipos de mobilidade: "espacial", "linguística" e "categoria de ensino de línguas". As três categorias de mobilidade a seguir foram identificadas:

- Mobilidade espacial entre o Japão e o Brasil,
- Mobilidade linguística entre o português e o japonês e
- Mobilidade entre categorias de ensino de idiomas, como primeiro ou segundo idioma.

A maioria deles, ao frequentar escolas japonesas, adquiriram habilidades no idioma japonês e, pertencendo a grupos de amizade japoneses, desenvolveram um vínculo e uma identidade com o idioma japonês. Mais tarde, com a migração para o Brasil, a identidade linguística também mudou devido à proficiência em dois idiomas (japonês e português) e às mudanças na afiliação.

Como Rampton (1997) destaca, o fato de que a afiliação pode ser acompanhada por um senso mais forte de conexão, alguns dos colaboradores mantiveram uma forte afiliação e identidade com a língua japonesa mesmo após o retorno ao Brasil, sentindo-se impacientes e frustrados consigo mesmos por sentirem estar esquecendo o japonês.

É possível ler em suas narrativas que, como enfatiza Rampton (1997), a afiliação e a herança linguística são negociadas. Elas variam a partir da relação assumida pelo colaborador e na forma como o via a competência linguística e pela aceitação na escola, pelos colegas, daí surgindo afeto ou ligação pela língua. De forma que a dinâmica de pertencimento à língua se assemelha ao pertencimento a um grupo ou comunidade de prática, como Wenger (1998) havia teorizado na aprendizagem situada.

O contexto de pertencimento dos colaboradores nas comunidades de prática mudou no processo da mobilidade. Como Wenger (1998) afirma, há conexão profunda entre a identidade e a comunidade de prática. Mas para se desenvolver a prática, necessita-se participar em uma comunidade de membros que possam se envolver uns com os outros e, assim, reconhecerem-se mutuamente como participantes. A prática da língua lida com a questão da identidade, e as identidades das pessoas mudam no transcurso do tempo e são construídas ao longo de um trajeto, ao participar das comunidades de prática. Nas palavras de Wenger (1998)

“uma identidade é mais do que uma única trajetória; ao contrário, ela deveria ser vista como o nexo de nosso pertencimento a várias comunidades” (p.159, tradução nossa).

1.4 Migração

A migração internacional tornou-se uma força importante de transformação social no mundo moderno. Quando os fluxos migratórios são grandes, afetam o conjunto das sociedades de origem e de acolhimento. Os migrantes desenvolvem identidades transnacionais que põem em causa as noções tradicionais de pertença nacional distinta. Nesse sentido, neste tópico abordamos a “migração transnacional” e “crianças que cruzam fronteiras”.

1.4.1 Migração transnacional

De acordo com Papastergiadis (2000), a migração deve ser entendida num sentido amplo, não se trata apenas da situação dos excluídos ou dos destituídos que foram deslocados das terras natais. É também “uma metáfora para as complexas forças que são integrantes para a radical transformação da modernidade” (Papastergiadis, 2000, p. 2, tradução nossa[78]). O mundo transforma a nossa volta e nós mudamos com ele, mas no período moderno, o processo de mudança também modificou as percepções fundamentais do tempo e do espaço. Inúmeras pessoas estão em movimento e mesmo quem nunca tenha saído da terra natal é movido por esta mudança.

Nesse mesmo sentido, Tsuda (2003) explica que há uma diversidade inerente nas generalizações ao explorar as consequências étnicas da migração e o encontro dele com os acolhedores. Observa o impacto da migração sobre o estatuto de minoria, a identidade étnica e a adaptação dos imigrantes no contexto do nacionalismo migrante, das comunidades transnacionais e da globalização. E pondera, ainda, sobre o que acontece quando a experiência da etnicidade já não está confinada à localidade, mas é negociada em múltiplos contextos transnacionais. Em contraste com a estabilidade e previsibilidade relativamente maiores das experiências étnicas entre aqueles que permanecem territorialmente confinados ao contexto social

[78] Texto original: “metaphor for the complex forces which are integral to the radical transformation of modernity”

delimitado, os indivíduos que são fisicamente deslocados através da transmigração e sujeitos às forças da globalização têm mais probabilidades de reconfigurar e reconceitualizar o seu estatuto e identidade étnicos, uma vez que a exposição a novos grupos étnicos problematiza as experiências e pressupostos étnicos anteriores.

Segundo Papastergiadis (2000), os novos teóricos da migração afastaram-se de modelos mais estáticos e deterministas (como "modelo voluntarista push-pull" e o "modelo estruturalista centro-periferia") para modelos mais abertos e dinâmicos. Estes modelos abordam a migração enquanto fenômeno complexo, o de David Harvey (1989), de "compressão tempo-espaço", explora as consequências do uso da tecnologia e de transportes avançados, em que as pessoas podem estar em contato físico ou virtual umas com as outras muito mais rapidamente e de forma mais eficaz e eficiente do que no passado. Assim, Papastergiadis (2000) explica que há cada vez mais comunidades que transcendem as fronteiras dos Estados-nação e indivíduos que, em grande parte das suas vidas, sentem mais lealdade e afinidade para com essas comunidades do que para com os Estados nacionais em que residem. Essas comunidades baseiam-se em uma diversidade de experiências e orientações partilhadas, tais como: gostos na moda, música, cinema, literatura, crenças, entre outros.

No mundo cada vez mais globalizado, as relações comerciais e o uso das tecnologias na produção e comunicação são cada vez mais intensificados, o que gera um grande impacto no atual processo migratório. No entender de Papastergiadis (2000), os migrantes de hoje, em vez de estarem instalados num determinado Estado-nação, fazem progressivamente parte do que se designa por espaços sociais transnacionais. E esses migrantes podem regressar ao seu país de origem, ficar por um período de tempo no estrangeiro variando entre meses e anos. Este período de tempo pode ser dividido em estadias mais curtas ou pode ser uma estadia prolongada. Os migrantes que habitam estes espaços transnacionais são designados por Papastergiadis (2000) como “migrantes transnacionais (*transnational migrants*)” (p. 44) porque atuam, muito mais do que manter o contato com os membros da família, nas relações econômicas, familiares, religiosas e sociais cotidianas em redes que se estendem para além das fronteiras de Estado-nação, ou seja, a ligação transnacional assume diversas formas, todas elas para além de um antigo migrante.

Podemos exemplificar a comunidade que transcende fronteiras do Estado-nação, composta de migrantes transnacionais nipo-brasileira. De acordo com Tsuda (2003), essa comunidade consiste em mais de um milhão de pessoas que estão espacialmente dispersas em uma infinidade de locais diferentes tanto no Brasil quanto no Japão. Os nipo-brasileiros no Brasil, os 211.840[79] *dekasseguis,* que estão atualmente no Japão, e aqueles que mantêm relações com eles estão envolvidos transnacionalmente.

> Vários tipos de conexões pessoais e institucionais se desenvolveram entre os nipo-brasileiros nos dois países por meio do uso de telecomunicações não contíguas (cartas, telefones, aparelhos de fax, e-mail) e da mídia de massa (jornais, televisão e sites) que lhes permitem estabelecer relações sociais reais e imaginárias além das fronteiras nacionais que desafiam as limitações do espaço contíguo e mantêm a comunidade coesa a uma distância geográfica considerável. A comunidade transnacional também é mantida por meio do movimento constante de mercadorias, desde alimentos e roupas até revistas e fitas de vídeo, entre o Japão e o Brasil, e da migração circular de visitantes recorrentes. Esse constante fluxo transnacional de informações, imagens, mercadorias e pessoas permite que os nipo-brasileiros permaneçam simultaneamente engajados em ambas as nações (Tsuda, 2003, p. 225, tradução nossa[80]).

Originariamente, essa comunidade se desenvolveu há 115 anos, desde que as pessoas começaram a ir e vir entre o Japão e o Brasil. A imigração japonesa para o Brasil começou em 1908, e chegou ao pico em 1970 com 158.087 residentes japoneses no Brasil (IBGE, 2008). No entanto, devido à crise econômica no Brasil na década de 1980, eles voltaram para a terra natal de seus pais e avós, o Japão, em busca de trabalho e renda. Essa foi a chamada “migração de retorno”. Posteriormente, em 1990, o governo japonês alterou parcialmente a Lei de Controle de Imigração e Reconhecimento de Refugiados, permitindo que cônjuges, filhos e netos de japoneses (até a terceira geração de *nikkei)* se estabelecessem no Japão e

[79] Os dados de dezembro de 2023 pela Agência de Serviços de Imigração. https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html?hl=pt Acesso em 03/09/2024.

[80] Texto original: ”Various types of personal and institutional connections have developed among Japanese Brazilians in the two countries through the use of noncontiguous telecommunication (letters, telephones, fax machines, e-mail)9 and mass media (newspapers, television, and Web sites) that enable them to establish both real and imagined social relationships across national borders that defy the limitations of contiguous space and keep the community cohesive over a considerable geographical distance. The transnational community is also maintained through the constant movement of commodities ranging from food and clothes to magazines and videotapes between Japan and Brazil and the circular migration of repeat sojourners. This constant transnational flow of information, images, goods, and people enables the Japanese Brazilians to remain simultaneously engaged in both nations.”

trabalhassem sem restrições, inclusive, como mão de obra simples. Isso provocou um aumento drástico no número de *nikkei* que foram ao Japão para trabalhar.

Tsuda (2003) explica que, com isso, houve um desenvolvimento da cultura migratória na comunidade nipo-brasileira por meio dos fluxos migratórios em termos de geração e idade. Pode se dizer que o primeiro grupo de migrantes era composto em sua maioria por *issei* (primeira geração), aos quais se juntaram alguns *nissei* (segunda geração), mas a maioria dos *dekassegui* é composta por *nissei* e *sansei* (terceira geração), sendo os *issei* uma minoria. Ao mesmo tempo, o fluxo migratório passou a ser composto por pessoas mais jovens. Além disso, os vistos agora são liberados condicionalmente para os migrantes de quarta geração.

Tsuda (2003) aponta que essa cultura *dekassegui*, além de aumentar a quantidade de nipo-brasileiros migrando, também diversificou muito os fluxos migratórios. Uma vez que as vantagens econômicas do *dekassegui* se tornaram culturalmente reconhecidas e valorizadas na comunidade nipo-brasileira, até mesmo pessoas de alto nível socioeconômico começaram a migrar. Tsuda (2003) classifica essas pessoas como "migrantes de oportunidade (*opportunity migrants*)" (p. 95), que vão trabalhar não porque são economicamente pobres, mas porque percebem que não podem manter seus padrões de vida e aspirações de classe média e vão trabalhar na esperança de melhorar a situação econômica deteriorada.

Dentro desse grande grupo de migrantes transnacionais, há casos de grupos migrantes que circulam entre o Brasil e o Japão, tornando-se gradualmente dependentes dos ganhos dos *dekassegui* e mudando-se repetidamente entre o Japão e o Brasil. Tsuda (2003) os denomina de "migração circular (*circular migration*)" (p.242) e explica que eles foram apanhados em uma dupla marginalização que os impede de se tornarem residentes estáveis em qualquer um dos países - eles têm dificuldades de viver no Brasil porque se tornaram economicamente marginalizados, mas não querem permanecer no Japão porque são etnicamente marginalizados. E isso os fazem se manter em movimento e os tornam transnacionais, que continuam a transgredir as fronteiras nacionais.

> Uma vez que migram, alguns nipo-brasileiros são pegos em um ciclo de autoperpetuação no qual se tornam dependentes da migração contínua para subsistência financeira. Como resultado, muitas famílias nipo-brasileiras passam a depender completamente da migração para a sobrevivência econômica. Isso às vezes é verdade mesmo para aqueles que foram para o Japão não por causa de dificuldades financeiras no Brasil, mas como

> "migrantes de oportunidade", atraídos por promessas de riqueza instantânea e fácil mobilidade social (Tsuda, 2003, p. 243, tradução nossa[81]).

Há aqueles migrantes que desejavam permanecer no Japão, mas foram forçados a retornar ao Brasil após o abalo econômico decorrentes da crise do Lehman Brothers, em 2008, e o "grande terremoto" de Tohoku, em 2011, quando houve uma queda expressiva de trabalhadores brasileiros no Japão, como explica Nakagawa (2018):

> A crise econômica que assolou o mundo em 2008 parece servir de marco para esse movimento. Muitos que haviam decidido permanecer no Japão, estabelecer-se definitivamente ali, criar e educar seus filhos para que pudessem vislumbrar alguma inserção mais efetiva na sociedade japonesa, viram-se meses a fio desempregados, não lhes restando opções senão o retorno ao Brasil. Os que puderam permanecer no Japão tendem a não cogitar o regresso como antes, provavelmente estabilizando-se no Japão e reivindicando a condição de imigrantes brasileiros no Japão, e não mais a de trabalhadores temporários, ou seja, dekasseguis (Nakagawa, 2018, p. 33).

Quando a permanência deles é de longo tempo, muitos chegam ao Brasil não como retornados, mas como se fossem novos imigrantes estrangeiros. É aquilo que aconteceu com os seus pais que, depois de muitos anos no exterior, como diz Sayad (1998), ao retornarem, tornam-se imigrantes em sua terra de origem. Isso fica mais evidente com as crianças dessas famílias que retornam, que nasceram no Japão, e, no Brasil, encontram dificuldades na adaptação à sociedade e ao sistema educacional brasileiros, tornando-as vulneráveis à exclusão social e educacional.

No processo migratório, as crianças que vão ao Japão, levadas pelos pais ou responsáveis, bem como as crianças que nasceram no Japão e tiveram que acompanhar o retorno dos pais, foram gravemente afetadas por essa mobilidade.

> Muitas (dessas) crianças tiveram que se distanciar de seus amigos queridos, ou de parentes e vizinhos bondosos. Uma ruptura maior foi com a cultura de onde a criança cresceu, independentemente de ter tido contato com a cultura brasileira ou a japonesa. Muitas tiveram de abandoná-la e foram forçadas a se adaptarem a uma nova cultura, num novo ambiente. Se um adulto vai para outro país por vontade própria, certamente ele vai decidido a enfrentar os desafios e encontra forças para isso. Mas não seria estranho uma criança questionar: "por que devo continuar vivendo no Japão", ou "por que devo voltar ao Brasil", caso ela tenha sido forçada a mudar de país por escolha dos adultos (Mori; Shibasaki, 2018, p.138, tradução de Carlos Hideaki Fujinaga).

[81] Texto original: "In this manner, once they migrate, some Japanese Brazilians are caught in a self-perpetuating cycle in which they become dependent on continued migration for financial subsistence. As a result, many Japanese Brazilian families have come to rely completely on migration for economic survival. This is sometimes true even for those who went to Japan not because of financial difficulties in Brazil but as "opportunity migrants" lured by promises of instant riches and easy social mobility."

1.4.2 Crianças que cruzam fronteiras

Com base na teoria mencionada anteriormente sobre a construção da identidade, esta investigação se concentra nos estudos realizados por Kawakami (2010, 2011, 2014, 2016, 2021), que vem chamando a atenção no campo de pesquisa sobre a identidade de crianças que cresceram num ambiente plurilíngue.

Kawakami (2011) ressalta que ao tratar do ensino de língua para crianças que cresceram em ambiente plurilíngue, havia tendências de as discussões estarem agrupadas em uma única categoria, como "língua de herança", "retornados" ou "segundo idioma" etc. Nesse estudo, ele afirma que, no Japão, o ensino da língua japonesa para crianças que precisam dessa língua (principalmente crianças estrangeiras), a visão dominante era buscar uma educação bilíngue em que a primeira língua, "língua materna" e a "segunda língua japonesa" fossem equilibradas, com ênfase no conhecimento da língua japonesa, e a tendência era avaliar o conhecimento da dessa língua e o nível do aprendizado alcançado. Ele também aponta que raramente tem sido levantado o questionamento de como as crianças se relacionavam com os diversos idiomas num ambiente plurilíngue e como elas tentavam adquiri-los.

Kawakami (2014) argumenta que, para entender a consciência subjetiva das crianças/adolescentes que cresceram em ambientes de múltiplos idiomas desde a infância, em vez de quanto progresso eles fizeram na aquisição do idioma, é mais importante destacar como cada um deles percebem particularmente o aprendizado do idioma e seu próprio modo de ser e como tentou escolher seu modo de vida.

Nesse contexto, Kawakami (2011) tem proposto "crianças que cruzam fronteiras[82]" como um conceito analítico para compreender as crianças que vivem numa era de mobilidade. De acordo com ele, "crianças que cruzam fronteiras" são crianças que cresceram desde a tenra infância transitando entre: 1) espaço, 2) idioma e 3) categorias de ensino de língua. Assim, "crianças que cruzam fronteiras", descrita por Kawakami, (2016) significa:

> [...] Estas crianças não só se "deslocam" espacialmente, como também interagem com várias línguas na sua vida cotidiana, e "deslocam-se" entre línguas à medida que as adquirem, e também significa crescer enquanto "se deslocam" entre as categorias estabelecidas de ensino de idiomas (por

[82] Kawakami (2016) traduziu o termo japonês "*idôsuru kodomo"* para inglês como *"children crossing borders"* (Ozeki; Kawakami, 2016, p.81). Assim, neste estudo será traduzido para português como "crianças que cruzam fronteiras".

> exemplo, falantes de segunda língua, aprendizes de língua estrangeira, falantes de língua de herança, alunos repatriados, alunos de língua materna, etc.) (Ozeki; Kawakami, 2016, p. 82, tradução nossa[83]).

Kawakami (2014) ainda explica seu objeto de análise da seguinte forma.

> O objeto da análise não é a criança em si, mas é “a experiência e consciência da criança que cresceu em ambiente plurilíngue desde a infância". Em outras palavras, a "experiência e consciência" significa "a memória e a capacidade de crescer em ambiente plurilíngue desde a infância e a interação com outras pessoas enquanto entra em contato com vários idiomas". Essa "experiência e consciência" ou "memória e competência" não é apenas a "competência e consciência" da criança no presente, mas, é ao mesmo tempo, a "memória e experiência" da criança que reflete o passado e dá um sentido a ela (Kawakami, 2014, p. 31-32, tradução nossa[84]).

Em outras palavras, "crianças que cruzam fronteiras" é um conceito analítico que se concentra na consciência subjetiva das crianças.

Além disso, Kawakami (2010) assevera ainda que a identidade das "crianças que cruzam fronteiras" é "uma consciência formada pelo que eu penso e pelo que os outros pensam" (p. 213, tradução nossa[85]) num ambiente plurilíngue desde a infância. E continua: "Confusão, conflito e hesitação surgem quando ‘o que eu penso’ e ‘o que os outros pensam' não formam uma imagem unificada em minha mente” (Kawakami, 2010, p. 214, tradução nossa[86]).

O conceito analítico de "crianças que cruzam fronteiras" é importante ao considerar a formação da identidade dessas crianças porque as interações plurilíngues que elas vivenciam desde tenra idade e a consciência dessas experiências as fazem refletir constantemente sobre o lugar crescente na sociedade. Portanto, sobre a formação da identidade, Kawakami (2014) assevera:

> [...] as crianças que cruzam fronteiras acumulam experiência de contato com outras pessoas desde a infância por meio da língua, desse modo, o mundo da vida delas se torna multifacetado e a experiência de sucesso ou não do uso

[83] Texto original: “[...] これらの子どもが空間的に「移動」するだけではなく、日々の生活の中で複数の言語に接触し複数言語間を「移動」しながら言語習得を進め、かつ、既成の言語教育のカテゴリー（たとえば、第二言語学習者、外国語学習者、継承語学習者、帰国生、母語学習者など）の間を「移動」しながら成長する。”

[84] Texto original: “[...] 分析概念のコンセプトは「幼少期より複数言語環境で成長したという　経験と意識」であり、実体としての子どもではない。換言すれば、その「経験と意識」とは、「幼少期より複数言語環境で成長し、複数言語に触れながら他者とのやりとりをしたという記憶と能力」を意味する。この「経験と意識」あるいは「記憶と能力」は、現在の子ども自身の「能力と意識」でもあるが、同時に、子ども自身が過去を振り返り意味づける「記憶と経験」でもある。”

[85] Texto original: “自分が思うことと他者が思うことによって形成される意識”

[86] Texto original: “[...]「自分が思うこと」と「他者が思うこと」が自分の中で統一した像を描けない時に、混乱や葛藤が生まれる”

> da língua estão intrinsecamente entrelaçadas num emaranhado, que avança na formação composta da identidade (Kawakami, 2014, p. 32, tradução nossa[87]).

Kawakami (2021) identifica três fatores que contribuem para a complexa interação de experiências bem-sucedidas e malsucedidas de uso do idioma que influenciam a complexa formação da identidade. O primeiro fator é a experiência bem-sucedida de uso do idioma, que cria a experiência de conexão com os outros e de reconhecimento por parte deles e, como resultado, um senso de lugar nesse mundo linguístico. O segundo, são as experiências malsucedidas de uso do idioma que direcionam a fracassos na construção de relacionamentos com outras pessoas e a experiências de exposição ao olhar da alteridade, o que resulta em alienação do mundo linguístico e em uma sensação de não se sentir em casa nele. E o terceiro, são as experiências bem e malsucedidas que podem levar ao que Kanno e Norton (2003) denominam de "comunidade imaginada", direciona para o aprendizado ou, ao contrário, ao distanciamento da "comunidade imaginada" e à relutância em aprender. Dessa forma, Kawakami (2021) conclui que esses três fatores levam à formação complexa das identidades das crianças a partir de suas experiências de contato com múltiplos mundos linguísticos.

Kawakami (2021) postula também que a experiência de crescer com exposição a diversos idiomas é armazenada na criança e permanece nela como a memória de experiência vivida. As diferentes experiências em diferentes idiomas são armazenadas como memórias e moldam a vida interior da criança. Assim, a partir dessas memórias, surge a consciência de diversos idiomas e uma consciência das próprias competências linguísticas, que moldam o eu em seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, transformam o eu nas relações sociais.

Desse modo, o conceito analítico de “crianças que cruzam fronteiras” é um ponto de vista importante para explorar a nova maneira de uso linguístico das crianças que vivem na diversidade e fluidez da sociedade atual. De forma que pensamos que pode se utilizar esse conceito analítico para compreender a formação de identidades e do aprendizado de idiomas dos jovens nipo-brasileiros que tiveram experiências dessas mobilidades.

[87] Texto original: “[...] （移動する）子どもは言語を通じて他者とつながる体験を幼少期より積み、そのことで生活世界が複層化し、言語使用に関する成功体験と不成功体験が複雑に絡み合い、アイデンティティの複層的形成が進む。”

Neste capítulo, foram abordadas as principais concepções teóricas que fundamentam esta pesquisa, com ênfase nas noções de competência linguística, na teoria da aprendizagem situada, bem como nas teorias de identidade e migração. Esses referenciais serviram de base para a análise e compreensão do fenômeno investigado. No capítulo seguinte, serão apresentados e detalhados os procedimentos metodológicos adotados na condução do estudo.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA E PROCEDIMENTO

> A pesquisa qualitativa busca descobrir e descrever narrativamente o que determinadas pessoas fazem em suas vidas cotidianas e o que suas ações significam para elas. Ela identifica tipos de coisas relevantes para o significado no mundo - tipos de pessoas, tipos de ações, tipos de crenças e interesses - concentrando-se em diferenças nas formas de coisas que fazem diferença para o significado (Erickson, 2018, p. 33, tradução nossa[88]).

Neste capítulo, apresenta-se o procedimento metodológico utilizado neste estudo, explicando a natureza da pesquisa qualitativa, a escolha da pesquisa narrativa do tipo história de vida, os perfis dos colaboradores, a forma de coleta de dados e a análise.

É importante destacar que a presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH) da Universidade Federal de São Carlos, via Plataforma Brasil, CAAE 63997622.0.0000.5504, aprovada em 07 de junho de 2023.

2.1 Natureza da Pesquisa

Em se tratando de uma pesquisa cujo objetivo é refletir e avaliar a influência e a experiência da prática plurilíngue na vida e a construção da identidade dos jovens nipo-brasileiro no Japão e no Brasil, foram definidas três perguntas norteadoras a seguir:

(1) Como era o ambiente linguístico e o (auto)reconhecimento dos participantes nos dois idiomas, português e japonês, durante os períodos de mobilidade entre o Japão e o Brasil?

(2) Que relações podem ser estabelecidas entre o ambiente plurilíngue e/ou a experiência da mobilidade e as escolhas de vida dos participantes, como a definição de curso superior ou carreira profissional?

(3) Como as experiências vividas em contextos plurilíngues e de mobilidade entre esses dois países se articulam com a construção da identidade dos colaboradores?

Considerando as questões mencionadas, a pesquisa qualitativa e

[88] Texto original: “Qualitative inquiry seeks to discover and to describe narratively what particular people do in their everyday lives and what their actions mean to them. It identifies meaning-relevant kinds of things in the world - kinds of people, kinds of actions, kinds of beliefs and interests - focusing on differences in forms of things that make a difference for meaning.”

interpretativa é a mais apropriada. Pois trata-se de um tipo de pesquisa que não utiliza procedimentos estatísticos ou meios de quantificação de forma restritiva. É uma pesquisa sobre a vida de pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções e sentimentos. Alguns dos dados foram quantificados, como o perfil ou informações básicas sobre as pessoas, mas a maior parte da análise é interpretativa.

2.1.1 Pesquisa qualitativa

Para Stern (1980), os métodos qualitativos podem ser utilizados para explorar áreas substantivas sobre as quais pouco ou muito se sabe para obter novas compreensões. Nas palavras de Strauss e Corbin (1998), “os métodos qualitativos podem ser utilizados para obter os pormenores intrincados sobre fenômenos como sentimentos, processos de pensamento e emoções que são difíceis de extrair ou de conhecer através de métodos de investigação mais convencionais” (p.11, tradução nossa[89]).

Segundo Denzin e Lincoln (2013), “uma pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (p. 6, tradução nossa[90]). A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas interpretativas em relação a uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, gravações e diários. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa envolve a abordagem interpretativa e do mundo. Isso significa que “os pesquisadores qualitativos estudam as coisas em seus ambientes naturais, tentando dar sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas dão a eles” (Denzin; Lincoln, 2013, p. 3, tradução nossa[91]).

Creswell (2013), por sua vez, delineia que a pesquisa qualitativa é apropriada para o estudo de um grupo ou população, identificar variáveis que não podem ser facilmente medidas ou ouvir vozes silenciadas ou explorar um problema em vez de usar informações pré-determinadas da literatura, ou detalhar para compreender um problema complexo. Assim, o detalhamento só pode ser estabelecido conversando

[89] Texto original: “Qualitative methods can be used to obtain the intricate details about phenomena such as feelings, thought processes, and emotions that are difficult to extract or learn about through more conventional research methods.”
[90] Texto original: “qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world”
[91] Texto original:”qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them.”

diretamente com as pessoas e permitindo que elas contem as narrativas sem serem limitadas pelo que esperamos encontrar ou pelo que lemos na literatura.

Nesse percurso, Van Maanen (1979) define a pesquisa qualitativa como um termo genérico que

> [...] abrange uma série de técnicas interpretativas que buscam descrever, decodificar, traduzir e, de outra forma, chegar a um acordo com o significado, e não com a frequência, de certos fenômenos que ocorrem mais ou menos naturalmente no mundo social (Van Maanen, 1979, p. 520, tradução nossa[92]).

Merriam e Tisdell (2016), nesse contexto, explicam, com base nas filosofias do construcionismo, da fenomenologia e do interacionismo simbólico, que os pesquisadores qualitativos estão interessados em saber como as pessoas interpretam as experiências, como constroem seus mundos e que significado atribuem às experiências.

> Os objetivos gerais da pesquisa qualitativa são obter uma compreensão de como as pessoas dão sentido às suas vidas, delinear o processo (e não o resultado ou produto) de criação de significado e descrever como as pessoas interpretam o que vivenciam (Merriam; Tisdell, 2016, p.15, tradução nossa[93]).

Nesse diapasão, a investigação qualitativa é o esforço para compreender as situações na sua singularidade, como parte de um contexto particular e das interações aí existentes. Patton (1985) pontua que é um meio para compreender a natureza desse contexto, como são as suas vidas, o que se passa com eles, quais são os seus significados, como é o mundo nesse contexto específico.

Dentro da pesquisa qualitativa, segundo Merriam e Tisdell (2016), a característica interpretativa é a mais comum. Postulam que “uma pesquisa interpretativa, [...], pressupõe que a realidade é socialmente construída, ou seja, não existe uma realidade única e observável. Há várias formas de ver a realidade ou interpretar um único evento”. (p. 9, tradução nossa[94]). Segundo elas, os pesquisadores não "encontram" conhecimento, eles o constroem. Aqui o

[92] Texto original: “[...] covering an array of interpretive techniques which seek to describe, decode, translate, and otherwise come to terms with the meaning, not the frequency, of certain more or less naturally occurring phenomena in the social world”

[93] Texto original: “The overall purposes of qualitative research are to achieve an understanding of how people make sense out of their lives, delineate the process (rather than the outcome or product) of meaning-making, and describe how people interpret what they experience”

[94] Interpretive research, [...], assumes that reality is socially constructed; that is, there is no single, observable reality. Rather, there are multiple realities, or interpretations, of a single event.

construtivismo é um termo frequentemente usado de forma intercambiável com interpretativismo, Creswell (2013) explica essa relação:

> Nessa visão de mundo, os indivíduos buscam a compreensão do mundo em que vivem e trabalham. Eles desenvolvem significados subjetivos de suas experiências. [...] Esses significados são variados e múltiplos, levando o pesquisador a buscar a complexidade das visões. [...] Muitas vezes, esses significados subjetivos são negociados social e historicamente. Em outras palavras, eles não são simplesmente impressos nos indivíduos, mas são formados por meio da interação com os outros (daí o construtivismo social) e por meio de normas históricas e culturais que operam na vida dos indivíduos (Creswell, 2013, p. 24-25, tradução nossa[95]).

Nessa perspectiva, Patton (2002) reforça a ideia de que, embora a perspectiva interpretativista tenha se originado no estudo de textos escritos, a partir da análise narrativas foi ampliada a ideia de texto ao incluir transcrições de entrevistas aprofundadas, narrativas de histórias de vida, memórias históricas e não ficção criativa. Afirma que "a perspectiva interpretativista, com sua ênfase na interpretação e no contexto, informa os estudos narrativos, assim como a ciência social interpretativista, a não ficção literária e a crítica literária" (Patton, 2002, p. 115, tradução nossa[96]). Também observa a influência da fenomenologia, pois as narrativas são histórias de experiências vividas.

Assim, este estudo adota a abordagem metodológica de natureza qualitativa e interpretativa, fundamentada na valorização da experiência subjetiva, da compreensão contextual e da construção de significados. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento não é neutro nem objetivo, mas construído a partir das interações entre o sujeito pesquisador, os participantes da pesquisa e os contextos socioculturais em que estão inseridos. Dessa forma, busca-se compreender os fenômenos investigados em sua complexidade e profundidade, privilegiando a escuta sensível, a análise crítica e a interpretação dos sentidos produzidos nas práticas discursivas e nas vivências relatadas ou observadas.

---

[95] Texto original: “In this worldview, individuals seek understanding of the world in which they live and work. They develop subjective meanings of their experiences. […] These meanings are varied and multiple, leading the researcher to look for the complexity of views. [...] Often these subjective meanings are negotiated socially and historically. In other words, they are not simply imprinted on individuals but are formed through interaction with others (hence social constructivism) and through historical and cultural norms that operate in individuals’ lives”.

[96] Texto original: “The hermeneutical perspective, with its emphasis on interpretation and context, informs narrative studies, as do interpretivist social science, literary nonfiction, and literary criticism”

2.1.2 Pesquisa narrativa

Dentre os métodos qualitativos, neste estudo, empregamos a “pesquisa narrativa” para analisar e interpretar o ambiente linguístico dos colaboradores, a sua consciência subjetiva, a competência plurilíngue e a influência das práticas plurilíngues na construção da identidade.

A narrativa é uma prática antiga da cultura humana, reforçada atualmente com as tecnologias, as mobilidades pessoais e as ligações interculturais. Segundo Merriam e Tisdell (2016), as narrativas são a forma como partilhamos o nosso cotidiano, seja por meio de desenhos rupestres na antiguidade ou, num contexto contemporâneo, através de redes sociais. As histórias, também denominadas "narrativas", tornaram-se uma fonte popular de dados na investigação qualitativa. A chave para este tipo de investigação qualitativa é a utilização de histórias e, mais especificamente, relatos de experiências, contados sob a forma de narrativas com início, meio e fim.

Merriam e Tisdell (2016) rememoram que a forma mais antiga e natural de produção de sentido é a das histórias ou das narrativas. Destacam que “as histórias são a forma como damos sentido às experiências, como nos comunicamos com os outros e por meio das quais compreendemos o mundo que nos rodeia” (Merriam; Tisdell, 2016, p. 33, tradução nossa[97]). De fato, como foi ressaltado pelo Claudinin e Rosiek (2012),

> Os seres humanos viveram e contaram histórias sobre a vida desde que começaram a conversar. A partir de então, temos conversado sobre as histórias que contamos. Essas histórias vividas e contadas e a fala sobre elas são uma das formas de enchermos o nosso mundo de significado e de conseguir assistência mútua na construção de vidas e comunidades (Claudinin; Rosiek, 2012, p. 2, tradução nossa[98]).

De acordo com Paiva (2021), é por meio da narrativa que podemos organizar a nossa experiência e o nosso conhecimento. É por meio da narrativa que os seres humanos oferecem um sentido à própria ação e à experiência temporal. A partir do

[97] Texto original: “Stories are how we make sense of our experiences, how we communicate with others, and through which we understand the world around us”.
[98] Texto original: “Human beings have lived out and told stories about that living for as long as we could talk. And then we have talked about the stories we tell for almost as long. These lived and told stories and the talk about the stories are one of the ways that we fill our world with meaning and enlist one another's assistance in building lives and communities”.

esforço humano para narrar as experiências, unindo os acontecimentos e dando um sentido a elas que as vivências se revelam.

Nas ciências sociais, por exemplo, narrativas podem ser definidas, segundo Hinchman, L e Hinchman, S (1997, *apud* Paiva, 2021), como os “discursos com uma ordem claramente sequencial que conecta eventos de forma significativa para um público definido e assim oferecem *insights* sobre o mundo e/ou as experiências das pessoas" (p. 87). Nessa afirmativa, verificar-se os aspectos essenciais de uma narrativa: a cronologia (sequência dos eventos), o fato de serem significativos e sua característica social.

Assim, segundo Paiva (2021), a narrativa destaca a experiência que tanto pode ser pessoal como social. Por experiência social entende-se como as condições existenciais, o ambiente em torno, forças e fatores subjacentes e pessoas que participam e formam o contexto dos indivíduos.

Toda a experiência citada anteriormente pode ser guardada na memória, que Galzerani (2006), conceitua como a experiência vivida. E o esforço de rememoração permite que dimensões pessoais esquecidas possam ser recuperadas e situadas no tempo. Dessa forma, no conceito de narrativa há uma relação de experiência e de memória. Em outras palavras, na afirmação de Clandinin e Connely (2000, *apud* Paiva, 2021), seria "uma forma de entender a experiência", que eles entendem como colaboração entre pesquisador e pesquisado” (p. 88).

Barkhuizen et *al*. (2014) argumenta que a narrativa ganhou relevância direcionando a pesquisa narrativa para: 1) tornar-se interessante para os pesquisadores descontentes com a abordagem quantitativa e positivista; 2) refletir sobre questões da pós-modernidade como conceitos do eu, das identidades e da individualidade, ao contrário de teorias gerais sobre o comportamento humano; 3) tornou-se um recurso para as pessoas na construção das identidades e uma ajuda aos pesquisadores para compreender esse construto; e 4) ampliar as vozes e as experiências de grupos marginalizados.

Nesse sentido, sobre a utilização de narrativas em pesquisas qualitativas referentes às questões da modernidade, Pavlenko (2001) postula que:

> As histórias de aprendizado de L2 […] são fontes únicas e ricas de informações sobre a relação entre idioma e identidade no aprendizado e na socialização de um segundo idioma. É possível que somente as narrativas pessoais ofereçam um vislumbre de áreas tão privadas,

> pessoais e íntimas que raramente - ou nunca - são abordadas no estudo da ASL e, ao mesmo tempo, estão no coração e na alma do processo de socialização do segundo idioma (Pavlenko, 2001, p. 167, tradução nossa[99]).

Barcelos (2020) distingue a "pesquisa narrativa (*narrative inquiry*) e pesquisa com narrativas (estudos com narrativas, também conhecido como análise de narrativas)" (p. 23). Explica a distinção a partir dos recortes realizados pelo Barkhuizen et al. (2014), "a pesquisa narrativa e o estudo narrativo são, algumas vezes, usados como termos alternativos" (p. 3, tradução nossa[100]). Entretanto, para Barkhuizen et al "[...] os dois termos intimamente relacionados - 'análise narrativa' e 'análise de narrativas' serão usados para se referir à distinção básica dentro da pesquisa narrativa" (p. 3, tradução nossa[101]). Barkhuizen segue o conceito de análise de narrativas trabalhado pelo Polkinghorne (1995), de que a

> "análise de narrativas" refere-se à pesquisa na qual as histórias são usadas como dados, enquanto a "análise narrativas" refere-se à pesquisa na qual narrar histórias é usada como análise um meio de analisar dados e apresentar as descobertas (Polkinghorne, 1995, p. 3, tradução nossa[102]).

Portanto, empregamos a pesquisa narrativa para examinar o idioma e a identidade de jovens nipo-brasileiros que cresceram transitando entre o Japão e o Brasil, vivenciaram um ambiente plurilíngue na infância e/ou adolescência. Foi utilizada a entrevista e a pesquisadora reconstruiu a história de vida. Na análise foi realizada a transcrição da entrevista e as histórias de vida reconstruídas.

2.1.3 Entrevista história de vida (*life story*)[103]

Neste estudo, o método adotado é a "história de vida", como já mencionado. De acordo com Cunha (2007), a construção da "história de vida" é desenvolvida a

---

[99] Texto original: "L2 learning stories [...] are unique and rich sources of information about the relationship between language and identity in second language learning and socialization. It is possible that only personal narratives provide a glimpse into areas so private, personal and intimate that they are rarely – if ever – breached in the study of SLA, and at the same time are at the heart and soul of the second language socialization process."

[100] Texto original: "Narrative research and narrative study are sometimes used as alternative terms."

[101] Texto original: "[...] two closely related terms-"narrative analysis" and "analysis of narratives" will be used to refer to a basic distinction within narrative inquiry."

[102] Texto original: "analysis of narratives" refers to research in which stories are used as data, while "narrative analysis" refers to research in which storytelling is used as a means of analyzing data and presenting findings.

[103] O termo história de vida é utilizado em vários sentidos. Maiores detalhes estão na nota 112. Neste estudo a história de vida como método de entrevista foi descrita como "entrevista história de vida", seguindo Sakurai (2005) e Miyo (2014).

partir de narrativas e de relatos de experiências individuais dos sujeitos de pesquisa ou, dependendo do estudo, de outros indivíduos que os conheçam, ou seja, a "história de vida" seria a reconstrução da vida dos sujeitos pelo pesquisador. Diferente de história oral que é mais geral e abrangente de relatos, a "história" de vida pode ser considerada um "relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu" (Queiroz, 1998, apud Ferrazza; Antonello, 2017, p. 20).

Segundo Polkinghorne (1995, *apud* Ferrazza; Antonello, 2017), há "um interesse crescente dos pesquisadores a respeito de formas narrativas apropriadas para demonstrar a existência humana como uma ação situada". Isso se deve a "narrativa ser visualizada no sentido de uma "história" (story) que evidencia a visão de mundo de uma cultura, integrando diversos eventos em um episódio único" (p. 24).

Em relação a denotação dos termos, *life story* e *life history*, segundo o sociólogo americano Denzin (1989), as terminologias *life story* (história de vida ou relato de vida) e *life history* (estudo de caso clínico) são diferentes. Nesse sentido, Bertaux (1980) afirma que

> *Life story*, entendida como história ou o relato de vida, é aquela que descreve a história de vida tal qual contada pela pessoa que a vivenciou, não havendo interesse do pesquisador em confirmar a autenticidade dos fatos, pois o objetivo é visualizar o ponto de vista do sujeito narrador. A *life history*, como estudo de caso clínico, compreende, além da narrativa, um estudo de todos os documentos que possam ser consultados, caracterizando se como uma técnica de estudo de caso clínico (Bertaux, 1980, p. 24, *apud* Ferraza; Antonello, 2017).

Segundo o conceito de Bertaux (1980, *apud* Ferraza; Antonello, 2017) mencionado, a abordagem da história de vida tratado no texto de Cunha (2007) se corresponde com a *life story.* Assim, de acordo com Cunha (2007),

> A construção de histórias de vida é feita a partir de relatos de experiências individuais que revelem as ações do sujeito dentro de um contexto social. Nos estudos linguísticos eles têm sido colhidos através de depoimentos pessoais registrados em áudio ou vídeo nas chamadas "entrevistas livres" (Cunha, 2007, p. 75).

As potencialidades da história de vida estão em criar uma possibilidade de "combinar eventos do macro e microcosmo social na explicação da trajetória de vida do sujeito" e na "inclusão da voz dos sujeitos pesquisados" (Cunha, 2007, p. 75).

De acordo com Sakurai (2002), "a *life history* é um conceito superior que engloba a *life story*, que é a compilação de registro da vida e dos eventos de um indivíduo de forma biográfica" (p. 58, tradução nossa[104]). Ainda explica a diferença entre *life history* e *life story* da seguinte forma.

> Geralmente, na pesquisa *life history* aparecem termos como *life history*, *life story* e *oral history*, bem como documentação pessoal, documento humano e documento de vida. Os três últimos são usados quase no mesmo sentido e são termos que abrangem materiais de *life history*, principalmente diários, cartas e outros materiais escritos. *Life history* é um registro composto não apenas de *life story*, mas também dos *story* de outras pessoas, tais como materiais de *life history* e de documento que contém conhecimento especializado. [...] *Life history* tem como foco principal colocar a realidade subjetiva do indivíduo alvo em um contexto social, cultural e histórico. [...] *Life story* é, em geral, um *story* contado por uma pessoa sobre sua vida como ela a viveu. *Life story* que é escrita ou publicada se chama "autobiografia" (Sakurai, 2002, p. 58-60, tradução nossa[105]).

E quanto à diferença entre *life story* e *oral history* (história oral), Sakurai (2002) destaca que "há uma diferença no aspecto e no escopo de seu foco" (p. 62, tradução nossa[106]).

> A *oral history* foca em um aspecto específico da experiência de vida de um indivíduo. Ela consiste em "entrevistar pessoas que estavam presentes ou participaram de um determinado evento no passado com

[104] Texto original: "ライフヒストリーはライフストーリーをふくむ上位概念であって、個人の人生や出来事を伝記的に編集して記録したものである。"

[105] Texto original "一般的にライフヒストリー研究では、ライフヒストリーやライフストーリー、オーラルヒストリーのほかに、個人的記録（パーソナル・ドキュメント）、人間記録（ヒューマン・ドキュメント）、生活記録（ライフ・ドキュメント）などの用語がよく登場する。後者の三つはいずれもほとんど同じ意味で使われ、日記や手紙などの文字資料を中心にライフヒストリー資料を包括的に意味する用語である。ライフヒストリーは、ライフストーリーだけでなく、他者の話やこうしたライフヒストリー資料、専門的知見のはいった文献資料をくわえて構成された記録である。[...] ライフヒストリーは、対象となる個人の主観的現実を社会的、文化的、歴史的脈絡のなかに位置づけることを主眼としている。[...] ライフストーリーは、一般的に、個人が歩んできた自分の人生についての個人の語るストーリーである。ライフストーリーが文字化されたり、出版されたりしたものが「自伝」である。"

[106] Texto original: "その焦点を合わせる局面と範囲に違いがある。"

> o objetivo de reconstruir história (Grele, 1996, *apud* Sakurai, 2002, p. 60, tradução nossa[107]).

Com base nessas diferenças, Sakurai (2005) afirma que a *life story* é uma narrativa sobre eventos e experiências que os indivíduos vivenciaram em sua história de vida, que expressa seu autoconceito e a maneira como se relacionam consigo mesmos e com a sociedade.

Além disso, na pesquisa *life story* no ensino da língua japonesa, Miyo (2014) pontua que "o objetivo principal tem sido ouvir as vozes das pessoas envolvidas no ensino da língua japonesa" (p. 5, tradução nossa[108]). Aponta também que a pesquisa *life story* no ensino da língua japonesa até o momento concentrou "sua atenção no "que foi dito", ou seja, no conteúdo da narrativa" (p. 5, tradução nossa[109]) e que há dois métodos principais.

1) "O conteúdo da entrevista *life story* é editado e reconstruído pelo pesquisador como um *life story* para análise" (p. 5, tradução nossa[110]);

2) "As entrevistas em si são consideradas como *life story*" (p. 5, tradução nossa[111]).

De acordo com Miyo (2014), no primeiro método, o pesquisador reorganiza o conteúdo da entrevista história de vida (*life story)* cronologicamente e reconstrói a história de vida (*life story*) [112]do colaborador. Nesse método, se enfatiza o significado do registro da *life story* em si. E no segundo método, o pesquisador faz entrevista com o colaborador e a própria transcrição dessa entrevista é considerada como *life story*. Nela, se enfatiza a posição de construir a história de vida (*life story*) por meio da interação entre o pesquisador e o colaborador na entrevista.

Ao comparar os dois métodos, Miyo (2014) aponta que, caso busque valor de registro numa pesquisa de *life story*, o primeiro método seria o mais adequado. E que

---

[107] Texto original: "オーラルヒストリーは、個人の人生経験における特定の局面に注目する。「歴史的再構成の目的で、過去のある出来事の現場にいたり、その出来事に参加したりした人へのインタビュー」（Grele, 1996) で構成されるものである。"

[108] Texto original: "日本語教育に携わる人々の声を聴くことを第一の目的としてきた。"

[109] Texto original: "「語られたこと」つまり語りの内容を考察の中心"

[110] Texto original: "LSインタビュー内容を研究者が編集してLSとしてまとめ、考察する。"

[111] Texto original: "インタビュー自体をLSとして考察する。"

[112] Segundo Miyo (2014), o termo "história de vida (*life story*)" na pesquisa *life story* é usado em dois sentidos. No primeiro caso, a história de vida (*life story*) do colaborador é compilado e reconstruído pelo pesquisador e o segundo, a história de vida é a própria transcrição da entrevista que o pesquisador faz com o colaborador. Neste estudo, faremos uso do termo no sentido do primeiro caso, "história de vida (*life story*) cuja narrativa do colaborador foi reconstruída pelo pesquisador.

no segundo método, frequentemente as narrativas são fragmentadas e interpretadas, o que dificulta a visualização de toda a *life story* do colaborador. No entanto, ambos têm pontos em comum, como mencionado, o de terem como objetivo principal ouvir as vozes das pessoas.

Nesse raciocínio, este estudo aborda a língua e a identidade dos jovens nipo-brasileiros que cresceram transitando entre o Japão e o Brasil, vivenciando um ambiente plurilíngue na infância e/ou adolescência. A entrevista história de vida foi adotada como uma forma eficaz de abordar tópicos altamente subjetivos, como aquisição de idioma, consciência do idioma e identidade dos colaboradores.

Nós adotaremos o primeiro método mencionado, em que o pesquisador reconstrói as entrevistas como história de vida. Ele foi escolhido devido à importância de se registrar a dinâmica de vida desde a infância/adolescência até a idade atual dos colaboradores, já que elas viveram em diferentes espaços, idiomas e categorias de ensino de idiomas, tanto no Japão como no Brasil, em português e japonês, como primeiro e segundo idioma, e assim por diante. Para impedir a distorção das narrativas, as histórias de vida foram transcritas *ipsis litteris*; na medida do possível, foram evitadas inserção de opiniões da pesquisadora. As histórias de vida foram verificadas pelos colaboradores e modificadas de acordo com opiniões deles. Na análise, foi utilizada a transcrição da entrevista e as histórias de vida reconstruídas. Para reconstruir a história de vida foi realizada leitura e análise das transcrições. E na escrita de parte de análise, incluímos também as narrativas fragmentadas da entrevista para melhor delinear os sentimentos e consciência dos entrevistados. Maiores explicações da análise iniciam na página 106, no procedimento de análise.

2.2 Colaboradores da pesquisa

Os 12 colaboradores[113] desta pesquisa são nipo-brasileiros com idades entre 19 a 33 anos que transitaram entre o Japão e o Brasil da infância à adolescência, durante os anos escolares como “crianças que cruzam fronteiras” (Kawakami, 2016). Por crescerem em ambiente plurilíngue e pluricultural, experimentaram três tipos de mobilidade “espacial”, “idiomático” e “categórico de ensino de línguas”:

- Mobilidade transfronteiriça no Japão e no Brasil,

[113] O critério para a escolha de colaborador era ser *nikkei* (brasileiro com ascendência japonesa), na idade de 18 até por volta de 30 anos, que passaram parte de seus anos escolares no Japão e no Brasil.

- Mobilidade interlinguística de japonês e de português e
- Mobilidade inter-educacional - escolas japonesas, escolas brasileiras.

2.2.1 Perfil dos colaboradores da pesquisa

Neste perfil, destacam-se os dados dos colaboradores sobre o país de nascimento, idade, descendência japonesa dos pais, histórico da mobilidade escolar, o que faz na atualidade. Os dados dos colaboradores são baseados em questionário aplicado entre 9 a 16 de junho de 2023, bem como da primeira entrevista realizada entre 26 de junho a 26 de julho de 2023. Os nomes dos colaboradores são pseudônimos escolhidos por eles mesmos. Os perfis são apresentados no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Perfil dos colaboradores

Colaborador	País onde nasceu	idade	Ascendência japonesa		Idade	País onde esteve	histórico de mobilidade escolar
			pai	mãe			
Juliana Ayumi	BR*	33	AJ*	SA*	5 a 11 anos 11 a 22 anos 22 a 23 anos 23 a 33 anos	JP BR JP BR	Escola maternal japonesa Escolas japonesas (1ª a 5ª série) Escolas públicas (6ª série a ensino médio) Universidade (Letras japonês) Universidade japonesa Trabalha como professora de japonês)
Sara	BR	24	AJ		1 a 8 anos 8 a 24 anos	JP BR	Jardim de infância japonês Escola japonesa (1ª a 2ª série) Escola brasileira (2ª série) Escolas públicas (3ª série a ensino médio) Universidade (Arquitetura, tentando Medicina)
Henrique Hiroto	JP*	23	AJ		2 a 4 anos 5 a 7 anos 7 a 9 anos 9 a 18 anos 19 a 23 anos	JP BR JP BR JP	Jardim de infância japonês Escola particular Escola brasileira (1ª série) Escola japonesa (1ª a início da 3ª série) Escola particular (4ª série a ensino médio) Universidade japonesa (Engenharia elétrica)
Júlio	JP	26	AJ		0 a 6 anos 6 a 8 anos 8 a 14 anos 15 a 21 anos 21 a 22 anos 23 a 26 anos	JP BR JP BR JP BR	Cuidado pela mãe em casa Escola pública (1ª a 2ª série) Escolas japonesas (3ª a 8ª série) Escolas públicas (9ª série a ensino médio) Universidade (área exatas e Letras japonês) Universidade japonesa Universidade (Letras japonês)

Paulo	BR	26	SA	AJ	9 a 12 anos 12 a 21 anos 22 a 23 anos 23 a 26 anos	JP BR JP BR	Escolas japonesas (4ª a 6ª série) Escolas públicas (7ª série a ensino médio) Universidade (Letras japonês e Ciência da Computação) Universidade japonesa Universidade (Ciência da Computação)
Nicolas Kenji	BR	21	AJ		4 a 8 anos 8 a 21 anos	JP BR	Jardim de infância japonês Escola japonesa (1ª e 2ª série) Escolas públicas e particulares (1ª série a ensino médio) Universidade (Biologia)
Izabela Yukari	BR	21	SA	AJ	5 meses a 2 anos 2 a 6 anos 6 a 21 anos	JP BR	Creche brasileira Creche japonesa Escolas públicas (1ª série a ensino médio) Faculdade (Design)
Julia Aya	JP	21	AJ		0 a 8 anos 8 a 14 anos 14 a 18 anos 18 a 21 anos	JP BR JP BR	Jardim de infância japonês Escola japonesa (primeira metade 1ª série) Escolas públicas (1ª a 8ª série) Escola brasileira (1º a 3º ano de ensino médio) Universidade (Psicologia)
Mari	BR	26	SA	AJ	9 a 11 anos 11 a 21 anos 21 a 22 anos 22 a 26 anos	JP BR JP BR	Escola brasileira (4ª série) Escola japonesa (3ª a 4ª série) Escolas públicas (4ª série a ensino médio) Universidade (Letras japonês) Universidade japonesa Trabalha como professora de japonês
Haru	BR	25	AJ		8 meses a 9 anos 9 a 10 anos 10 a 12 anos 12 a 25 anos	JP BR JP BR	Escola maternal brasileira Escolas brasileiras (1ª a 3 ª série) Escola pública (3ª série) Escola particular (3ª a 4ª série) Escolas brasileiras (4ª a 6 ª série) Escola particular (7ª série a ensino médio) Universidade (Biologia) Trabalho bióloga
Thais Yumi	BR	24	AJ		6 a 15 anos 16 a 24 anos	JP BR	Jardim de infância brasileiro Escola brasileira (1ª série) Escola japonesa (2ª série) Escolas brasileiras (3ª série a 1º ano de ensino médio) Escolas públicas (2º e 3º ano de ensino médio) Universidade (Letras inglês) Trabalho em empresa
Christina Akemi	BR	19	SA	AJ	14 a 18 anos 18 a 19 anos 19 anos	JP BR AL*	Escola brasileira (9ª série a 3º ano de ensino médio) Escola particular (última metade do 3º ano do ensino médio) Universidade (Letras alemão) Estuda e trabalha na Alemanha

*JP= Japão, BR= Brasil, AJ = Ascendência Japonesa, SA = Sem Ascendência Japonesa, AL= Alemanha

Fonte: elaborada pela autora

Apesar de termos realizado a pesquisa inicialmente com 12 colaboradores, devido à circunstância de tempo e ao volume dos dados, para verticalizar a análise, foi sugerido redução de colaboradores pela banca de qualificação. Por isso, na etapa da análise, reduzimos de 12 para 5 colaboradores (Juliana Ayumi, Sara, Henrique Hiroto, Júlio e Paulo, destacados no quadro acima). Escolhemos os colaboradores mencionados devido à experiência de estudo na escola japonesa no Japão e terem vivido num ambiente familiar português em casa e japonês na escola. Vivenciaram relevante mudança de ambiente linguístico.

A seguir apresenta-se uma breve síntese de vida dos 5 colaboradores selecionados. No apêndice 2, estão as histórias de vida completas.

2.2.1.1 Juliana Ayumi

Juliana nasceu no Brasil e tem 33 anos. Os pais são brasileiros; o pai é descendente de japoneses e a mãe não tem ascendência japonesa. Quando tinha 4 anos, ela e a mãe visitaram o pai que estava trabalhando no Japão. Nessa época, a família inteira decidiu ir ao Japão. Juliana frequentou a escola maternal japonesa, depois estudou 1ª série numa escola japonesa e do meio da 2ª série a 5ª série estudou em outra escola japonesa. Quando tinha 11 anos (2002), junto com o irmão e a mãe retornaram para o Brasil, sendo que o pai veio um ano depois. No Brasil, Juliana ingressou na 6ª série e estudou até se formar no Ensino Médio. Na universidade, cursou Letras japonês, com um intercâmbio de um ano na universidade japonesa. Atualmente, trabalha como professora de japonês.

	País onde nasceu	idade	Ascendência japonesa		Idade	País onde esteve	histórico de mobilidade escolar
			pai	mãe			
Juliana Ayumi	BR*	33	AJ*	SA*	5 a 11 anos	JP	Escola maternal japonesa Escolas japonesas (1ª a 5ª série)
					11 a 22 anos	BR	Escolas públicas (6ª série a ensino médio) Universidade (Letras japonês)
					22 a 23 anos	JP	Universidade japonesa
					23 a 33 anos	BR	Trabalha como professora de japonês)

*JP= Japão, BR= Brasil, AJ = Ascendência Japonesa, SA = Sem Ascendência Japonesa
Fonte: elaborada pela autora

2.2.1.2 Sara

Sara é uma jovem brasileira de 24 anos, filha de pais brasileiros descendentes de japoneses. Os pais se conheceram e se casaram no Japão, mas retornaram ao Brasil para que a mãe pudesse realizar o parto em território brasileiro. Quando Sara tinha um ano e seis meses de idade, a família voltou a residir no Japão. Durante esse período, frequentou o jardim de infância e cursou a 1ª série do ensino fundamental em uma escola japonesa. Foi nessa fase que ocorreu o divórcio dos pais. Posteriormente, ao ingressar na 2ª série, a mãe optou por transferi-la para uma escola brasileira no Japão, com o objetivo de que a filha aprendesse o português e se preparasse para um futuro retorno ao Brasil. Aos 8 anos de idade, em 2007, Sara retornou ao Brasil com a mãe e ingressou na 3ª série do ensino fundamental em uma escola pública, onde prosseguiu e concluiu os estudos básicos. Ao ingressar na universidade, iniciou o curso de Arquitetura, mas, no momento da entrevista, havia mudado os planos acadêmicos e preparava-se para prestar vestibular para Medicina

	País onde nasceu	idade	Ascendência japonesa		Idade	País onde esteve	histórico de mobilidade escolar
			pai	mãe			
Sara	BR	24	AJ		1 a 8 anos 8 a 24 anos	JP BR	Jardim de infância japonês Escola japonesa (1ª a 2ª série) Escola brasileira (2ª série) Escolas públicas (3ª série a ensino médio) Universidade (Arquitetura, tentando Medicina)

Fonte: elaborada pela autora

2.2.1.3 Henrique Hiroto

Henrique nasceu no Japão e tem 23 anos. Os pais são brasileiros descendentes de japoneses. Lá, ele havia frequentado o jardim de infância japonês. Quando tinha 5 anos, a família retornou ao Brasil e ele frequentou uma escola particular por 2 anos. Após esse tempo, a família foi ao Japão para trabalhar, por isso, ele estudou a 1ª série na escola japonesa[114] e na escola brasileira no Japão (JP)[115].

[114] As escolas públicas de ensino fundamental administradas pelas províncias e municípios japoneses que os colaboradores frequentaram no Japão serão chamadas de "escola japonesa".

[115] Escola brasileira no Japão (JP) se refere a escolas particulares brasileiras que se encontram no Japão. Para abreviar o nome, utilizamos JP para se referir a “no Japão”. No Japão, devido a presença de um grande número de famílias brasileiras, há escolas particulares brasileiras direcionadas a jovens

Da 2ª a 3ª série estudou apenas na escola japonesa. Quando tinha 9 anos (2009), os pais retornaram ao Brasil e Henrique entrou na 4ª série de uma escola particular, depois mudou de escola e prosseguiu até se formar no Ensino Médio. Quando colaborou com esta pesquisa, cursava Engenharia Elétrica em uma universidade do Japão pelo programa de bolsas de estudos de 4 anos.

	País onde nasceu	idade	Ascendência japonesa		Idade	País onde esteve	histórico de mobilidade escolar
			pai	mãe			
Henrique Hiroto	JP	23	AJ		2 a 4 anos 5 a 7 anos 7 a 9 anos 9 a 18 anos 19 a 23 anos	JP BR JP BR JP	Jardim de infância japonês Escola particular Escola brasileira (1ª série) Escola japonesa (1ª a início da 3ª série) Escola particular (4ª série a ensino médio) Universidade japonesa (Engenharia elétrica)

Fonte: elaborada pela autora

2.2.1.4 Júlio

Júlio nasceu no Japão e tem 26 anos. Os pais são descendentes de japoneses. Os pais de Júlio foram ao Japão para trabalhar quando eram adolescentes, se conheceram e lá se casaram. Júlio passou o início da infância no Japão. Quando tinha 5 anos, os pais haviam se separado e a família retornou ao Brasil. Aqui, Júlio ingressou na 1ª série do ensino fundamental. Quando frequentava a 2ª série, a mãe, Júlio e o irmão voltaram ao Japão. Júlio iniciou a 3ª série numa escola japonesa, mas depois de 4 meses, se mudou para outra escola japonesa que ficava perto da casa. Quando tinha 15 anos (2011), a pedido dos pais, retornou ao Brasil, ele, o irmão mais novo e a prima, junto com a avó. Aqui, Júlio iniciou a 9ª série e continuou até concluir o ensino médio. Entrou na universidade com a intenção de atuar na área de exatas, mas quando participou da presente pesquisa, estava fazendo o curso de Letras japonês. No curso realizou intercâmbio de um ano no Japão.

	País onde	idade	Ascendência japonesa	Idade	País onde	histórico de mobilidade escolar

que tenham interesse em adquirir educação brasileira. De acordo com os dados do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, há 33 escolas brasileiras homologadas em 8 províncias no Japão. Acesso em 30/04/2024, no https://www.gov.br/mre/pt-br/embaixada-toquio/escolas-brasileiras/escolas-homologadas.

	nasceu		pai	mãe		esteve	
Júlio	JP	26	AJ		0 a 6 anos 6 a 8 anos 8 a 14 anos 15 a 21 anos 21 a 22 anos 23 a 26 anos	JP BR JP BR JP BR	Cuidado pela mãe em casa Escola pública (1ª a 2ª série) Escolas japonesas (3ª a 8ª série) Escolas públicas (9ª série a ensino médio) Universidade (área exatas e Letras japonês) Universidade japonesa Universidade (Letras japonês)

Fonte: elaborada pela autora

2.2.1.5 Paulo

Paulo nasceu no Brasil e tem 26 anos. Os pais são brasileiros, somente mãe é descendente de japoneses. Quando Paulo tinha entre 2 a 3 anos, os pais foram ao Japão para trabalho. Enquanto isso, ele ficou no Brasil com o irmão e a avó. Paulo foi ao Japão com 9 anos, quando os pais vieram buscá-lo e passaram a viver juntos. Lá, entrou na 4ª série da escola japonesa. Quando estava na 6ª série, se mudou para outra escola japonesa próxima de casa. Mas logo, quando Paulo tinha 12 anos (2009), a família retornou ao Brasil. Ao chegar aqui, ingressou na 7ª série de uma escola pública e concluiu os estudos. Depois entrou na universidade para cursar Letras japonês e realizou um intercâmbio no Japão de um ano, mudou de curso e passou a fazer Ciência da Computação na mesma instituição.

	País onde nasceu	idade	Ascendência japonesa		Idade	País onde esteve	histórico de mobilidade escolar
			pai	mãe			
Paulo	BR	26	SA	AJ	9 a 12 anos 12 a 21 anos 22 a 23 anos 23 a 26 anos	JP BR JP BR	Escolas japonesas (4ª a 6ª série) Escolas públicas (7ª série a ensino médio) Universidade (Letras japonês e Ciência da Computação) Universidade japonesa Universidade (Ciência da Computação)

Fonte: elaborada pela autora

2.3 Método de coleta de dados

Esta seção descreve os instrumentos utilizados para a coleta e os procedimentos de análise dos dados. A fim de aumentar a confiabilidade e a validade do estudo, foi utilizado a técnica de coleta de dados da triangulação, que diversifica a

fonte de dados: 1) questionário, 2) entrevista e 3) história de vida[116]. Além disso, a fidelidade do conteúdo da história de vida foi confirmada pelo colaborador que revisou a história de vida após a entrevista e forneceu seu *feedback*[117].

As seções a seguir descrevem os instrumentos e procedimentos específicos utilizados e a justificativa do seu uso.

2.3.1 Questionário

Antes das entrevistas, como etapa preparatória, foi aplicado um questionário pelo Google Formulário. No questionário constavam: a descrição breve do assunto da pesquisa, dos objetivos do questionário, do público-alvo e a identificação e o contato da pesquisadora. O questionário foi composto por 25 perguntas, sendo 11 abertas e 14 fechadas. Em linhas gerais, foram questionados o perfil do colaborador, dos pais, dos lugares onde residiu, da relação com a língua (português/ japonês). Anexamos o questionário no apêndice 1. Baseado no resultado desse questionário, elaboramos um quadro com os perfis dos colaboradores.

O objetivo deste questionário era obter dados básicos e informações sobre o perfil do colaborador e dos pais antes das entrevistas. A antecipação dessas informações sobre o colaborador, a família e o ambiente linguístico, facilitou a compreensão do conteúdo da narrativa durante a entrevista e evitou a necessidade de se fazer perguntas no meio da narrativa, evitando interrupções. Com esses dados foi possível estimular a recordação e a manutenção da fluidez da entrevista, uma vez que o colaborador ao não lembrar dos fatos da época, pedia ajuda aos familiares com antecedência, o que lhe permitia rememorar os detalhes do que aconteceu na ocasião.

[116] Conforme observado na nota 112, neste estudo, utilizaremos “história de vida (*life story*) cuja narrativa do colaborador foi reconstruída pelo pesquisador. E como método de entrevista é descrita como “entrevista história de vida”, seguindo Sakurai (2005) e Miyo (2014).

[117] Maiores detalhes desse feedback estão na p.107, na etapa 9: envio da história de vida para o colaborador no procedimento de coleta.

2.3.2 Entrevista

A entrevista foi realizada de forma *on-line*, utilizando a plataforma Google Meet[118]. Com isso, a pesquisadora conseguiu realizar a entrevista sem ficar limitada à localização dos colaboradores que apresentavam perfis de mobilidade entre países. Por meio dela, foi possível fazer entrevistas com colaboradores que estavam em outro estado brasileiro ou em outro país (como o Japão e a Alemanha). E havia a possibilidade de serem gravadas em vídeo-áudio facilmente. Além disso, as entrevistas se assemelhavam a entrevistas presenciais, já que os colaboradores estavam acostumados a interagir de forma *online* devido à pandemia. Também foi possível realizar uma segunda entrevista de forma mais fácil e rápida.

A entrevista que adotamos foi de "história de vida", a partir de narrativas e de relatos de experiências dos colaboradores. Nessa entrevista, foi solicitado ao colaborador que falasse livremente, com a intervenção mínima por parte da pesquisadora, focado nos seguintes pontos: 1) o ambiente linguístico na infância e/ou adolescência no Brasil e no Japão; 2) reconhecimento do seu ambiente linguístico em cada local e aprendizagem do idioma local; 3) mudança da consciência da competência nos idiomas (português, japonês e outros) na medida que foram crescendo; 4) relação entre a competência plurilíngue e a formação de identidade; 5) a influência familiar no aprendizado dessas línguas.

A gravação do vídeo/áudio obtido pelo Google Meet foi transcrita utilizando o programa "transkriptor"[119]para economizar tempo. Na revisão, lemos todo o texto e ouvimos toda a gravação. Por meio do transkriptor, foi possível transcrever as gravações de entrevistas realizadas tanto em português como em japonês. A partir do editor do programa, corrigimos erros e identificamos os nomes dos falantes, ouvindo o áudio na velocidade ajustável.

2.3.3 História de vida

Os relatos das experiências individuais foram reconstruídos pela pesquisadora num formato de "história de vida" (Apêndice 2). Essa reconstrução foi realizada por

[118] Esta entrevista online foi gravada em vídeo/áudio e realizada com autorização expressa dos colaboradores por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar.

[119] Encontrada no site https://transkriptor.com/pt-br/. O "transkriptor" é um software de transcrição on-line que executa o processo de transcrição usando inteligência artificial.

meio de uma recontagem dos relatos dos colaboradores em uma reordenação cronológica, como expressa Claudinin e Cornnelly (2000, *apud* Creswell, 2013, p.103).

> As histórias narrativas geralmente são ouvidas e reescritas pelos pesquisadores em uma cronologia, embora possam não ser contadas dessa forma pelo(s) participante(s). Há uma mudança temporal que é transmitida quando as pessoas falam sobre suas experiências e suas vidas. Eles podem falar sobre seu passado, seu presente ou seu futuro (Clandinin; Connelly, 2000, apud. Creswell, 2013, p. 103, tradução nossa[120]).

Portanto, nessa pesquisa foi realizada a reconstrução de narrativas de cada colaborador, cronologicamente, buscando escrever da forma mais fiel possível as suas falas. Como já mencionado no início deste capítulo, ressaltamos que na análise foi utilizada a transcrição da entrevista e as histórias de vida reconstruídas. Para reconstruir a história de vida foi realizada leitura e análise das transcrições. E na escrita da parte de análise, incluímos também as narrativas fragmentadas da entrevista para melhor transmitir os sentimentos e a consciência da competência linguística dos colaboradores.

2.3.4 Procedimento de coleta

Etapa 1: Critério de escolha dos colaboradores

O critério para a escolha de colaborador era ser nipo-brasileiro (brasileiros com ascendência japonesa), na idade de 18 até por volta de 30 anos[121], que passaram parte de seus anos escolares no Japão e retornaram para o Brasil. Uma vez que a abordagem da pesquisa partia da perspectiva da mobilidade, buscou entender a consciência da competência plurilíngue e a formação da identidade deles. Nesse

[120] Texto original: “Narrative stories often are heard and shaped by the researchers into a chronology although they may not be told that way by the participant(s). There is a temporal change that is conveyed when individuals talk about their experiences and their lives. They may talk about their past, their present, or their future.”

[121] Esse estudo se concentrou em jovens nipo-brasileiros que cresceram como “crianças que cruzam fronteiras” (Kawakami, 2016). Como afirma Kawakami (2014), “o objeto da análise não é a criança em si, mas é “a experiência e consciência da criança que cresceu em ambiente plurilíngue desde a infância” (p.31). (ver p. 76 deste estudo). Nesse sentido, delimitamos a idade dos colaboradores, de jovens que tiveram essas experiências.

sentido, não limitamos o lugar onde o colaborador nasceu e nem onde mora atualmente.

Etapa 2: Submissão do projeto para Comitê de Ética da UFSCar

Como já mencionado no início da pesquisa, submetemos o projeto de pesquisa, o questionário, termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para Comitê de Ética da UFSCar, via Plataforma Brasil, no dia 06/10/2022 e o parecer de aprovação foi dado em 07 de junho de 2023.

Etapa 3: Divulgação da pesquisa e criação de vínculos com colaboradores

Para facilitar a etapa da entrevista, a partir de maio de 2023, antes mesmo de receber o parecer de aprovação do comitê de ética, começamos a solicitar pelo e-mail aos colegas, amigos e pessoas conhecidas a apresentação de colaboradores. No e-mail foram explicados o tema, o objetivo da pesquisa e o perfil desses colaboradores.

A partir da expansão da divulgação pelo método de amostragem “bola de neve” e pela publicação aberta em redes sociais como Instagram de acesso livre, obtivemos 28 pessoas que entraram em contato conosco. A amostragem dos colaboradores se apresentou bastante diversificada, provenientes de vários estados brasileiros. Em seguida, foi criado vínculo com essas pessoas para que posteriormente nós pudéssemos entrar em contato.

Etapa 4: Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Depois do recebimento da aprovação do comitê de ética, entramos em contato com colaboradores vinculados e enviamos a eles o TCLE. E das 28 enviadas, 12 pessoas responderam com o TCLE assinado, de forma rápida.

Etapa 5: Coleta de dados pelo questionário

Após receber a assinatura do TCLE, solicitamos ao colaborador que respondesse um questionário via Google Formulário para levantamento de dados do seu perfil (idade, nacionalidade, família, ascendência japonesa, período que esteve no Japão e de retorno ao Brasil e outros), conforme apêndice 1.

Etapa 6: Realização da primeira entrevista

A primeira etapa de entrevista *online* foi realizada no período de 14 de junho a 16 de julho de 2023. A entrevista foi realizada individualmente pelo Google Meet e gravada em arquivo de vídeo-áudio. A duração mais curta foi de 39 minutos e a mais longa de 91 minutos; a média foi de 61 minutos. A língua da entrevista dos colaboradores foi escolhida pelos próprios colaboradores, podendo ser japonês ou português. De 12 entrevistados, 1 escolheu falar em japonês e os outros 11 em português.

Antes de iniciar a entrevista gravada, foram dadas as seguintes orientações:

1) Explicação breve dos pontos principais do conteúdo do termo de consentimento livre e esclarecido;
2) Uma explicação breve dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos do método de história de vida. Nesse método, o colaborador falaria livremente, com a intervenção mínima por parte da pesquisadora, sobre temas focados nos seguintes pontos: a) sobre seu perfil e da família, b) ambiente linguístico na infância e/ou adolescência no Brasil e no Japão, c) reconhecimento do seu ambiente linguístico em cada local e aprendizagem do idioma local, d) mudança da consciência da competência plurilíngue na medida que foram crescendo, e) relação entre a competência plurilíngue e a formação de identidade, f) a influência familiar na aprendizagem da língua (português/ japonês);
3) Explicação ao colaborador da realização de transcrição e a história de vida baseada no que foi narrado. Informação sobre futuro envio dessa escrita ao colaborador para revisão, confirmação e, em seguida, realização da segunda entrevista para esclarecimentos de dúvidas surgidas na primeira entrevista.

Depois dessa orientação breve, fiz a minha auto-revelação (*self-disclosure*[122]*)* para tranquilizar o colaborador da pesquisa e incentivar o desenvolvimento a narrativa. Contei sobre minha família, minha experiência de trabalho na escola japonesa com alunos brasileiros no Japão e expliquei sobre o que me motivou a fazer essa pesquisa. A partir disso, tentei criar uma relação de empatia (*rapport*[123]) com o colaborador.

[122] "*Self-disclosure*" tem o efeito de promover a confiança e o relacionamento com os colaboradores e incentivar que eles falem sobre suas experiências subjetivas, portanto, o pesquisador tenta compartilhar suas experiências com o colaborador (Vance, 1995).
[123] "*Rapport*" é um termo francês de "relacionamento" que aponta como técnica importante na pesquisa antropológica e no aconselhamento em situações de entrevista com o sujeito. Merriam e Tisdell (2016)

Na entrevista, a princípio, não havia roteiro, foi solicitado ao colaborador falar sobre tópicos já mencionados, podendo desenvolvê-los livremente. Na fase de narração, foi evitada a interrupção da fala do entrevistado, estimulada a continuar a narração, para manter o fluxo da narrativa e sem dificultá-la com perguntas. Mas, para colaboradores mais reservados ou aqueles que narraram sobre o tema desviando do assunto, a pesquisadora fez perguntas solicitando esclarecimento ou motivando a falar sobre o tema para incentivar a fala. Depois de cada entrevista, foram realizadas anotações das observações e percepções que chamaram a atenção da pesquisadora.

A entrevista foi realizada por meio da conexão *online* via internet com a câmera ligada. Como a entrevista se sucedeu no espaço escolhido pelos colaboradores, pude perceber que eles se encontravam sem tensão e com maior disposição para conversar. Se tivermos que levantar um ponto negativo, podemos dizer que houve pequenas interrupções de vídeo pela falha de conexão da Internet, tendo que pedir ao colaborador para repetir a fala.

Etapa 7: Transcrição

Logo depois de cada entrevista, realizamos a transcrição por meio do programa "transkriptor". Essas transcrições foram corrigidas[124] ouvindo repetidas vezes o áudio gravado. Na correção da transcrição foi notado que quando os colaboradores narravam misturando expressões em japonês ou em português, o programa "transkriptor", uma vez configurada para reconhecer português, as expressões em japonês eram transcritas de forma distorcida. O mesmo acontecia quando configurada em japonês, as palavras em português eram transcritas distorcidamente. Por isso, foi necessária uma atenção redobrada na correção dessas partes.

Etapa 8: Elaboração da história de vida pela pesquisadora

afirmam a utilidade de *rapport* em entrevistas qualitativas, pois cria um relacionamento construtivo com os colaboradores.

[124] Na transcrição, para facilitar a compreensão do conteúdo, realizamos pequenas correções e adição de palavras. As adições são indicadas pela pesquisadora entre parênteses "( )", as remoções por "[...]", o silêncio por "..." e riso com "(riso)". Utilizamos "XXX" ou "XXY" para substituir nomes (próprios, locais, instituições etc.) para proteger a privacidade do colaborador.

Baseada em cada texto transcrito de colaborador, foi reconstruída a história de vida provisória de forma cronológica dos acontecimentos relatados. Na elaboração dessas histórias, buscamos escrever da forma mais fiel possível ao que os colaboradores narraram.

Etapa 9: Revisão da história de vida pelo colaborador

Enviamos a história de vida provisória para o e-mail do colaborador, solicitando-lhe que o revisasse e confirmasse o conteúdo. Todos os 12 colaboradores verificaram o conteúdo e responderam: apontando algumas divergências nos dados de família e de escolaridade, acréscimos de informações para melhor entendimento e alteração de expressões.

Etapa 10: Realização da segunda entrevista

A segunda rodada de entrevista foi realizada no período entre os dias 17 de julho a 16 de outubro de 2023. Na entrevista, checamos o conteúdo da história de vida novamente, tendo como base o que foi verificado e comentado pelos colaboradores. Nela foram, também, esclarecidas as perguntas e dúvidas que surgiram no processo da pesquisa. A duração da segunda entrevista foi entre 5 a 32 minutos, numa média de 15 minutos. Além da segunda entrevista, solicitamos que alguns colaboradores esclarecessem dúvidas ou pontos obscuros apontados no e-mail.

2.3.5 Procedimento de análise

Há diversos métodos de análise de dados qualitativos (Creswell, 2013). Dentre eles, podemos incluir a análise de conteúdo, a análise temática, a análise de discurso, a análise semiótica, e o que nós empregamos aqui é a análise narrativa.

De acordo com Gill e Goodson (2011, p.60, *apud* Liamputtong, 2000), o objetivo da análise narrativa é "revelar o significado que as pessoas atribuem às suas “experiências vividas” e como seu “mundo social” e os sujeitos neste mundo são interpretados por meio de suas narrativas" (p. 280, tradução nossa[125]).

[125] Texto original: “reveal how people make sense of their “lived experiences” and how their narratives interpret their “social world” and their subjects within it.”

Segundo Gibbs (2009), na análise narrativa, inicialmente se analisa as narrativas (*story)* dos colaboradores e depois é realizada a "recontagem" (p.18) de forma que os leitores possam entendê-la. Nesse processo, Gibbs destaca que a narrativa é examinada sob vários aspectos ou elementos-chaves como tempo (passado, presente e futuro), lugar, enredo e cena porque, diversas vezes, os eventos nas histórias das pessoas não são contados na ordem temporal em que ocorreram. De forma que, as histórias contadas são reescritas pela pesquisadora em ordem cronológica. Liamputtong (2020) salienta que é essa reescrita cronológica que distingue a análise narrativa de outras análises de dados, em que o pesquisador precisa esclarecer as relações causais entre eventos e ideias durante esse processo de "recontagem (re-storying)". Para Gibbs (2009), o pesquisador busca ler os temas dessa história cronologicamente "recontada" ao longo do tempo para dar sentido a ela. "As histórias de vida geralmente têm temas, e estes podem ser codificados da forma comum, os temas variam muito, dependendo da experiência da pessoa" (Gibbs, 2009, p. 85-86).

Na recontagem da história de vida também pode incluir o que Clandinin e Connelly (2000) chamam de "investigação narrativa tridimensional (*three-dimensional narrative inquiry*)" (p. 50), com eixos: social (interação), temporal (passado, presente e futuro) e espacial (situação) de informações sobre o cenário e o contexto das experiências dos colaboradores.

O processo de análise narrativa foi baseado no procedimento, com referência a Gibbs (2009).

Etapa 1: Organização dos dados coletados

Antes de iniciar a análise dos dados, organizamos e gerenciamos os dados utilizando o programa "MAXQDA[126]". Inserimos áudio da entrevista, texto transcrito, escrita da história de vida no programa MAXQDA. Utilizamos esse programa para organizar os dados coletados e para codificação de temas, marcação de mini-histórias, de segmentos, de transições, de eventos, de sentimentos, de experiências dos colaboradores, explicadas nas etapas seguintes.

[126] "MAXQDA" é um dos softwares do QDA ("Qualitative Data Analysis") que foi projetado para lidar com dados qualitativos de forma eficiente e para apoiar a pesquisa e a investigação,

Etapa 2: Releitura das transcrições

Lemos diversas vezes a transcrição para compreender o conteúdo da narrativa, atentos nos: 1) eventos - o que aconteceu, 2) experiências, 3) sentimentos, reações, 4) sentidos e significados, 5) relatos, explicações, 7) narrativas - os eventos, incluindo a sequência temporal, os personagens, 8) exemplos de episódios comuns.

Etapa 3: Escrita da história de vida dos colaboradores

Atento aos elementos levantados mencionados, escrever história de vida, cronologicamente, com o início, o meio e a situação de hoje (continuidade).

Etapa 4: Codificação de temas e episódios

Durante a leitura da transcrição literal, usando o programa MAXQDA, foram anotados todos os temas[127] identificados nas narrativas como: "ambiente linguístico", "influência dos pais", "mudança da competência plurilíngue", “mobilidade”, "identidade", "carreira". E atribuímos subcódigos para cada episódio relacionado ao tema. E elaboramos uma lista dessa codificação e sub-codificação, conforme apêndice 3.

Etapa 5: Identificação dos episódios relevantes sobre os temas

Baseado nas transcrições, identificar episódios dentro das narrativas que estiveram relacionados aos temas, reconhecendo em que fase da vida o episódio ocorreu. Foram levantados os sentimentos e atitudes especiais que os colaboradores tiveram diante um acontecimento.

Etapa 6: Seleção de episódios relevantes

Selecionamos as mini-histórias importantes, indicando as conexões entre elementos da narrativa e o tema.

Etapa 7: Identificação das transições entre passagens

Identificamos as transições entre os temas, examinando as narrativas sobre diferentes tipos de transições, como por exemplo, a relação da experiência do

[127] Liamputtong (2020) destaca que os temas aqui levantados diferem do caso da análise temática porque não são derivados de um processo de “desconstrução - categorização” (p.281) dos dados.

ambiente plurilíngue e a escolha de curso universitário. Relacionar a transição entre causa e consequência dos eventos nas narrativas.

Etapa 8: Exame da conexão de temas e episódios com a teoria

Examinamos a conexão dos temas e os episódios com a literatura teórica mais ampla.

Etapa 9: Análise dos casos, das visões, das experiências dos colaboradores

Analisar os casos, os temas, as visões, as experiências encontradas nas narrativas. Examinar caso a caso buscando encontrar casos reveladores. Analisar as visões de diferentes colaboradores sobre determinado tema em que estiveram envolvidos ou como as pessoas vivenciaram com as transições e as mudanças de suas vidas.

Neste capítulo, apresentamos a natureza da pesquisa, colaboradores, coleta de dados, procedimento de análise. No capítulo III, a seguir, apresentamos a análise e discussão dos dados e resultados.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS

> A memória não é algo do passado. Não se trata do que já passou, mas sim do que não passou. O que permanece é a memória. O que fica em mim mesmo e que vem formando o meu ser presente é a memória (Osada, 1998, p.121, tradução nossa[128]).

Neste capítulo, a partir das narrativas dos colaboradores e com base nas teorias abordadas, identificamos e consideramos o ambiente linguístico e a consciência de competência plurilíngue de jovens nipo-brasileiros que transitaram entre o Brasil e o Japão, crescendo em um ambiente plurilíngue. Refletimos e analisamos sobre a influência da prática plurilíngue na vida desses jovens e em como ela contribuiu para a construção de suas identidades.[129]

3.1 Ambiente linguístico dos colaboradores no Japão e no Brasil

Conforme discutido no Capítulo I, as crianças e adolescentes que vivem em ambientes com diversos idiomas crescem indo e vindo entre diferentes comunidades de prática, incluindo a vida familiar cotidiana, a vida escolar e as comunidades locais e étnicas, ao mesmo tempo em que adquirem experiências por meio de contato diário com outras pessoas que falam idiomas diferentes.

Os ambientes linguísticos dos colaboradores desse estudo variam e se sobrepõem às histórias familiares. Seus ambientes linguísticos variam em termos de estrutura familiar (ao divórcio, ao novo casamento, à convivência com os avós) e escola devido à mobilidade, e os idiomas que praticam dentro dessas comunidades de prática.

O aprendizado, a aquisição e a manutenção dos idiomas (japonês e português e de outros idiomas) no Japão e no Brasil não são influenciados apenas pelos pais, mas também, de forma evidente, por sua própria consciência de competência plurilíngue e a identidade deles, que, por sua vez, criam o seu próprio ambiente linguístico.

---

[128] Texto original: “記憶は、過去のものではない。それは、すでに過ぎ去ったもののことではなく、むしろ過ぎさらなかったもののことだ、とどまるのが記憶であり、じぶんのうちに確かにとどまって、じぶんの現在の土壌となってきたのものは、記憶だ。”

[129] Na análise foram utilizadas as histórias de vida e a transcrição da entrevista.

O ambiente linguístico de cada colaborador está no quadro resumo do ambiente linguístico no Apêndice 4. Como explicado no Capítulo II, dentro de 12 colaboradores, analisamos os 5 (Juliana Ayumi, Sara, Henrique Hiroto, Júlio e Paulo), que tiveram experiência de estudo em escola japonesa no Japão, viveram num ambiente familiar português em casa e japonês na escola, e que tiveram uma relevante mudança de ambiente linguístico.

3.1.1 Ambiente linguístico dos colaboradores no Japão

Neste tópico pontuamos o ambiente linguístico de Juliana, Henrique, Sara, Júlio e Paulo. Como destaca Wenger (1998), todos nós pertencemos à comunidade de prática, em casa, na escola, no trabalho e que as comunidades de prática a que pertencemos mudam o curso das nossas vidas. A comunidade de prática desses 5 colaboradores também mudara com a experiência de mobilidade entre Japão e Brasil. Pertenceram a diversas comunidades de prática durante o curso de suas vidas. A partir das narrativas, suas comunidades de prática da língua eram divididas principalmente em lares, escolas e comunidades. Em especial nas escolas em que os colaboradores ficaram mais tempo, o que influenciou de forma decisiva no aprendizado do idioma (quadro 2).

O ambiente linguístico dos colaboradores no Japão estava amplamente relacionado à idade em que chegaram ao Japão, à experiência de retorno ao Brasil, ao ambiente familiar e à influência dos pais (escolha da escola, manutenção da língua portuguesa etc.). Assim, a seguir, analisamos, a partir de suas narrativas, como era o ambiente linguístico no Japão, principalmente em lares, escolas e comunidades e o autoconhecimento nos dois idiomas (português/japonês) desses colaboradores.

Quadro 2 - Perfil e Trajetória Escolar

	Idade	Ascendência japonesa		País onde nasceu	País onde esteve	Jardim de infância	Ensino fund. I		Ensino fund. II	Ensino médio	Universidade	Intercâmbio
		pai	mãe									
Juliana Ayumi	33	AJ*	SA*	BR*	JP*		1ª a 5ª série					1 ano
					BR			A partir de 6ª série				

Sara	24	AJ		BR	JP		1ª a 2ª série (EJ) 2ª série (EB)					
					BR			A partir de 3ª série				-
Henrique Hiroto	23	AJ		JP	JP		1ª série (EB*) 1ª a início da 3ª série (EJ*)				4 anos	
					BR		1ª série		a partir de 4ª série			
Júlio	26	AJ		JP	JP	Cuidado pela mãe em casa		3ª a 6ª série		7ª e 8ª série		1 ano
					BR		1ª e 2ª série				A partir de 9ª série	
Paulo	26	SA	AJ	BR	JP			4ª a 6ª série				1 ano
					BR		1ª a 3ª série			A partir de 7ª série		

*AJ = Ascendência Japonesa, SA = Sem Ascendência Japonesa, JP= Japão, BR= Brasil, EB= Escola Brasileira, EJ= Escola Japonesa
Fonte: Elaborada pela autora

3.1.1.1 Ambiente linguístico de Juliana e Sara no Japão

As colaboradoras Juliana e Sara nasceram no Brasil e foram ao Japão em tenra idade. Frequentaram o jardim de infância japonês e a língua japonesa dessas crianças se tornava mais fluente com o passar do tempo, dificultando a comunicação com os pais em português, mesmo que estes utilizassem o português em casa. Essa situação foi relatada nos estudos de crianças nipo-brasileiras no Japão (Rompay-Bartels, 2015; Sasaki, 2022). E em outro estudo de Nakajima e Nunes (2001)[130], foi observado também que quanto menor a idade de ingresso e a maturidade formativa na língua materna, maior é a possibilidade de esquecimento dessa língua.

[130] Neste estudo realizado com alunos brasileiros (220 de fundamental I e 22 de fundamental II) foi observado uma correlação bastante alta entre a habilidade de falar português e a idade de entrada no Japão. Eles observaram um declínio gradual na habilidade de conversação da língua materna durante os primeiros 3 anos, aproximadamente, de sua chegada ao Japão, apontando que quanto mais jovens eles são e quanto mais imaturo é a formação de sua língua materna, mais rápido eles regridem em sua língua materna, o português.

A partir das narrativas de Juliana e Sara, é possível compreender os sentimentos subjetivos decorrentes da vivência em um ambiente plurilíngue. As duas evidenciam consciência do processo de aprendizagem de uma nova língua em um contexto distinto, caracterizado por uma imersão linguística, bem como da percepção de que a língua falada em casa difere daquela utilizada na escola. Por outro lado, nota-se a apreensão e a ansiedade dos pais diante do rápido desenvolvimento linguístico dos filhos em um idioma que eles próprios dominam pouco.

Primeiro vejamos o caso de ambiente linguístico de Juliana[131] (Quadro 3). No caso de Juliana, ela nasceu no Brasil. O pai é descendente de japonês de segunda geração e a mãe não tem ascendência japonesa.

Quadro 3 - Trajetória Escolar de Juliana Ayumi

	Idade	Ascendência japonesa		País onde nasceu	País onde esteve	Jardim de infância	Ensino fund. I		Ensino fund. II	Ensino médio	Universidade	Intercâmbio
		pai	mãe									
Juliana Ayumi	33	AJ*	SA*	BR*	JP*		1ª a 5ª série					1 ano
					BR*			A partir de 6ª série				

*AJ = Ascendência japonesa, SA = Sem Ascendência Japonesa, JP= Japão, BR= Brasil
Fonte: Elaborada pela autora

Juliana conta que, no Brasil, antes de ir ao Japão, costumava falar apenas português. O pai já estava no Japão como *dekassegui* e, quando fez 5 anos, a família decidiu ir ao Japão juntos.

Antes disso, como Juliana não sabia falar japonês, os pais haviam-na colocado em uma escola de língua japonesa, mas como era ainda muito nova, ia mais para brincar ou comer lanches, e seu japonês se limitava a palavras de cumprimento.

> "Eu tinha 5 anos. Eu não falava nada de japonês. Assim, meus pais me colocaram numa escola de língua japonesa aqui em XXX, só que eu era muito pequena, então, eu só queria brincar, eu ia pra lá brincar no parquinho e comer lanche. Eu aprendi, sei lá, falar *arigatô*[132], *ohayô*[133], *konnichiwa*[134], *konbanwa*[135], essas coisas bem simples assim, mas nada demais também."

[131] A entrevista foi realizada no dia 19/06/2023.
[132] Obrigado
[133] Bom dia
[134] Boa tarde
[135] Boa noite

No Japão, Juliana começou a frequentar uma escola maternal. Ela tem recordações dessa época, de ter pensado "como eu falo: preciso ir ao banheiro?", porque ela não sabia falar japonês. No entanto, com o passar do tempo, logo aprendeu japonês.

> *"*E daí foi rápido, assim, eu peguei muito rápido o japonês, né. [...] Eu lembro que uma vez… eu tenho algumas poucas lembranças, de quando eu era pequena, né. Uma delas era, como eu falo: "eu quero ir ao banheiro?" ou "como é que eu faço para ir ao banheiro?" e eu não sabia essas coisas, acho que no final das contas eu conseguia dar um jeito, não sei como, mas eu me lembro que tive essas coisas, assim do tipo ai, eu não sei falar, agora né. Mas com o tempo, eu fui aprendendo japonês e terminando *yôchien*[136] e eu já estava falando e entendendo japonês bem, assim, eu acho, né*"*

Antes de se mudar para o Japão, Juliana era monolíngue em português, utilizando exclusivamente essa língua em suas interações cotidianas. No entanto, ao chegar ao novo país, iniciou um processo gradual de aquisição do japonês, motivado pela necessidade de comunicação no ambiente escolar e social. Esse deslocamento evidencia a convivência simultânea de códigos linguísticos distintos no ambiente familiar, revelando as complexas dinâmicas de manutenção e negociação de línguas em contextos migratórios.

> "Minha mãe sempre falou em português. Como meu pai falava mais em japonês comigo, ele sabe japonês, então ele sempre falou em japonês comigo e a minha mãe em português mesmo no Japão, né."

Ela entrou na 1ª série de escola japonesa e no meio da 2ª série se mudou para uma outra pequena escola japonesa e que ela e outro colega eram os únicos estrangeiros.

> "[...] Eu fui pra outra *shôgakkô*[137] que a gente se mudou pro interior, bem *inaka*[138] mesmo, assim, tinha *tanbo*[139] lá, eu estudei da metade do *ninensei*[140] até *gonensei*[141], né. Eu brincava muito com os japoneses. É, eu só tinha amigas japonesas, né. Mas de brincar de vez em quando (depois da escola) assim, né. [...] Mas no dia a dia, mesmo assim, era basicamente com a escola mesmo, né. Colegas e amigos de escola, assim, né. A gente brincava, né."

[136] Escola maternal
[137] Ensino fundamental I
[138] Interior
[139] Arrozal
[140] 2ª série de fundamental I
[141] 5ª série de fundamental I

Às vezes, estabelecia contato com brasileiros por causa dos amigos do seu pai, mas destaca que, realmente, era só às vezes. Não havia nenhuma comunidade brasileira na cidade onde morava.

> “Não tinha comunidade brasileira. Morava no interior do interior [...]. Tinha a questão dos meus pais também, mas eu só tinha com (aqueles que) os meus pais tinham uns amigos, né. Que aí eventualmente tinha contato com brasileiros, né. “

Sob essa perspectiva, Nakajima (2016) destaca que a língua materna de crianças na primeira infância apresenta uma vulnerabilidade significativa, sobretudo em contextos de minorias linguísticas. O autor argumenta que, nesses casos, ocorre a transição da “língua materna” para o que se denomina “língua de herança”. Tal fenômeno é especialmente perceptível em situações em que a língua minoritária é restrita ao uso doméstico ou a círculos comunitários específicos, enquanto, no ambiente escolar, prevalece a língua majoritária (L2). Com o avanço da proficiência na nova língua, a língua dos pais (L1), falada no espaço familiar, tende a não acompanhar o desenvolvimento linguístico esperado para a idade da criança. Consequentemente, a língua vai perdendo vitalidade e funcionalidade no cotidiano, sendo progressivamente substituída pela língua local. A criança, então, passa a utilizar espontaneamente a língua da escola em suas interações diárias com colegas e professores, relegando a língua de origem familiar ao status de língua de herança (p. 32).

Isso se verifica no caso de Juliana, que estava imersa em um ambiente de língua japonesa desde o jardim de infância, onde o único contato com o português era com a mãe. Por volta do final da 2ª série, Juliana relata que não falava mais português. Conseguia entendê-lo porque a mãe sempre tentava falar com ela em português. No entanto, basicamente, Juliana falava japonês.

> **“**Aí nessa época, eu já não falava português mais, eu entendia português porque minha mãe sempre falava comigo em português, né. Mas eu só me comunicava basicamente em japonês assim.”

No período em que esteve no Japão, entre 5 a 11 anos de idade, Juliana retornou ao Brasil duas vezes, nas férias. Ela se lembra que não conseguia encontrar nenhuma palavra em português quando tentava dizer a palavra "uva" em português: “não saía”, tudo o que conseguia era pensar na palavra japonesa "*budô*” (uva) e não conseguia se lembrar de como dizê-la em português. E que antes só conseguia falar em português mas, após morar no Japão, só falava em japonês.

> “Dos cinco até os onze anos mais ou menos, eu vim duas vezes pro Brasil, uma vez com meu pai, outra vez com a minha mãe, né. Mas foi só umas férias, né. Durante as férias, teve uma vez que eu fiquei pensando: “gente como é que eu falo isso em português” e a pessoa que estava comigo não sabia japonês. Enfim, não sei também como é que se deu se eu consegui falar o que que era. Mas era uva, né. Eu não lembrava. lembrava como um *budô*[142] na cabeça, *budô, budô*, como é que eu falo isso em português? Não lembrava. Então antes eu só falava português e depois eu comecei a (morar) no Japão, eu só falava em japonês, né.”

A partir da narrativa de Juliana, observa-se que ela possuía consciência da própria mudança de competência linguística: antes costumava falar português, mas que foi tornando incapaz de falá-lo mais, e que reconheceu isso claramente quando voltou ao Brasil para passar férias, ou seja, a habilidade oral em língua portuguesa parecia restringir-se à compreensão oral. Sua competência linguística em português não abrangia a parte de expressão oral e as habilidades escritas.

Quando Juliana cursava aproximadamente a 3ª ou 4ª série do ensino fundamental, seus pais já consideravam a possibilidade de retornar ao Brasil. Antecipando essa mudança, a mãe iniciou um esforço de alfabetização em português, procurando ensiná-la a ler e escrever na língua materna.

> “No terceiro ano, no *san´nensei*[143] ou *yonensei*[144], eu nem sei, não me lembro direito, quando minha mãe falou assim: “Agora vamos aprender português, você tem que aprender a escrever português, porque vai que a gente volta para o Brasil”. Eles já estavam pensando em voltar, né. E tentaram me ensinar a escrever língua portuguesa, né. Língua portuguesa. Mas eu não quis, eu não tentei, não me esforcei para tal, não me esforcei de jeito nenhum, não queria aprender.”

Quando a mãe informou que estava retornando ao Brasil, Juliana se recusou a estudar português porque queria continuar os estudos no Japão. É possível identificar esse sentimento de negativa a partir da narrativa postulada:

> “Aos onze anos, um ano antes do meu irmão nascer no Japão, né. E só o que falava é vamos voltar, vamos voltar, voltar, e resolveram voltar, meu irmão fez um ano e eu queria terminar, me formar no *shôgakkô*[145], era o que eu queria, né. Ter feito, mas não deu. [...] Meus pais avisaram mais ou menos, né. Assim, conversou assim, a só falou, a gente vai voltar, né. Não é tipo, né. Enfim, eu não queria, aí, mas aí voltou eu, minha mãe, meu irmão. E meu pai ficou mais um ano fazendo *kenshû*[146], né.”

---

[142] Uva
[143] 3ª série de fundamental I
[144] 4ª série de fundamental I
[145] Ensino Fundamental I
[146] Treinamento

Nesse sentido, Juliana chegou ao Japão sem qualquer conhecimento prévio da língua japonesa. No entanto, ao longo do tempo, foi possível observar um processo gradual de aquisição do idioma, impulsionado por sua inserção no cotidiano escolar. Essa trajetória pode ser compreendida, à luz de Lave e Wenger (1991), como um movimento da “participação periférica legítima” rumo à “participação plena” em uma comunidade de prática, neste caso, a escola japonesa. Ao interagir com professores e colegas no jardim de infância e no ensino fundamental, Juliana passou a se reconhecer como parte integrante da comunidade escolar. Conforme explicam os autores, a “participação plena” não se refere apenas ao domínio técnico ou linguístico, mas a um reconhecimento mais amplo de pertencimento ao grupo social. Assim, esse sentimento de pertencimento é particularmente evidenciado quando Juliana relata que “não queria voltar para o Brasil” e que desejava “terminar, me formar no *shōgakkō*”. Tais declarações revelam a identificação subjetiva com aquele espaço como sua principal referência de socialização. A escola primária que frequentava, desde a 2ª série, localizava-se em uma área rural, o que possivelmente favoreceu vínculos mais próximos com a comunidade escolar local. Ao mesmo tempo, Juliana passou a reconhecer um afastamento crescente da língua portuguesa, expressando dificuldades em utilizá-la com fluência, o que pode ter contribuído para a consolidação da identidade linguística associada à sociedade japonesa.

No entanto, essa sensação de pertencimento pleno foi abalada por experiências de discriminação e exclusão. Aos 10 anos, quando cursava a 4ª série, Juliana percebeu que não era plenamente aceita como japonesa, sendo tratada como estrangeira por sua aparência física. Ainda que dominasse a língua japonesa e estivesse plenamente integrada à dinâmica escolar, passou a compreender que havia limites simbólicos para sua aceitação social. Esse contraste entre a participação percebida por ela como “plena” e a participação imposta pelos outros como “periférica” revela tensões verticalizadas entre identidade pessoal e reconhecimento coletivo. Nesse sentido, de acordo com Lave e Wenger (1991), a “participação periférica legítima” está intimamente relacionada à posição ocupada no mundo social (p. 35-36). No caso de Juliana, a identidade foi socialmente definida como estrangeira, o que limitou a possibilidade de alcançar a participação verdadeiramente plena na comunidade japonesa, independentemente da competência linguística. Assim, ainda que sua trajetória evidencie um processo significativo de inserção linguística e social,

ela também revela os mecanismos sutis de exclusão que atuam em comunidades marcadas por fronteiras étnicas e culturais implícitas (detalhes no 3.1.1).

Agora, passamos a analisar o caso de Sara[147]. Ela foi ao Japão quando era ainda mais nova que Juliana. Veja o quadro de ambiente linguístico de Sara (Quadro 4). Sara nasceu no Brasil. Tanto o seu pai quanto a sua mãe são descendentes de japonês de terceira geração.

Quadro 4 - Trajetória Escolar de Sara

<table>
<tr><th rowspan="2"></th><th rowspan="2">Idade</th><th colspan="2">Ascendência japonesa</th><th rowspan="2">País onde nasceu</th><th rowspan="2">País onde esteve</th><th rowspan="2">Jardim de infância</th><th colspan="2" rowspan="2">Ensino fund. I</th><th rowspan="2">Ensino fund. II</th><th rowspan="2">Ensino médio</th><th rowspan="2">Universidade</th></tr>
<tr><th>pai</th><th>mãe</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Sara</td><td rowspan="2">24</td><td colspan="2" rowspan="2">AJ*</td><td rowspan="2">BR*</td><td>JP*</td><td rowspan="2"></td><td colspan="2">1ª a 2ª série (EJ*)
2ª série (EB*)</td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td>BR</td><td></td><td></td><td>A partir de 3ª série</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

*AJ = Ascendência Japonesa, JP= Japão, BR= Brasil, EJ= Escola Japonesa, EB= Escola Brasileira
Fonte: Elaborada pela autora

Os pais de Sara se conheceram e se casaram no Japão. Como a mãe de Sara queria ter o parto no Brasil, a família retornou para o seu país. Queriam ficar neste país, mas por motivos financeiros, a família decidiu retornar para o Japão quando Sara tinha 1 ano e 6 meses.

Quando Sara ainda era bebê, quem cuidava dela era uma amiga brasileira de sua mãe. Mais tarde, foi matriculada em um jardim de infância japonês, onde passava a maior parte do dia imersa no ambiente local. Em casa, os pais falavam português, e a mãe sempre se dirigia à filha nesse idioma. No entanto, Sara costumava responder em japonês. Por isso, a mãe precisou aprender japonês para conseguir entender o que a filha dizia.

> "Eu fui alfabetizada no *nihongo*[148] e a minha mãe não falava muito em *nihongo*, né. Aí ela teve que aprender a conversar comigo, porque eu, desde pequena, sempre fui à escola japonesa, até que a gente voltou pro Brasil."

> **"**Minha mãe falava comigo em português e eu respondia em *nihongo* para ela. Eu entendia português bem pouquinho. [...] Era um pouco confuso, né. Mas funcionava. (riso)."

[147] A entrevista foi realizada no dia 11/07/2023.
[148] Japonês

A mãe relatou que Sara falava em japonês com as amigas brasileiras da mãe, mesmo que elas falassem em português com a filha. Sara falava somente português com elas em casos emergenciais ou quando era absolutamente necessário.

> "Eu só falava em *nihongo*, mas eu entendia pouco português. As amigas da minha mãe que não falavam *nihongo* que também eram *dekasseguis*. Elas conversavam comigo em português e eu respondia em *nihongo* para elas."

> "Quando eu precisava muito conversar com alguém como a amiga da minha mãe que não sabia falar japonês, minha mãe relata isso pra mim, né. Eu não me lembro. Ela falava assim que eu, quando eu precisava falar com quem não sabia falar em japonês, eu me esforçava para falar português e saía e conseguia me comunicar em português, mas se era de extrema urgência assim, sabe. Se eu precisasse mesmo."

Juliana foi ao Japão aos 5 anos de idade e estava ciente de que estava se esquecendo da língua materna portuguesa. Já Sara foi ao Japão com 1 ano e 6 meses e, como "a estrutura da língua materna se forma entre os 0 e os 4 anos de idade" (Nakajima, 2016, p. 24, tradução nossa[149]), ao entrar no jardim de infância, teve muito mais contato com a língua japonesa do que com a língua portuguesa, ou seja, a língua materna. Contudo, Sara diz que a primeira língua que aprendeu foi japonesa. O contato com o português era apenas com os pais, principalmente com a mãe, e, segundo o relato de Sara, entendia apenas um pouco de português e falava pouco, apenas quando realmente era necessário.

Sara entrou na 1ª série de uma escola japonesa. Ela narra que tinha muitos amigos japoneses e que estava bem na escola. Havia também alunos peruanos e filipinos na escola, sendo a única brasileira. O ambiente linguístico de Sara era semelhante ao de Juliana: contato limitado com o português por meio dos pais e dos amigos deles.

> "Na escola, não, não tive dificuldade, me dava muito bem. Tinha muitos amigos. [...] Eu tinha contato com brasileiros adultos, né. Com os amigos da minha mãe e dos meus pais, com crianças, eu não tinha muito contato. Na escola, não tinha tanto (criança brasileira) e se tinha também falava japonês, né. Na minha escola era peruana, filipino, e acho que só eu era brasileira."

Quando Sara tinha entre 4 a 5 anos de idade, os pais já estavam separados. Antes de retornar ao Brasil, rememora da pergunta que sua mãe lhe fez: se queria voltar para o Brasil.

[149] Texto original: [...] 母語の骨組みが形作られるのは0歳から4歳まで [...]

> “Então a minha mãe perguntou pra mim se eu queria voltar pro Brasil ou continuar no *nihon*[150], né. E aí eu falei assim pra ela, ah, não sei, porque eu não conheço o Brasil, então eu não sei qual prefiro, né. E aí ela (minha mãe) resolveu voltar.”

Sara foi ao Japão com um ano e seis meses de idade e não voltou para o Brasil até os 8 anos. Passou a maior parte do seu dia a dia na comunidade escolar japonesa e alfabetizada em japonês. Mesmo assim, o fato de não ter respondido claramente à pergunta da mãe, de que queria ficar no Japão, evidencia a sua angústia.

Quando Sara estava na 2ª série de uma escola japonesa, a mãe a transferiu para uma escola brasileira no Japão para que Sara pudesse aprender português e se preparar para o retorno ao Brasil. Isso porque a mãe já estava preocupada com a possibilidade de Sara ter dificuldades ou sofrer *bullying* por não saber português quando chegasse ao Brasil.

> “E aí, antes de eu ir, deixa eu voltar para o Brasil, a minha mãe me colocou numa escola brasileira no *nihon*. Porque eu não falava nada de português. Eu só falava em *nihongo* mas eu entendia pouco português. [...]. Eu fiquei na escola brasileira por 6 meses para eu conseguir falar mais, né. A gente se mudou para XXX (nome da cidade), lá onde havia uma escola brasileira. Daí eu fiquei um pouco lá para não sofrer muito, né, para quando eu chegar aqui no Brasil não sofrer bullying e tudo, né.”

Sara fala sobre a mudança repentina do ambiente japonês para o ambiente português naquela época.

> “Pra mim, eu até falo pra minha mãe, eu não lembro muita coisa, parece que foi até traumática, sabe. Porque é um branco para mim, assim, para mim, eu fiquei um mês, mas ela falou que eu fiquei 6 meses. Mas ela fala que o meu português melhorou muito, assim conseguia conversar muito mais em português do que japonês. Foi rápido, rápido. Nem eu sei até hoje como que... Até hoje eu não sei como foi essa virada, sabe, de falar só japonês e do nada, só falar português.”

> “[...] Não tenho muita memória, mas eu tenho memória que eu brincava bastante, daí eu tive muito contato com as crianças (brasileiras), né. Porque eu tinha mais contato com crianças japonesas. Mas lembrança de estudar, de me esforçar para aprender o português. Eu não me lembro assim, eu acho que ela (a escola) era integral, porque eu saía bem cedinho, um com a van e chegava à tarde assim em casa.”

Ao contrário de Juliana, que gradualmente se deu conta de que não falava mais português, Sara entrou repentinamente em um ambiente linguístico diferente e vivenciou a troca de seu próprio idioma. Ela se lembra disso como uma experiência

[150] Japão

traumática, pois sua consciência e suas lembranças da época foram perdidas devido à mudança repentina. Sara aprendeu português em contato com crianças de sua idade da nova comunidade escolar brasileira. Sua narrativa sugere que ela foi transferida do ambiente japonês para o português e que se esforçou desesperadamente para aprender português a fim de se tornar um dos membros dessa nova comunidade.

Nessa perspectiva, Schumann (1981) argumenta que a motivação integrativa, o desejo de fazer parte de um grupo do idioma-alvo, tem maior probabilidade do que motivação instrumental no aprendizado do idioma. Com os pais já divorciados, para Sara, aprender português era uma necessidade uma vez que havia decidido viver junto com a mãe no Brasil. E como filha, queria atender às expectativas e evitar preocupações da mãe.

A motivação instrumental de Sara a levou a usar o português apenas nas situações mínimas necessárias com a mãe e as amigas dela, e é provável que essa competência parcial de Sara tenha ajudado na aquisição de português na escola brasileira.

No entanto, pode se pensar que o fato de Sara ter conseguido aprender português a partir do japonês em um curto período de tempo se deve à base da língua japonesa que ela reconheceu no aprendizado. Cummins (1981) explicou este fenômeno postulando a existência de uma interdependência entre os níveis de desenvolvimento da primeira e da segunda língua. Isso levou à ideia de que é necessário um limiar mínimo de competência na primeira língua para assegurar condições favoráveis ao bilinguismo. Por outro lado, Coste, Moore e Zarate (2009) explicaram que aprender um segundo idioma não é começar do zero como uma criança pequena aprendendo a falar, mas implica uma reestruturação do conhecimento do idioma a partir de novos instrumentos linguísticos. Observando o caso de Sara, pode-se dizer que ela usou seu conhecimento de japonês para complementar e desenvolver ainda mais seu conhecimento em português.

Sara destaca que havia pressão da mãe para falar português. Por exemplo, às vezes, ela fazia com que Sara pronunciasse a palavra "amarelo" e, se Sara não conseguisse pronunciá-la corretamente, ela a corrigia. Sara recorda o comportamento da mãe em relação a ela quando tinha 7 a 8 anos, período que aprendia uma nova

língua, a mãe fazia esforço para que Sara aprendesse português sem sotaque, pois estava preocupada com o *bullying* e a discriminação no Brasil.

Juliana e Sara narraram sobre o ambiente plurilíngue no Japão, principalmente, à respeito do relacionamento com o português em casa e algumas percepções das mudanças em seu ambiente linguístico de japonês na escola. Elas chegaram ao Japão em tenra idade, Juliana com 5 anos e Sara 1, ou seja, desde pequenas foram integradas na educação japonesa monolíngue e monocultural. É possível considerar que a identidade delas como membro de uma comunidade foi construída por meio de uma interação mútua com colegas, educadores e outros. Em outras palavras, a língua japonesa foi se aprimorando na escola diariamente e imersas na cultura japonesa (Ishikawa, 2007), contudo, por outro lado, embora elas tivessem compreensão auditiva do português, a competência oral nessa língua foi se tornando o que Coste, Moore e Zarate (2009) denominam de “competência parcial”. Enquanto transitaram entre as diferentes comunidades linguísticas de prática da casa e da escola, tinham consciência da parcialidade de sua competência oral em português dentro delas mesmas, permanecendo em lembranças de sua comunicação com as mães.

3.1.1.2 Ambiente linguístico de Henrique, Júlio e Paulo no Japão

A seguir, vejamos o caso de Henrique, Júlio e Paulo. Os dois primeiros nasceram no Japão. Henrique frequentou o jardim de infância japonês assim como Juliana e Sara, e em casa o ambiente linguístico era em português. Enquanto Júlio foi cuidado por sua mãe em casa, por isso o ambiente linguístico dele era português. O que eles têm em comum é que passaram seus anos de infância no Japão, depois voltaram para o Brasil, frequentaram escola, retornando novamente para o Japão. Já o Paulo nasceu no Brasil e foi ao Japão com 9 anos, de forma que, até a 3ª série foi educado no Brasil. No ensino fundamental I, os três, Henrique, Júlio e Paulo, frequentaram a escola japonesa e tiveram em casa um ambiente linguístico em português.

Primeiro, vejamos o ambiente linguístico de Henrique[151] (Quadro 5). Henrique nasceu no Japão. Os pais nasceram no Brasil e são descendentes de japonês, sendo o pai de segunda e a mãe de terceira geração.

Quadro 5 - Trajetória Escolar de Henrique Hiroto

<table>
<tr><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">Idade</td><td colspan="2">Ascendência japonesa</td><td rowspan="2">País onde nasceu</td><td rowspan="2">País onde esteve</td><td rowspan="2">Jardim de infância</td><td colspan="3">Ensino fund. I</td><td rowspan="2">Ensino fund. II</td><td rowspan="2">Ensino médio</td><td rowspan="2">Universidade</td></tr>
<tr><td>pai</td><td>mãe</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Henrique Hiroto</td><td rowspan="2">23</td><td colspan="2" rowspan="2">AJ*</td><td rowspan="2">JP*</td><td>JP</td><td></td><td colspan="2">1ª série (EB*)
1ª a início da 3ªsérie (EJ*)</td><td></td><td></td><td></td><td>4 anos</td></tr>
<tr><td>BR*</td><td></td><td>1ª série</td><td></td><td>A partir de 4ª série</td><td></td><td></td><td></td></tr>
</table>

*AJ = Ascendência Japonesa, JP= Japão, BR= Brasil, EB= Escola Brasileira, EJ= Escola Japonesa
Fonte: Elaborada pela autora

Os pais de Henrique deixaram o Brasil e foram para o Japão em busca de trabalho, onde permaneceram por mais de 10 anos. Foi nesse período que Henrique nasceu. Ele conta que seu primeiro contato com a linguagem foi com o português. Ao perguntar aos pais como se deu a aquisição das duas línguas, eles explicaram que a mãe foi responsável por lhe ensinar o português, desde a escrita e a gramática até a leitura. Como passava o dia inteiro em casa com ele, dedicava-se ao ensino do idioma. Henrique lembra, inclusive, da mãe usando cartas de leitura como ferramenta para ensiná-lo.

> “Eu cresci dentro de casa, só que os meus pais, a princípio, só falavam em português comigo. Por isso, eu considero que a minha língua materna é o português. Que foi a primeira língua que tive contato definitivamente. E eles me disseram que o português, a parte de escrever a própria gramática, a leitura, a minha mãe que me ensinou. E ela ficava o dia inteiro comigo em casa, então, até lembro que ela usava umas cartinhas para ensinar a ler.”

Além disso, ele retornou 3 vezes ao Brasil antes dos 4 anos de idade, ficando por cerca de 4 meses em cada uma. Talvez isso, também, tenha ajudado na sua familiarização com português.

E quanto à língua japonesa, Henrique conta que aprendeu naturalmente, frequentando o jardim de infância japonês dos 2 aos 4 anos de idade, tendo contato

[151] A entrevista foi realizada no dia 14/06/2023.

com amigos japoneses e aprendeu japonês por meio do contato com eles. E sua lembrança mais antiga era de si mesmo falando japonês no jardim de infância.

> "Só que o japonês, eu aprendi, naturalmente, indo para o maternal, para escolinha a partir dos 2 anos. Então, eu não tive uma instrução, assim, por parte dos meus pais. Mas vivendo, tendo contato com as outras crianças japonesas, né. Durante o maternal, fui adquirindo aos poucos a noção da língua."

> "Eu me lembro, inclusive acho que é a memória mais antiga que tenho, eu brincando com os meus amigos japoneses. Era um negócio normal, assim, numa quadra, daquelas de areia que nem tem mais aqui no Japão, né. *Yôchien*[152]. E brincando com o carrinho, assim, de plástico e na minha cabeça eu estava falando em japonês com meus amigos."

Quando Henrique retornou para o Brasil com a família, ele tinha entre 5 e 7 anos, entrou na 1ª série numa escola primária particular.

> "Eu não me lembro, não sei o motivo dos meus pais terem escolhido aquela escola, mas era uma escola particular boa. Desde quando estávamos no Japão, minha mãe tinha uma certa preocupação, assim, em me ensinar a língua portuguesa, ela se dedicou a ensinar para mim, a escrever, a ler e a escrever. Então, quando eu cheguei ao Brasil, na primeira série, eu não tive dificuldades quanto a aprendizagem. Que eu saiba, bom, eu lembro de ter acompanhado normalmente e também nessa primeira etapa não lembro de ter sentido tanta dificuldade quanto a fala."

Ele lembra que o idioma falado em casa sempre foi o português e que já tinha uma identidade brasileira naquela época.

> "E, bom, hoje em dia, eu considero isso (brasileiro) também porque a minha língua padrão dentro de casa sempre foi português, né. Então, nessa época, com cinco, sei lá, vai seis anos, mais ou menos, eu tinha uma certa identidade já como brasileiro."

Naquela época, Henrique, alfabetizado pela mãe, usava o português em casa. Além disso, passou três longas temporadas no Brasil antes de completar 4 anos de idade. É provável que essas experiências tenham contribuído para a construção de sua identidade como brasileiro. Em outros termos, sua identidade foi formada no processo de ampliação de sua participação na comunidade de prática por meio do aprendizado em casa e na comunidade escolar brasileira.

Quando Henrique tinha 7 anos, a família decidiu retornar ao Japão. Henrique não teve sentimento negativo em relação a esse retorno.

[152] Jardim de infância

> “Quando eu era criança, lembro-me de ter ficado animado com o fato de que as coisas iriam mudar novamente. Eu também gostava de aviões... Quando eu ouvia que iria para o Japão ou para o Brasil novamente, pensava: "Ah, vou estar num avião". O que realmente me animava era voar de avião, era isso que me importava.” (tradução nossa[153])

E Henrique entrou no meio da 1ª série da escola japonesa e da escola brasileira. Os pais colocaram-no, temporariamente, nas duas escolas para ver em qual ele se adaptaria melhor. Pela narrativa dele, pode-se perceber na explicação dos pais uma oscilação dos sentimentos deles entre o desejo de fazer do filho se integrar a comunidade japonesa e a preocupação em manter a língua materna.

> “Do porque não fui eu que falei, de querer ir à escola japonesa. E eles me explicaram que eles tinham essa vontade, assim, de me deixar integrar à sociedade japonesa. Se preocupavam em manter a língua dentro de mim. E também tinha essa complicação da escola brasileira ser longe e tal, mas acho que o principal motivo é que eu não tinha tantos problemas dentro da escola japonesa.”

Essa hesitação dos pais brasileiros também pode ser explicada pelo fato de que, nas escolas brasileiras, as aulas são ministradas em português, adotando a mesma abordagem monolíngue das escolas japonesas (Nakajima, 2016). Portanto, os pais enfrentam escolhas difíceis, pois desejam que seus filhos aprendam tanto o japonês quanto sua língua materna. Além disso, devido ao fato de as escolas brasileiras estarem localizadas em cidades com maior concentração de brasileiros e cobrarem mensalidades, apenas uma minoria de famílias opta por essas escolas, sendo que a maioria escolhe as escolas públicas japonesas mais próximas de casa (Rompay-Bartels, 2015).

A partir da 2ª série, Henrique começou a frequentar somente a escola japonesa. De acordo com os seus pais, após os 2 anos em que esteve de volta ao Brasil, ele não conseguia falar japonês como antes. O ambiente linguístico deixou de ser português para voltar a ser de japonês na escola.

> “Eu esqueci de ressaltar um ponto importante é que logo depois que fui do Brasil para o Japão. Foi em agosto de 2006, logo quando eu cheguei, parecia que eu não sabia tão bem japonês quanto antes. Então, nesse período de dois anos, eu acabei esquecendo boa parte, segundo eles, meus pais, mas que com um tempo bem rápido eu consegui recuperar.”

[153] Narrativa original: “子どもの頃はけっこう また なんだろ 色々変わるんだって感じがしてわくわくしてたの覚えてます。あと飛行機が好きで...また日本に行くだったりブラジルに行くっていうと、あー飛行機に乗るんだってなって。それでとにかく、飛行機に乗りたいって楽しみが優先してっていう感じでした。

Nota-se que os pais de Henrique mantiveram o português em casa quando moravam no Japão. Entretanto, ao voltarem ao Brasil, não tentaram manter a língua japonesa presente na vida da família de alguma forma. Os pais de Henrique talvez não estivessem pensando em voltar ao Japão quando retornaram ao Brasil.

Na escola, embora ele não conseguisse entender bem o que os professores e as outras crianças diziam, ele os obedecia e gradualmente se acostumou a eles imitando o comportamento das pessoas ao seu redor. Seu japonês melhorou gradualmente e ele se adaptou às normas da escola. Algumas vezes, sentia um estranhamento com algumas diferenças no costume comparado com o do Brasil.

> "E os professores pediam e todo mundo fazia, as crianças obedeciam e na hora não tinha pegado direito a ideia. Mas acho que aos poucos, imitando as pessoas em volta, né? E também eu fui recuperando a língua aos poucos, acho que eu fui me adaptando a esse hábito."

> "Lembro de bastante coisa e ao voltar (ao Japão) do Brasil, eu dentro de mim, pude notar certas diferenças. Então, a questão por exemplo que lembro muito bem é que cada aluno tinha que servir a si mesmo, assim, a comida na hora de comer. Os próprios alunos limpavam a sala. E eu tive de fato um estranhamento no começo quanto a isso, porque meus pais, acho que eles não sabiam do jeito como funcionava a escola japonesa."

A narrativa de Henrique revela que, na nova comunidade de prática que era a escola japonesa, envolveu-se progressivamente nas atividades escolares. Esse processo começou com a "participação periférica legítima" (Lave; Wenger, 1991, p.19) e evoluiu gradualmente com o apoio dos professores e dos colegas. Henrique também descreve as diferenças em relação às escolas brasileiras: nas escolas públicas primárias japonesas, os alunos assumem responsabilidades como servir o almoço e limpar as salas de aula diariamente. Por meio dessas práticas peculiares japonesas, interagem uns com os outros, realizam trabalho colaborativo e, nesse processo, passam a compartilhar um repertório que contribui para a construção de sua identidade.

Henrique diz não ter sentido muita vontade de voltar para o Brasil porque convivia com colegas japoneses na escola que conhecia desde o jardim de infância.

> "E eu lembrava bem dos meus amigos também do Brasil nessa época. Mas eu não sentia tanta vontade de voltar e conviver com eles de novo. Eu acho que nessa época eu era muito mais apegado aos amigos que eu tinha no Japão. Porque inclusive foram esses mesmos amigos que eu tive durante

> *ichinensei*[154] e *ninensei*[155]. Eram as crianças que eu tinha contato desde o *yôchien*, então, talvez eu lembrasse deles de alguma forma."

Como expressa Wenger (1998), no passado e no presente, todos nós pertencemos a diversas comunidades de prática, de uma forma ou de outra, e essas diferentes formas de participação estão envolvidas na criação de nossa identidade. A partir da narrativa, é possível pensar que a comunidade de prática onde ele pertencia mudou da escola brasileira para a escola japonesa. E os laços com os seus amigos japoneses se tornaram mais fortes com o reencontro de amigos da primeira infância. Isso talvez tenha tido um peso relevante para a reintegração com a comunidade de prática.

Depois do retorno ao Japão, o contato de Henrique com português era parco. Mesmo com a prima brasileira que tinha mais contato, se comunicava em japonês. Às vezes, os parentes se reuniam e falavam português, mas era raro. Portanto, ele só falava português com os pais. Outro contato com português era assistindo a vídeo ou acessando *site* brasileiro pelo computador.

> "Majoritariamente em japonês, então, durante essa época que eu vivia no Japão, quando criança. Eu falava em português, a priori, somente com meus pais. Então, era o único momento que eu tinha contato com essa língua. E nessa época eu já usava um pouco de computador, então, na hora de acessar sites ou para assistir a algum vídeo. Eu lembro de ver algumas coisas em português, sim. Mas na questão de falar, assim, é quase com ninguém, exceto com meus pais."

As competências de português de Henrique tornaram-se "parciais", pois passava os dias em uma comunidade de prática (escolar) da língua japonesa. Embora escutasse (*input*) português por meio de vídeos e *sites*, as únicas oportunidades de falar (*output*) era com seus pais.

Até certo ponto, as lembranças e as palavras na mente de Henrique eram, em sua maioria, em português. No entanto, em algum momento, especialmente quando retornou ao Japão, houve a substituição de idioma português para japonês em seu pensamento. Isso, às vezes, dificultava saber qual idioma usar. Henrique hoje reflete que, na época, não tinha a oportunidade de olhar para si mesmo ou dialogar consigo mesmo utilizando palavras. Isso fazia com que, antes que ele estivesse consciente do que exatamente lhe causava incômodo, expressava por meio de atos. Desse

[154] 1ª série de fundamental I
[155] 2ª série de fundamental I

modo, era frequente Henrique se estressar rapidamente e gritar expressões curtas e quebrar coisas ao seu redor.

> “A língua dentro da minha cabeça. Que até certo período eu lembro de dentro da minha cabeça ser majoritária, majoritariamente em português. Mas em certos momentos principalmente quando eu morei aqui no Japão. Tive uma certa troca, assim, de língua dentro da minha cabeça. Então, ela foi alternando de modo que, eu não sei, às vezes, eu não conseguia definir dentro da minha cabeça, qual era a língua que eu conseguia usar comigo mesmo porque realmente eu não tenho memórias de autorreflexão, de conversar comigo mesmo, dessa minha cabeça. Então, é como se eu não conseguisse isso de alguma forma e me fizesse estressar muito fácil por causa disso.”

Henrique retornou ao Brasil por 2 anos e frequentou a escola primária em um ambiente linguístico de língua portuguesa, tanto em casa quanto na escola. Após retornar ao Japão, continuou a falar português em casa e na escola brasileira. Contudo, a partir da 2ª série, passou a frequentar, exclusivamente, a escola japonesa, o que resultou em uma mudança abrupta de um ambiente linguístico predominantemente português para o japonês. Como apontado por Nakajima (2016), na primeira metade da formação linguística (0 a 9 anos), numa transição repentina do ambiente linguístico pode levar a instabilidade emocional e confusão nas crianças. A narrativa de Henrique oferece indícios sobre como ele tinha consciência dessa situação na época.

Segundo o seu relato, entre os 7 a 9 anos, enquanto esteve no Japão, era bastante irritado. Brigava com frequência com seus colegas na escola. Seus pais levaram-no a um psicoterapeuta e psiquiatra, e Henrique era considerado uma criança problemática pelas pessoas ao seu redor na época. Perdia o controle e ficava com raiva de tudo. Quando lhe perguntavam por que estava com raiva, não sabia como explicar ou expressar. Isso continuou mesmo depois que ele voltou para o Brasil.

> “Eu era uma criança bem revoltada, não sei. Bem nervoso, digamos. Eu era briguento. Eu frequentemente brigava com algum colega na escola. E eu lembro isso vagamente, mas meus pais me levavam para psicólogo ou psiquiatra. Não sei. Acho que sempre fui considerado uma criança meio problemática *mondaiji*[156].”

[156] Uma criança problemática

Henrique recorda que não se considerava uma criança plenamente feliz devido a estes colapsos nervosos. Narra que, embora gostasse de ir à escola e tivesse amigos, era muito irritado, e que brigava com frequência com os pais em casa.

> "Enfim, é esse período no Japão de *ichinensei*[157] até o começo do *san´nensei*[158], eu não me considerava uma criança relativamente feliz. Eu gostava de ir à escola, eu achava que tinha amigos lá, mas ao mesmo tempo eu me irritava bastante. Eu tive esses ataques de nervosismo. E, principalmente, em casa, eu brigava muito com meus pais."

Nakajima (2016) apresentou um estudo de caso de uma criança que se tornou emocionalmente instável devido a experiências de mudanças no ambiente linguístico, tornando-se agressiva e nervosa em uma tentativa de demonstrar seus sentimentos com o corpo e os movimentos em vez de expressá-los em palavras. Destacou esse fenômeno de "fenômeno temporário de dupla limitação"[159] (tradução nossa, p. 75). Ela afirmou que a razão para isso se deve à falta de interação na língua materna no ambiente doméstico. No entanto, "esse é apenas um fenômeno temporário e há uma boa chance de que ele volte ao normal quando o ambiente mudar e os estímulos verbais necessários forem fornecidos"[160] (tradução nossa, p. 75). Entretanto, esse conhecimento não foi diagnosticado na escola e seus pais não puderam receber orientação adequada em relação a isso. Henrique foi considerado uma criança problemática pelas pessoas ao seu redor e seus pais ficaram preocupados e o levaram a um psiquiatra. Essa experiência também dificultou o relacionamento dele com os pais após retorno ao Brasil.

Quando Henrique tinha 9 anos (2009), a família decidiu retornar para o Brasil novamente. Na época, seus pais não explicaram o porquê estavam voltando para o Brasil. Ele não estava consciente quanto ao motivo de estar novamente retornando, mas como já havia se mudado entre o Japão e o Brasil, diversas vezes, quando seus pais lhe disseram que estavam voltando para o Brasil, aceitou isso como uma coisa "natural".

> "(Quando eu tinha entre) oito para nove anos, nessa época, eu já tinha certa ideia, assim, de que eu tinha vínculos, vínculo com o Brasil, identidade de brasileiro também. E eu não sabia exatamente o motivo, mas eu lembrava,

[157] 1ª série de fundamental I
[158] 3ª série de fundamental I
[159] Texto original: 一時的ダブル・リミテッド現象
[160] Texto original: "これはあくまでも一時的な現象で、環境が変わり必要なことばの刺激が与えられれば、正常に戻る可能性を十分にもっている"

> várias vezes, que já tinha ido ao Brasil, vivido e voltado. Então, eu aceitei de forma natural quando eles falaram que ia ao Brasil de novo. Eu não sei se eles me avisaram que era definitivo daquela vez. Mas eu aceitei, sim. Não achei nada estranho porque já era algo natural para mim, essa transição."

Henrique, assim como Juliana e Sara, frequentou o jardim de infância japonês e aprendeu japonês por meio da interação com as pessoas e o ambiente ao seu redor. No entanto, teve a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura e escrita em casa, além de frequentar a escola no Brasil por um ano, o que contribuiu para a base de sua formação linguística em português. Após retornar ao Japão, a mudança de idioma do português para o japonês o fez sem poder expressar seus sentimentos em palavras, tanto em português quanto em japonês. Na época, a preferência por vídeos e conteúdo da Internet em português pode ter sido um ato de alívio psicológico. Tendo se mudado com os pais do Brasil para o Japão e vice-versa diversas vezes fez com que Henrique aceitasse o retorno ao Brasil como algo normal. Entretanto, recorda que a experiência de se mudar entre diferentes ambientes linguísticos, fez com que ele não se considerasse como um "uma criança relativamente feliz".

Agora, vejamos o caso do ambiente linguístico de Júlio[161] (Quadro 6). Semelhante ao caso de Henrique, o ambiente era também de português em casa e japonês na escola. Júlio nasceu no Japão. No entanto, enquanto Henrique frequentou o jardim de infância no Japão, Júlio foi cuidado por sua mãe em casa, de modo que o seu ambiente linguístico era português. E da mesma forma que Henrique, Júlio voltou para o Brasil e ingressou na escola deste país e retornou ao Japão novamente.

Quadro 6 - Trajetória Escolar de Júlio

<table>
<tr><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">Idade</td><td colspan="2">Ascendência japonesa</td><td rowspan="2">País onde nasceu</td><td rowspan="2">País onde esteve</td><td rowspan="2">Jardim de infância</td><td colspan="2" rowspan="2">Ensino fund. I</td><td rowspan="2">Ensino fund. II</td><td rowspan="2">Ensino médio</td><td rowspan="2">Universidade</td><td rowspan="2">Intercâmbio</td></tr>
<tr><td>pai</td><td>mãe</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Júlio</td><td rowspan="2">26</td><td colspan="2" rowspan="2">AJ*</td><td rowspan="2">JP*</td><td>JP</td><td>Cuidado pela mãe em casa</td><td></td><td>3ª a 6ª série</td><td>7ª e 8ª série</td><td></td><td></td><td>1 ano</td></tr>
<tr><td>BR*</td><td></td><td>1ª e 2ª série</td><td></td><td></td><td>A partir de 9ª série</td><td></td><td></td></tr>
</table>

*AJ = Ascendência Japonesa, JP= Japão, BR= Brasil Fonte: Elaborada pela autora

[161] A entrevista foi realizada no dia 20/07/2023.

Os pais de Júlio são descendentes de japonês de terceira geração. Conheceram-se e se casaram no Japão. Falavam português em casa. Como Júlio tinha convulsões quando era pequeno, a mãe cuidou dele em casa, evitando colocá-lo no jardim de infância. Os pais sempre falavam português com Júlio, por isso ele não falava japonês.

> "Uma convulsão, eu não sei como é que se fala, é *keiren*[162] que se fala? Tenho certeza que no *yôchien*[163] do Japão, usava sempre os uniformes, né. Sempre era *tanpan*[164] e *hansode*[165]. E ela (minha mãe) tinha medo que, como eu, tinha muito ataque de convulsão, que eu fosse passar mal ou que eu pudesse ter um ataque, é uma coisa assim, no meio do dia, pra ir pro *yôchien* né. Aí ela não quis me colocar aqui porque ela tinha medo, por isso eu acabei não frequentando *yôchien* no Japão, então a primeira vez que eu realmente entrei na escola foi quando eu vim ao Brasil, com seis anos mais ou menos e eu entrei no *shôggakô ichinensei*[166] mesmo."

Quando Júlio tinha 5 anos, os pais já haviam se separado e a família voltou para o Brasil. Júlio ingressou na 1ª série do ensino fundamental. Como no Japão, Júlio falava português em casa, levou uma vida escolar daqui normal com a língua.

> "Eu não tive, na época, quando eu vim, eu não falava japonês, não sabia nada, nada de japonês, né. Então, eu falava só português, então era como se fosse uma criança que entra na escola normal, assim, porque eu não sabia japonês mesmo, eu só falava português."

Os pais tentaram fazer negócio no Brasil, mas não deu certo. A mãe decidiu trabalhar no Japão novamente levando Júlio, que estava na 2ª série do fundamental e o seu irmão mais novo.

Depois de chegar ao Japão, Júlio e sua família moraram na casa da irmã da mãe por um tempo. Júlio entrou na 3ª série de uma escola primária pública japonesa próxima de casa. Júlio foi o primeiro aluno estrangeiro daquela escola, por isso não havia nenhuma estrutura de apoio a alunos estrangeiros. Como Júlio não falava japonês, a escola contratou uma intérprete que entendia português, mas esta não pôde ensinar japonês, de modo que Júlio acabou não aprendendo japonês. No início, teve alguns problemas por não entender japonês e as regras da escola.

> "Entrei na escola, pelo que eu lembro, e ouvi falar que não tinha suporte (para estrangeiro), na escola. Não tinha nada programado para cuidar de alunos estrangeiros, né. Tanto que eu, não sei se é verdade, não vou falar que fui o

[162] Convulsão
[163] Jardim de infância
[164] Bermuda
[165] Camiseta
[166] 1ª série do ensino fundamental I

> primeiro, provavelmente, o primeiro aluno estrangeiro daquela escola, então eles não tinham suporte nenhum, então, tipo assim, eles contrataram uma intérprete, né. Tinha uma intérprete para falar português, mas assim, ela não sabia como ensinar e dar aula porque ela só falava, só fazia *tsûyaku*[167], né. Então eu não cheguei a aprender muito japonês, eu fiquei tipo 2 a 3 meses só nessa primeira escola. Mas eu não me lembro de ter aprendido realmente japonês quando eu estava nessa escola."

> *"*Eu lembro que, nessa época, eu não sabia falar japonês, né. A única coisa, assim, que eu lembro mais ou menos como, é que eu tenho algumas memórias assim, de como é que era a sala de aula, como é que eram os recreios, né. *Yasumijikan*[168] e tudo o mais que eu conseguia era brincar, né, mas não entendia o que eles falavam, né. Eu lembro também que uma vez no *suiei no jugyô*[169], eu não sabia que tinha que medir a temperatura. Se não medisse a temperatura e levasse o documento no dia, não podia ter aula de piscina, aí não pude participar da aula porque os professores não podiam deixar entrar na aula de piscina. Se não soubesse a minha temperatura no dia, eu lembro que eu não participei. Aí no outro dia, eu só lembrava, dentro da minha cabeça, que a professora falou: "você tem que trazer, você precisa trazer esse documento" aí no outro dia que não tinha essa aula, eu levei o documento com a temperatura, aí ela falou alguma coisa que hoje não precisava, tudo mais e tal, mas eu sei que aconteceu coisas desse tipo. É que eu não sabia como é que tinha que fazer com essas coisas"

As escolas públicas no Japão oferecem apoio, mas não de forma suficiente, às crianças de nacionalidade estrangeira ou com raízes estrangeiras[170], como a criação de sala de aula internacional para oferecer apoio ao aprendizado do idioma japonês e no conteúdo das disciplinas e na disponibilização de intérpretes nas escolas. Além disso, isso se verifica, principalmente, no caso de escolas em áreas com alta concentração de estrangeiros. Já nas escolas com um pequeno número de crianças, com um ou dois estrangeiros, o apoio ao aprendizado de idioma e ao conteúdo das disciplinas é pouco, quase indisponível, como Júlio mencionou.

Nakagawa (2018) relata que as crianças/adolescentes nipo-brasileiros que frequentam escolas públicas no Japão enfrentam diversas dificuldades na adaptação ao sistema educacional japonês, no relacionamento humano, no aprendizado da língua japonesa, na assimilação da cultura diferente, *bullying* e outros. Também relata que, quando não conseguem se adaptar às escolas japonesas, podem escolher a

[167] Intérprete
[168] Intervalo
[169] Aula de natação
[170] Crianças com raízes estrangeiras referem-se a crianças, independentemente da nacionalidade, cujos pais ou um deles são de origem estrangeira. Algumas são crianças que nascem e são criadas no Japão, outras vivem entre o Japão e outros países, enquanto outras vieram para o Japão quando estavam em idade escolar.

escola brasileira, se houver próxima, mas, se não, ficam fora sem frequentar escola alguma. Talvez, por conhecer essas dificuldades, a mãe de Júlio tenha buscado colocar seus filhos na escola que, pelo menos, tenha sala de aula internacional para eles. Podemos dizer isso também no caso de Paulo na p.150.

Depois de frequentar a primeira escola por cerca de alguns meses, Júlio se mudou para uma cidade próxima para morar só com a família. E acabou tendo que entrar numa outra escola japonesa quando estava no meio da 3ª série. Nessa escola, havia diversas crianças estrangeiras oriundas do Peru, do Vietnã, da China, da Turquia e da Tailândia, além de dois alunos brasileiros. Portanto, a escola tinha uma sala de aula internacional onde o japonês era ensinado às crianças estrangeiras. Durante as aulas regulares de japonês, os alunos estrangeiros eram levados a essa sala para aprender japonês. Nas outras matérias, voltavam à sala de aula regular com as outras crianças.

> "Fiquei alguns meses, só até me mudar para XXX-*shi*[171], que ficava quase ao lado, bem pertinho assim. Aí, eu fiquei lá, foi quando eu realmente comecei a entrar numa escola, lá que comecei a fazer amigos e tudo mais, eu aprendi *nihongo*[172], principalmente na escola. Então, eu estudei lá, eu tinha... Nessa escola que eu entrei, né. Na segunda escola, que eu entrei, tinha um *kokusai kyôshitsu*[173], uma sala focada, que ia quando era para ter aula de *kokugo*[174], eu ia para este *kokusai kyôshitsu* para estudar nihongo porque eu estava aprendendo ainda. Aí foi mais ou menos, acho que 1 ano ou 2 anos, no final do *yonensei*[175] ou comecinho do *gonensei*[176], eu já conseguia, mais ou menos, conversar com meus colegas. Aí foi quando eu comecei a ter amizade, conversar e como realmente podia usar o japonês, mesmo, né."

> "Naquela escola, eu tinha, eu lembro que tinha, fora eu, tinha 2 alunos brasileiros. Aí tinha alunos do Vietnam, do Peru, da China, tinha vários países, acho que tinha um menino também, que era da, acho que era da Turquia e eu não lembro, mas sim, tinha várias. Tinha várias pessoas de vários países assim, da Tailândia também. Todas as aulas de *kokugo*, enfim, faziam na minha classe normal. Eu ia para *kokusai kyôshitsu* para estudar *nihongo*. [...] eu fui até o sexto ano, eu fiquei, então [...] do *san´nensei*[177] até o *rokunensei*[178], terminei o *shôgakkô*[179] na mesma escola."

[171] XXX-*shi* = (nome) -*shi* (cidade)
[172] Língua japonesa
[173] Sala internacional
[174] Língua nacional (língua japonesa)
[175] 4ª série do ensino fundamental I
[176] 5ª série do ensino fundamental I
[177] 3ª série do ensino fundamental I
[178] 6ª série do ensino fundamental I
[179] Ensino fundamental I

Muitas crianças nipo-brasileiras que chegam ao Japão ainda crianças enfrentam fortes pressões de assimilação tanto no idioma quanto na cultura nas escolas japonesas. Embora haja uma introdução às culturas de diferentes países, incluindo as dos alunos, não é oferecida educação bilíngue. Em outras palavras, embora seja chamada de sala internacional, ela ajuda na assimilação da língua e da cultura escolar japonesa dos alunos o mais rápido possível.

De acordo com sua narrativa, Júlio não sabia se sofria *bullying* porque não entendia japonês e nem sabia do que estavam falando no início. Ele não era muito ativo na 3ª e 4ª série do ensino fundamental. Júlio não se sentia mal em não conversar porque não tinha o que conversar. Ele não queria falar com ninguém porque não tinha confiança em seu japonês e não queria que os colegas pensassem que seria difícil conversar com ele por não saber falar japonês. Mesmo na sala de aula, não conseguia entender nada. Não sabia nem o que não estava entendendo, sem saber o que perguntar.

> "Então, quando estava na terceira ou quarta série, eu não falava muito japonês ainda, eu me lembro que eu era assim, eu nunca fui muito extrovertido, né. Nunca fui, uh, de conversar muito. Eu sempre fui mais quietinho, então, tipo, eu não sentia que eu sofria tanto, por não saber falar japonês, né. Porque realmente não sentia vontade, eu não tinha confiança em conversar, não queria conversar com ninguém porque eu não queria parecer ser difícil de conversar comigo, porque não ia conseguir conversar, né. E então eu nunca senti, por exemplo, assim de ser como, já ouvi relatos de alguns dos conhecidos ou colegas meus, por exemplo, que era sofrimento de estrangeiros que estavam no Japão, sofriam *ijime*[180] e tudo mais, coisa assim. Só que nesses primeiros anos eu não sabia se estava falando de mim porque justamente eu não entendia japonês, não é. Então, eu nunca senti que eu sofria com isso porque eu não sabia falar japonês, só tipo, às vezes eu queria falar alguma coisa ou perguntar alguma coisa, por exemplo, mas eu não entendia. Como por exemplo, em sala de aula, eu não conseguia entender nada, então eu não conseguia. De qualquer forma, eu não conseguia perguntar porque eu não sabia nem o que que eu não sabia, né."

Mas na 4ª série, Júlio conseguiu fazer dois colegas japoneses mais próximos. Após o término das aulas, estes colegas voltavam para a casa pelo mesmo caminho, pois eles moravam perto. Júlio não falava bem japonês, mas brincavam juntos quase todos os dias. Por isso, ele nunca sentiu que fosse um sofrimento pelo fato de não saber falar japonês.

Como Lave e Wenger (1991) destacam, na teoria da aprendizagem situada, a aprendizagem só é possível por meio da participação real dos alunos em um contexto

[180] *Bullying*

social. Entretanto, entrar em uma nova comunidade não significa necessariamente que se possa participar ativamente dela. Embora Júlio frequentasse a escola, pode-se dizer que ele estava num estado periférico de participação, uma "participação periférica legítima". Entretanto, para ele, a presença de colegas de classe próximos poderia ser vista como um fator motivador para a "participação plena".

Júlio diz que sempre precisou de coragem e de confiança para iniciar uma fala em japonês. Nunca se arriscou a falar sem ter certeza de que o que estava dizendo era compreendido por outra pessoa.

> "Eu lembro que eu estava na quarta série, [...] eu tinha dois colegas que basicamente eram amigos mesmo. No comecinho quando a gente brincava, mesmo sem saber japonês. Então a gente jogava bola, brincava, eu voltava (para casa) porque o caminho de volta *tsûgakuro*[181] era próximo, morava perto mesmo. Eu não sabendo falar japonês, a gente meio que ia para casa quase todo dia junto, né. Então eu, assim eu nunca senti… eu nunca senti sofrer nesse sentido assim, né. Mas eu não lembro se tinha alguma coisa que (fazia) eu sofrer tanto por não saber falar japonês. Realmente (eu) estava tomando coragem, tomando confiança para começar a falar em japonês, né. Nunca cheguei a tentar arriscar, falar sem ter certeza de que as pessoas saberiam o que eu estava falando".

Em um estudo sobre "crianças que cruzam fronteiras", observou-se que a competência linguística subjetiva, incluindo sentimento de insegurança, está diretamente relacionada ao aprendizado e a prática do idioma (Ozeki; Kawakami, 2009). Isso se observa no caso de Júlio, um sentimento de insegurança sobre sua própria competência no idioma japonês pode ter sido um fator de sua hesitação em falar japonês.

Havia cerca de 10 alunos estrangeiros na sala internacional, mas a maioria das crianças já falava em japonês. Havia alguns alunos brasileiros, mas como eles estavam em séries diferentes, tinham pouco contato.

> "Na escola, se não me engano, tinham 2 alunos brasileiros quando eu estava no *sannensei*[182], um no *rokunensei*[183] e o outro *otôto*[184] (irmão dele) que estava no *gonensei*[185]. Mas eu conversava bem pouco com eles. Então, (com) os outros alunos estrangeiros também se comunicavam. Tinha alguns, mas a maioria só usava japonês para conversar entre si, mas a maioria (dos alunos) já estava aprendendo, né. Tinha uma aluna do *kokusai kyôshitsu*[186]da mesma

[181] Caminho dos alunos de ida e volta a escola (realizado a pé)
[182] 3ª série do ensino fundamental I
[183] 6ª série do ensino fundamental I
[184] Irmão mais novo
[185] 5ª série do ensino fundamental I
[186] Sala internacional

> idade que eu. Se eu não me engano, só ela já estava mais tempo, eu acho, então ela já sabia falar japonês melhor do que eu, ela era chinesa, né. Mas ela já sabia falar japonês e tudo mais, então eu não conversava muito com ela porque (eu) não sabia japonês ainda, né"

No final da 4ª série e no início da 5ª série, já conseguia conversar normalmente em japonês com seus amigos. Quando Júlio acreditava que não conseguia falar japonês, uma vez, quando um amigo falou e Júlio conseguiu responder em japonês, seu amigo perguntou espantado "Você fala japonês?" Ele se lembra de ter sido surpreendido pelo amigo.

> "No final de *yonensei*[187], mais ou menos de *5 nensei no hajime*[188]. Quando eu conseguia já conversar com os meus amigos, conversar com o colega e tudo mais, né. Que eu sempre fui, não conversava quase com ninguém, né. Porque eu não sabia falar, né. Eu lembro que teve um dia que eu estava ali e que um aluno perguntou, um colega veio, falou perto de mim e eu respondi a ele, né. Daí quando eu falei, ele disse "*nihongo hanaseru no*?"[189] Aí chegou assim, mais ou menos, foi mais ou menos na quinta série, assim, né. Aí, depois da quinta série, já conseguia conversar japonês, com todo mundo, tranquilo. Claro (que), tinha palavras que eu não entendia porque estava aprendendo, assim, mas eu conseguia me comunicar bem natural, já acabei, (ficando) mais tranquilo do que quando estava nos primeiros anos aprendendo na sala. É no *gonensei*[190], eu já conseguia conversar bem melhor do que quando estava no *san´nensei*[191] (já) que estava aprendendo ainda, né"

Um fenômeno conhecido nos estágios iniciais da aquisição de um segundo idioma, especialmente quando o aluno é uma criança, é que, por um certo período de tempo, concentra-se em entender as perguntas e as conversas e não as responde. Esse período é chamado de "período de silêncio" e diz que dura cerca de 18 meses, após o qual a fala surge aos poucos (Krashen, 1982). O mesmo se aplica ao episódio de Júlio.

Júlio conta como acompanhava os estudos das disciplinas, enfrentava dificuldades nas disciplinas escolares. Em algumas, conseguia acompanhar como educação física e matemática, disciplinas que não se utilizavam muito o japonês. Mas não conseguia entender o conteúdo de ciências, história e estudos sociais que exigiam japonês.

[187] 4ª série de fundamental I
[188] No início da 5º série de fundamental I
[189] "Sabe falar japonês?"
[190] 5ª série de fundamental I
[191] 3ª série de fundamental I

> “Na verdade, eu sofria bastante porque a aula de *kokugo*[192] era no *kokusai kyôshitsu*[193], mas as outras aulas, não. Então tinha aula, por exemplo: de *rika*[194] (que) não conseguia entender, *shakai*[195] eu não conseguia entender, *rekishi*[196] também não dava. (Já) *sansû*[197] eu conseguia entender boa parte, até aqui porque né, mais números e tudo mais. *Taiku*[198] não usa tanta coisa, (é) mais tranquila. Mas todas as aulas que precisava mais *nihongo*[199], então né, essas eram um pouco mais difíceis para mim, eu sofria bastante. Até o 5º ou o 6º ano (eu) continuava (a ter) dificuldades, porque daí era muito conteúdo acumulado e eu não sabia, eu não conseguia dar conta de ir atrás, né. Daí, eu sempre, então meu *seiseki*[200] era sempre bem *warui hô*[201].”

Júlio relatou que começou a frequentar a escola japonesa na 3ª série e, ao final da 4ª série ou início da 5ª, já conseguia conversar com seus amigos. No entanto, destacou que a linguagem utilizada em matérias como ciências, estudos sociais e história era desafiadora. De acordo com Cummins (1979), uma criança que está aprendendo um segundo idioma geralmente leva de 1 a 2 anos para desenvolver habilidades comunicativas interpessoais básicas (*Basic Interpersonal Communicative Skills - BICS*). Porém, alcançar a proficiência na linguagem acadêmica cognitiva necessária para compreender conteúdos escolares (*Cognitive Academic Language Proficiency - CALP*) pode levar de 5 a 7 anos.

Além disso, Júlio lembra que teve dificuldade em se acostumar com a regra escolar que tratava sobre comida. Ele conta que sofria ao ingerir alguns alimentos japoneses que não gostava de comer.

> “Eu me lembro que era a coisa que eu mais sofria na escola. Na verdade, a questão da cultura era a comida, né. Porque tinha uma coisa assim. Aí minha mãe em casa, ela fazia muita comida brasileira, né. Então era arroz, feijão, carne, macarronada, coisa assim, né. Então eu me lembro que tinha duas comidas que eu não conseguia comer, que eram *hijiki to kon’nyaku*[202]. Eu não conseguia comer *ato nattô*[203]! Essas três, eu não conseguia comer, só que eu tinha um…. Um dos anos, acho que era na quinta série, eu tinha uma professora que fazia pelo menos comer metade de todos os pratos, e eu sofria bastante, eu ficava até *yasumijikan*[204] tentando comer e não conseguia comer

[192] Língua nacional (língua japonesa)
[193] Sala internacional
[194] Ciência
[195] Estudos sociais
[196] História
[197] Matemática
[198] Educação física
[199] Língua japonesa
[200] Rendimento escolar
[201] Ruim
[202] Alga comestível e massa de espécie de inhame
[203] E soja fermentada
[204] Intervalo

> porque eu sofria disso, né. Mas é, mas eles são coisas que até hoje, né. Não acho que seja por cultura diferente, é mais da coisa de mim. Eu não gosto muito mesmo, então até hoje eu não gosto de *nattô*, não gosto de *kon´nyaku*[205] e de *hijiki*[206], mesmo aqui. Então não sei se era só questão de cultura ser diferente, mas eram coisas que eu lembro que eu sofria no começo."

Os japoneses, independentemente da idade, têm uma imagem negativa e vê como uma questão problemática em relação à sobra de comida, e nas escolas muitos professores também ensinam as crianças a não desperdiçarem comida (Abe; Akamatsu, 2011). No entanto, Ikegami, Ishikawa e Ueda (2016) relatam que não é incomum que crianças estrangeiras não consigam comer a merenda escolar porque suas papilas gustativas não combinam com a comida japonesa. Algumas crianças não querem ir à escola por causa de problemas alimentares; a narrativa de Júlio evidencia claramente que não é apenas a barreira do idioma que as crianças enfrentam.

Júlio, em casa, falava em português com a família. A mãe sabia o mínimo de japonês, só o usava no trabalho, todo o resto era em português. Ela também falava português com o irmão mais novo.

> "Em casa sempre foi português, né. Minha mãe sempre falava o mínimo (de japonês), né, para confirmar ou tipo comprar coisa na rua, conversar e conhecer ela, tipo, conseguia o mínimo para pedir coisa assim, mas ela nunca teve super facilidade para usar o japonês, pelo menos naquela época, né. Não tinha isso nela, usava muito mais português, o japonês só realmente quando precisava e no trabalho, né."

Naquela época, a família de Júlio voltou a morar com a tia, irmã da mãe, novamente. Como o irmão mais novo de Júlio e a prima (filha da sua tia) tinham a mesma idade, os três sempre falavam português em casa. Mas quando Júlio estava na 5ª série, o irmão e sua prima entraram na 1ª série. Júlio lembra que o irmão e a prima também tiveram a mesma dificuldade que ele porque não falavam japonês, mas como eram pequenos, aprenderam-no mais rápido se comparado a si. Quando ambos estavam na 2ª série, já se falava só japonês entre eles. De forma que todas as conversas entre os três em casa também se tornaram em japonês.

> "Quando estava em casa, era basicamente português, até ele (irmão mais novo) entrar no *ichinensei*[207], né. É importante falar (lembrar que) quando eu morava, minha mãe morava [...] com minha tia que tinha uma filha, minha prima que tinha a mesma idade do meu irmão mais novo. Então os dois juntos

[205] Massa de espécie de inhame
[206] Alga comestível
[207] 1ª série de fundamental I

> sempre se falavam, quando era criança, tipo 3 a 4 anos, falavam em português em casa, né. Aí quando os dois entraram no *ichinensei*, claro, eles sofreram também (porque) não sabiam japonês, ainda eu estava no *gonensei*[208], eu acho, então eu já estava conversando japonês quando eles entraram na escola, né. [...] Assim, eles pegaram muito mais rápido (do que eu). Acho que no *ichinensei*, no *ninensei*[209] eles já estavam conversando totalmente japonês já, né. Aí depois disso, depois que eles entraram no *shôgakkô*[210], em casa, entre nós três, era sempre só japonês, a gente nunca usava português em casa. Aí usava só o português para responder o avô, a avó, mãe, tia assim e teve uma época que como a gente usava muito mais japonês, a gente estava muito acostumado a usar o japonês. Então a gente ouvia em português e respondia em *nihongo*[211]. A é isso. Teve uma época que eu estava assim em casa."

Minoura (1981) pesquisou a relação entre a idade e a aquisição de dois idiomas e duas culturas entre crianças japonesas nos EUA e observou a prática do idioma entre irmãos. Verificou-se que, mesmo entre os irmãos, as crianças que vieram para os EUA antes dos 8 anos de idade tinham maior probabilidade de mudar para o inglês do que para o japonês, enquanto as que vieram depois dos 9 anos de idade mantiveram o japonês. Assim, Minoura concluiu que parece haver um divisor de águas na aquisição de idiomas entre as idades de 8 e 9 anos, as crianças se tornam fluentes em japonês e inglês após os 9 anos, mas antes disso, um ou outro tem a tendência em desaparecer. Júlio entrou na escola primária japonesa na 3ª série (de 8 a 9 anos), que é o período divisor de águas mencionado. Isso explica a narrativa de Júlio de que seu irmão mais novo e seu primo, que começaram a frequentar a escola japonesa no primeiro ano do ensino fundamental (6 a 7 anos), aprenderam japonês mais cedo do que ele.

Júlio e o irmão se sentiam mais confortáveis falando em japonês, mas para a mãe era mais fácil falar em português. Assim, a mãe falava com eles nessa língua, mas Júlio e o irmão costumavam responder em japonês. A mãe proibia os filhos de usarem japonês em casa porque tinha medo de que eles esquecessem o português. Então, a família só usava português em casa, mas na ausência dos adultos, falavam em japonês.

> "Eu e meu irmão preferia falar em japonês. Porque era mais fácil pra gente, só que pra minha mãe, não. Para minha mãe era mais fácil em português porque ela não sabia japonês, né. Aí que a mãe, sempre falava pra gente, responde em português, porque eu não entendo e tal e ela, a minha mãe, sempre teve

[208] 5ª série de fundamental I
[209] 2ª série de fundamental I
[210] Ensino fundamental I
[211] Língua japonesa

> a preocupação de que a gente fosse esquecer o português. Então ela sempre cuidou para que a gente usasse português em casa."
>
> "Tanto que chegava uma época em que ela fazia *nihongo kinshi*[212] em casa porque ela tinha medo da gente perder o português. Ela não queria que eu esquecesse o português, então ela obrigava a gente a usar o português em casa. Claro, quando a mãe e a avó, ninguém estavam por perto, eu e o meu irmão e minha prima, a gente usava sempre japonês, mas quando tinha adulto por perto, usava sempre o português."

Em casa, era comum eles assistirem a desenhos animados em português. Próximo à residência da família, havia uma loja brasileira que vendia DVDs e fitas desses desenhos, os quais a mãe comprava regularmente. Fazia questão de que os filhos assistissem apenas a esse conteúdo em casa. Para preservar o idioma, evitava ligar a televisão japonesa, optando exclusivamente pela programação em português, com o objetivo de manter viva a língua entre as crianças.

> "Eu assistia ao desenho, a gente assistia em português, lá em casa, porque havia uma loja brasileira perto de casa, que vendia DVD e fita. A fita cassete, também da época, fita cassete, ainda, que tinha desenho em português, né. Então, tinha, sei lá, Pokémon e outras coisas, tudo em português, né. E anime japonês, eu nunca o assisti em casa porque a minha mãe, na verdade, ela cortou, né. A televisão japonesa que eu falei, ela queria que a gente ficasse (falasse) em português em casa, então a gente não tinha anime em japonês em casa. Era só a televisão brasileira e desenho em português. Só isso que a gente tinha em casa. [...]. Às vezes, tinha a TV aberta, né, então, passava jornal, novela, por exemplo, que minha mãe assinava, aquela TV brasileira para poder assistir às notícias do Brasil também."

De acordo com Sakamoto e Miyazaki (2016), os pais que criam filhos em um ambiente plurilíngue no Japão querem que seus filhos mantenham a língua materna, contudo, à medida que as crianças crescem, torna-se mais difícil controlar a prática desse idioma em casa. Miyazaki (2014) também afirma que as atitudes das crianças em relação à língua materna também mudam com a idade e o ambiente ao redor, como os amigos. A mãe de Júlio também enfrentou a situação em que seus filhos pararam de falar português e fez esforços para contornar. A narrativa de Júlio mostra que ele entendia e estava consciente das preocupações e ansiedades da mãe à época.

Sobre contato com alguma comunidade brasileira, Júlio narra que não havia contato. As oportunidades que possuía para usar português fora de casa eram em encontros com os amigos de sua mãe. Júlio enfatiza que

[212] Proibido (falar em) japonês

> “Não frequentava nenhuma comunidade. Assim, as únicas pessoas brasileiras que conhecia, eram os amigos e as amigas da minha mãe, que eram outros brasileiros *dekasseguis* no Japão, trabalhando lá e eles iam, mas iam lá para casa. Porque, tipo, ia ter festa de aniversário. Juntavam para fazer alguma coisa, para comer alguma coisa, e aí é só nesses momentos, assim, eu não ia para nenhuma comunidade brasileira, nem nada do tipo. É basicamente isso, eram amigos da minha mãe, família. E o resto era tudo em japonês.”

No caso de Júlio, assim como no de Henrique, havia a oportunidade de escutar (*input*) em português por meio de vídeo e televisão, mas a oportunidade de falar (*output*) em português era limitada, principalmente, com a mãe e com a avó. O mesmo pode ser dito sobre os outros colaboradores, o que sugere que as famílias deles estavam vivendo no Japão com interação humana limitada devido às longas jornadas de trabalho dos pais.

Naquela época, Júlio destaca que não queria que os colegas da escola soubessem que ele falava português. Porque não gostava que o pedissem para falar português. O mesmo acontecia no Brasil. Não gostava que pedissem para ele falar japonês. Mas ele não conseguia fugir do seu nome. Então, na escola, usava o sobrenome japonês e seu nome “Júlio”. Todos o chamavam de “Júlio” e não havia problema.

> “Então, eu, na época, assim eu não gostava que as pessoas soubessem que eu falava português, né. Porque eu nunca gostei daquela coisa da pessoa que pedia para falar alguma coisa em português. A mesma coisa aqui no Brasil, não gostava que a pessoa pedisse para falar alguma coisa em japonês. Então, eu sempre preferia…, cara, eu não tinha como fugir do meu nome, né. [...]. Assim, se não precisasse, eu sempre me chamaria, sempre XXX (sobrenome japonês) primeiro, mas Júlio não tinha como fugir, né. Então sempre usava assim, mas eu não tinha muito problema pessoal, me chamava de Júlio tudo mais, então. XXX (sobrenome brasileiro), quase nunca usava porque era um nome que as pessoas achavam difícil falar e o meu nome era muito longo, né. Então, quase não usava, sempre era só XXX (sobrenome japonês) Júlio.”

Nessa perspectiva, Coste, Moore e Zarate (2009) afirmam que as crianças plurilíngues podem optar por ocultar parte de seu capital linguístico para evitar serem vistas como diferentes, especialmente na escola. Tsuda (2003) também explica que, algumas vezes, essa assimilação da cultura escolar se dá porque quer esconder as diferenças de origem étnica, evitando o ostracismo e o *bullying*. Além disso, o mesmo autor aponta que o resultado dessa pressão sobre os filhos de *nikkei* é uma rápida assimilação da cultura japonesa e a perda da formação cultural brasileira. Pode-se dizer que a razão pela qual Júlio queria adotar seu sobrenome japonês e esconder o

fato de que falava português era para evitar ser visto como estranho e o desejo de ser reconhecido como membro da comunidade.

Depois de Júlio se formar no ensino fundamental I, entrou no fundamental II. Nessa época, era mais fácil falar japonês do que português. Seus colegas reconheciam-no como um estrangeiro porque seu nome estava em *katakana*[213], mas sua pronúncia japonesa, diziam eles, era como a de um nativo e falava como se fosse em língua materna.

> "Então me (formei) no *shôgakkô sotsugyô*[214] e entrei no *chûgakkô*[215]. E quando fui lá tinha alguns alunos estrangeiros, mas a maioria era colegas meus da mesma escola, né, de onde eu vim, que eram estrangeiros mesmo, entraram naquela escola, só que, assim, a gente só conversava em japonês, né. Então, daí, nesse momento, eu já falava japonês, como se fosse a minha primeira língua mesmo, né. Era muito mais fácil falar em japonês, então, já não sofria com japonês em nada, então, tipo, já, como se já estivesse falando desde sempre, né. Tanto que tinha pessoas que falavam para mim que só sabiam (souberam) que eu era *gaikokujin*[216], que eu era *gaijin*[217], só porque o meu nome estava em *katakana*. Porque o meu *hatsuon*[218] era bem, como é que fala, bem nativo, digamos assim. Aí por isso que já estava bem acostumado. Já com japonês nessa época."

Conforme afirmado por Kawakami (2011), a interação com diversos idiomas é uma experiência que, às vezes, se conecta com os outros ou não. Além disso, destaca que a experiência de contato com os outros está relacionada à competência plurilíngue das crianças e pode fazer ou desfazer a comunicação. A comunicação bem e malsucedida de Júlio, durante seus 4 anos no Japão, pode ser considerada como a de uma busca de estado de participação periférica legítima na comunidade escolar. Para Júlio, falar japonês como se fosse a língua materna e ter a pronúncia japonesa reconhecida por seus colegas como a de um falante nativo lhe deu confiança em suas competências linguísticas. E, talvez isso, fez com que tivesse a sensação de ser reconhecido como um membro do grupo.

Segundo Júlio, estudar o conteúdo escolar do fundamental II era tão difícil quanto o estudo no fundamental I. Havia muito conteúdo acumulado e, mesmo quando Júlio tentava aprender algo, sempre parecia faltar alguma coisa. Júlio conta que, na

---

213 Silabário japonês usado para palavra estrangeira
214 Formado em ensino fundamental I
215 Ensino fundamental II
216 Estrangeiro
217 Estrangeiro (abreviação de *gaikokujin*)
218 Pronúncia

época, não era um aluno estudioso e que se dedicava mais à atividade extraclasse (*bukatsu*)[219]. Como gostava de esporte, participava da atividade de basquete.

> "Então, a mesma coisa, eu tinha bastante dificuldade ainda por ter muito conteúdo acumulado, né. Então, eu tentava aprender uma coisa, assim, mas sempre parecia que faltava alguma coisa porque não lembrava alguma coisa de *shôgakkô*[220] e não conseguia. Mas, assim, eu não era dos alunos mais estudiosos. Eu não era do tipo que era tão de *benkyô nesshin*[221], assim, mas, só que eu gostava muito de jogar (praticar esporte), eu era muito mais aluno de *bukatsu*[222]. Entrei no *basukebu*[223]."

O gosto de praticar essa atividade extraclasse de basquete, fazia Júlio sentir um pertencimento a uma nova comunidade de prática dentro da escola. Podemos pensar que Júlio era um recém-chegado e que sua identidade como membro dessa comunidade foi construída por meio da interação com seus colegas e membros mais habilidosos.

Na escola, tirava notas muito boas em educação física, inglês e matemática, mas ia mal em japonês e história. Ele não sabia ler *kanji*[224] muito bem, por isso sempre teve muita dificuldade nas disciplinas em que exigia leitura japonesa. Tinha facilidade em inglês porque ele havia aprendido um pouco de inglês na 1ª série do ensino fundamental no Brasil e também por saber ler e escrever português. Além disso, como falava português, para ele era fácil a pronúncia inglesa.

> "Então minhas notas eram muito boas em *taiku*[225], *eigo*[226] e *sûgaku*[227], essas notas eram bem boas, só que em *rekishi*[228], em *kokugo*[229], nessas coisas assim, as minhas notas eram muito ruins, eram tudo que tinha coisa de leitura, né, sempre fui muito mal em *kanji*, né. Eu nunca soube ler muito bem *kanji*, né.

---

[219] As atividades extraclasses (*bukatsudô*) são desenvolvidas nas escolas públicas de ensino fundamental II e médio e fazem parte do sistema educacional japonês. O aluno escolhe entre as atividades oferecidas pela escola que podem ser desde esportiva, cultural ou artística entre outros e desenvolvem em grupo depois das aulas escolares. Essas atividades, além do objetivo de melhorar o condicionamento físico e as habilidades, as atividades extraclasse também são consideradas de grande importância educacional como um espaço para os alunos aprenderem de várias maneiras, como a construção de relacionamentos positivos entre os alunos e entre alunos e professores e outros no contexto da interação com diferentes faixas etárias, e contribuindo para o desenvolvimento do desejo de aprender, um senso de autoestima, responsabilidade e solidariedade (Japan Sport Agency, 2018)

[220] Ensino fundamental I

[221] Estudioso

[222] Atividades extraclasse (abreviação de *bukatsudô)*

[223] Atividade extraclasse de basquete

[224] Ideograma japonês

[225] Educação física

[226] Inglês

[227] Matemática

[228] História

[229] Língua nacional (língua japonesa)

> Então eu sempre sofria bastante nessas matérias que tinha muito *kanji*, né. Eu sofria bastante assim, de fazer (estudar), mas as matérias que exigiam um pouco menos (*kanji*) eu ia melhor."

> "Acho que inglês era um pouquinho mais fácil, porque, bom, aparecia naturalmente, muito menos *kanji*. E eu lembro que já tinha estudado um pouco de inglês quando estava na primeira série aqui no Brasil, né. E por ter e como já sabia ler e escrever em português, enquanto todo mundo estava aprendendo alfabeto, eu já sabia ler o alfabeto, então era muito mais fácil pra mim, né. E o *hatsuon*[230] era mais fácil, porque eu já falava português e eu já sabia ler todas as letras, então, quando estava aprendendo, eu tinha sempre facilidade, assim, em inglês."

O *Basic Interpersonal Communicative Skills* (*BICS*) e o *Cognitive Academic Language Proficiency* (*CALP*), proposto por Cummins (1979), já foram mencionados mas, de acordo com Nakajima (2016), "geralmente se pensa que as crianças aprendem o idioma mais rapidamente, mas isso é em termos de *BICS*, mas a aquisição do *CALP* exigida no ambiente escolar de L2 leva muito mais tempo do que os adultos" (p. 45, tradução nossa[231]). O mesmo autor também aponta que o *kanji* básico pode ser adquirido em 1 ou 2 anos, mas o vocabulário e as expressões compostas de *kanji,* que representam conceitos abstratos, levam de 5 a 7 anos, e de 7 a 9 ou até 10 anos se as crianças forem menos proficientes na L1.

Quando Júlio estava na 8ª série, a mãe decidiu mandar seus filhos de volta para o Brasil com a avó para estudar aqui. A mãe contou a Júlio sobre isso no início da 8ª série e não havia dito quando exatamente, havia informado Júlio sobre isso mais ou menos um ano antes de retornar ao Brasil.

> "Eu estava no segundo ano do *chûgaku*[232], mais ou menos em outubro ou novembro. Foi nessa época que meus pais decidiram me fazer voltar para o Brasil, né, para tentar me levar e seguir meus estudos aqui no Brasil. Então, ela (a mãe) avisou pra mim se eu não me engano, eu tenho memória de que era uma época bem bagunçada, né, da minha vida. Foi assim, se eu não me engano, quando voltei para cá, era final de 2010 ou final de 2011, acho que foi no final de 2010, né. Então, no começo de 2010, ela avisou para mim, falou assim: "ó, eu vou fazer você e seu irmão, vocês vão embora para o Brasil com a sua avó", né. E claro, eu não queria voltar, né. Não queria ir pro Brasil e tudo mais, mas ela me avisou bem no começo do ano. Então, tipo, basicamente eu sabendo o ano inteiro que eu ia embora no final do ano, né. Eu não sabia, eu não sabia quando, exatamente, mas sabia que era depois do meio ou da metade do ano, né. Mas ela me avisou no começo do ano, assim, antes de ir."

[230] Pronúncia
[231] Texto original: 子どもはことばを覚えるのが速いと一般に考えられているが、それはBICSの面であって、L2の学校環境で必要なCALPの習得には、成人よりもずっと時間がかかる
[232] Ensino Fundamental II (abreviado de *chuugakkou*)

Ele não queria voltar para o Brasil, havia morado aqui quando criança e não tinha boas lembranças. Ele morou no Japão desde os 8 anos, estudou na escola japonesa por 6 anos, tinha muitos amigos, participava de atividades extraclasses, fazia parte da comunidade plenamente. Tudo isso era a vida dele.

> "Eu recusei várias vezes, eu tentei. Eu briguei tanto que foi um momento que eu comecei a brigar (desentender) bastante com ela também. Eu lembro que eu chorava, coisa assim, não queria voltar para o Brasil, [...] apesar de ter morado um tempo aqui no Brasil, eu não tinha memórias, nada daqui do Brasil, né. Nunca tive memória boa daqui do Brasil, nem nada, porque eu vi muito pouco, né. E no Japão, não. O Japão já tinha ficado desde a minha, dos meus 8 anos, eu tinha passado 6 anos, né, que eu estava na escola do Japão, então, eu já tinha amigos, já estava muito tempo, eu tinha feito *shôgakkô*[233] de *san´nen*[234], *yonen*[235], *gonen*[236], *rokunen*[237], *chûgakkô ichinen*[238] e *ninen*[239], né? Então foram 6 anos, eu tinha amigos, era muito tempo lá. Estava fazendo *bukatsu*[240], fazendo as coisas. Eu tinha, era tudo, eu tinha minha rotina, né, e eu não queria voltar. Eu briguei bastante com ela."

A primeira volta da família para o Brasil tinha relação com o divórcio dos pais. Quando Júlio tinha 5 anos de idade, seus pais estavam separados. Ficou neste país de 6 a 8 anos de idade. De acordo com Júlio, seus pais tentaram fazer negócios no Brasil, mas não tiveram sucesso. Então, a mãe decidiu ir com Júlio e o irmão mais novo para trabalhar no Japão novamente. Júlio conta que, no Brasil, frequentou a 1ª série da escola primária, mas raramente frequentava a 2ª série porque a mãe tinha que reunir documentos e fazer outros preparativos para ir ao Japão. Essa situação pode ter levado Júlio a narrar "nunca tive memória boa daqui do Brasil".

Por outro lado, durante os 6 anos em que viveu no Japão, Júlio aprendeu japonês em comunidade de prática como escola e atividades extraclasse, por meio do envolvimento com seus amigos e em engajamentos com trabalhos colaborativos. E passando de uma "participação periférica legítima" para uma "participação plena", chegando a sentir que era reconhecido por seus colegas. Durante esse processo, Júlio pode ter encontrado uma visão do seu próprio futuro na comunidade a que

[233] Ensino fundamental I
[234] 3ª série fundamental I
[235] 4ª série fundamental I
[236] 5ª série fundamental I
[237] 6ª série fundamental II
[238] 7ª série fundamental II
[239] 8ª série fundamental II
[240] atividade extraclasse

pertencia. Em outras palavras, para Júlio, a participação nessa comunidade atual era sua vida cotidiana e a comunidade à qual ele gostaria de pertencer no futuro.

Os pais estavam separados, mas seu pai morava no Japão também. Por isso, ele foi conversar com o pai para dizer-lhe que queria morar com ele e ficar no Japão, mesmo assim não conseguiu. Os pais conversaram sobre o assunto e acabaram decidindo que, para Júlio, seria melhor retornar ao Brasil, pensando no futuro dele, para ele se formar na universidade e ter um emprego melhor no Brasil. Entretanto, na época, os pais não contaram a Júlio os motivos. Tinha 14 anos à época e teve que fazer o que seus pais disseram. Então, acabou voltando para o Brasil contra a sua vontade. E a mãe ficou no Japão, enquanto Júlio, o irmão e a prima retornaram para o Brasil com a avó, em 2011. Era a primeira vez que ele voltava ao Brasil desde que tinha 8 anos.

> "Eu tentei conversar com meu pai. Na época, meus pais estavam separados, né. Eu e minha mãe morávamos em XXX, meu pai morava em XXY. Eu queria, eu conversei, eu cheguei até a brigar com a minha mãe e falei "vou morar com meu pai". Aí, fiz de tudo e mais, mas só que no final das contas, os dois decidiram que era melhor eu voltar para o Brasil e, daí, no final das contas, acabou que, como eu tinha só 13, 14 anos, né, eu não tinha autonomia de escolha, né. Porque a minha decisão é a dos meus pais, tem que fazer o que meus pais mandam e acabei vindo ao Brasil, contra a minha vontade. Eu não queria vir."

Muitas crianças nipo-brasileiras que foram levadas ao Japão por seus pais tiveram que deixar seus amigos queridos e a cultura em que cresceram quando retornaram ao Brasil (Mori; Shibasaki, 2018). Júlio também foi uma dessas crianças que construiu fortes relações com seus amigos de escola e colegas de atividades extraclasse ao longo de 6 anos, mas que teve que deixá-los. Júlio narrou sobre a mudança de consciência de suas competências na língua japonesa e as dificuldades que teve para aprender o conteúdo escolar, além disso, a alegria e a confiança de ser reconhecido como membro de uma comunidade, suas experiências de interação com amigos e colegas nas atividades extraclasses. Por ter vivenciado essas experiências e ter construído uma parte da vida no Japão, era inaceitável o fato de que apenas ele e seu irmão serem mandados ao Brasil.

A seguir, vejamos o caso do ambiente linguístico do Paulo[241] (Quadro 7). Da mesma forma que Henrique e Júlio, o ambiente linguístico de Paulo no Japão era

[241] A entrevista foi realizada no dia 22/07/2023.

também português em casa e japonês na escola. O que torna Paulo diferente desses outros colaboradores é o fato dele ter sido educado no Brasil antes de ir para o Japão até os 9 anos de idade.

Quadro 7 - Trajetória Escolar de Paulo

	Idade	Ascendência japonesa		País onde nasceu	País onde esteve	Jardim de infância	Ensino fund. I		Ensino fund. II	Ensino médio	Universidade	Intercâmbio
		pai	mãe									
Paulo	26	SA*	AJ*	BR*	JP*			4ª a 6ª série				1 ano
					BR		1ª a 3ª série		A partir de 7ª série			

*SA = Sem ascendência, AJ = Ascendência Japonesa, JP= Japão, BR= Brasil
Fonte: Elaborada pela autora

Paulo nasceu no Brasil. O pai não tem ascendência japonesa, a mãe é descendente de japonês de terceira geração. Quando Paulo tinha por volta de 2 a 3 anos, os pais foram ao Japão para trabalhar. Enquanto isso, vivia com o irmão e a avó no Brasil. O avô era descendente de japonês de segunda geração. E já a avó não tendo ascendência japonesa, em casa se falava português. Paulo quase não teve contato com a língua japonesa quando criança.

> "Meus pais são *dekasseguis*, né. Eles foram ao Japão trabalhar. Eles foram quando eu era bem novo, assim, eu acho que tinha 2 anos, entre 2 a 3 anos de idade. Eles foram pra trabalhar. E aí eu fiquei morando com a minha avó. E aí, com a minha avó e com meu avô, que é japonês, na verdade, ele é *nikkei nissei*[242]. Mas assim, aí em casa a gente não falava japonês porque a minha avó é brasileira. E ela não é *nikkei*. E aí em casa, a gente sempre usou o português. Então, na infância eu tive muito pouco contato com o idioma (japonês)."

Quando o irmão, 3 anos mais velho que Paulo, fez 9 anos, os pais levaram-no primeiro ao Japão. Só depois, quando Paulo teve a mesma idade, os pais vieram buscá-lo, passando a viver com a família no Japão.

Antes de Paulo ir ao Japão, estava contente por poder ficar perto da mãe. Ele queria morar com a mãe e com o irmão. Mas um pouco antes, ficou com medo de ir ao Japão porque pensou que por lá não teria amigos e nem saberia japonês.

> "Então, antes de ir ao Japão, eu acho que eu fiquei feliz, de ficar perto da minha mãe. Queria muito morar com a minha mãe. E com meu irmão, também. E,

[242] Descendente de japonês de segunda geração

> mas eu lembro que um pouco antes da viagem, assim, eu fiquei com medo, porque eu realmente pensei. E que ia ser difícil não ter amigos, assim, né. Um lugar que eu não vou ter amigos. Eu não vou saber como conversar com eles, assim, eu acho que nesse momento, antes de ir, eu entendi aqui que ia ser difícil assim. A questão da língua, né, não saber falar japonês."

No Japão, não havia estrangeiros na cidade onde a família morava. Não havia brasileiros e nenhuma comunidade brasileira. Os próprios pais decidiram escolher morar com a família numa cidade onde houvesse pouco brasileiro. Porque antes de se mudarem para esse lugar, os pais já haviam morado numa cidade onde tinha uma comunidade brasileira. Segundo Paulo, nas cidades em que havia comunidade brasileira, costumava haver mais preconceito contra os brasileiros. Por causa desse preconceito, os pais achavam que teriam dificuldade em encontrar um emprego que pudesse ganhar mais dinheiro.

> "Quando eu cheguei lá, eu, tipo, não tinha nenhum, não sabia nada de japonês, e aí a cidade que a gente morava lá, XXX-*shi*[243] não tinha nenhum estrangeiro, não tinha brasileiros, né. Não tinha comunidade brasileira. Meus pais optaram por morar lá em XXX (nome da cidade), né. Porque antes, eles haviam morado em outros lugares, eles haviam morado em Oizumi-*shi*[244], Hamamatsu, vários lugares que tinham vários brasileiros, né. E por conta da dificuldade de achar um emprego que ganhasse mais, né. E também um pouco também por conta do preconceito, assim, as pessoas tinham contra brasileiros, né. Mas eles, optaram por se mudar para XXX porque lá era um lugar que não tinha muita discriminação contra brasileiros, porque as pessoas não conheciam muito os brasileiros, né. Geralmente, tinha mais preconceito nos lugares onde há a comunidade brasileira, assim, né. E aí, por conta disso, meu pai e minha mãe, eles achavam que era mais difícil de achar um emprego que ganhasse mais por conta disso, né. Por conta desse preconceito. E aí, por isso que eles, no final, decidiram ficar em XXX. E na cidade de XXX e aí foi quando fui para lá. Eu só morei lá, não é. Só que aí, quando eu cheguei lá, eu não sabia falar nada de japonês e não teria como, seria muito difícil eles me matricularem na escola, que era mais próxima da minha casa, porque só tinha, não teria nenhum apoio, aprender japonês básico de japonês para poder conviver e estudar, né."

A vida cotidiana de uma cidade japonesa povoada por muitos brasileiros, conforme percebida pelos pais de Paulo, pode ser "num jogo constante de oposições e contrastes culturais, políticos, legais, religiosos ou comportamentais" (Nakagawa, 2018, p. 29). Como Reis (2002) afirma que os *dekasseguis* enfrentam a discriminação e o preconceito, apesar de serem descendentes de japoneses, são socialmente rejeitados como estrangeiros marginalizados e trabalhadores temporários pertencentes a classe periférica. Isso porque, de acordo com Reis (2002), as

[243] Cidade
[244] Cidade Oizumi

diferenças culturais entre o Brasil e o Japão são tão grandes que é difícil integrar/adaptar os costumes, a língua e as práticas de um país no outro.

Quando Paulo chegou ao Japão, não sabia nada de japonês. Os pais tentaram colocá-lo numa escola primária perto da casa, mas lá não oferecia nenhum apoio para crianças estrangeiras. Então os pais colocaram-no em uma escola de uma cidade que ficava um pouco afastada da casa. Nessa escola, havia um intérprete de português e uma sala internacional para alunos estrangeiros. Ele entrou na 4ª série. Os pais de Paulo, assim como a mãe de Júlio, também encontraram uma escola com um pouco de apoio para Paulo, que não sabia japonês, e matricularam-no.

Na sala internacional, havia três professoras responsáveis. Durante os primeiros seis meses, Paulo aprendeu japonês e algumas disciplinas com a ajuda delas. Postula que essas professoras também o prepararam para que pudesse acompanhar as aulas da turma regular. À medida que seu entendimento do japonês melhorava, passou a frequentar a sala de aula comum junto aos demais alunos, sem a necessidade de acompanhamento das professoras.

> "E aí, meus pais sabiam que na cidade de XXY tinha a XXX *shôgakkô*[245], escola XXX, e que tinha professoras intérpretes, né. Na época, tinha 3 professoras. Que era a professora XX, a professora XY e a professora XZ. E aí, eu me matriculei nessa, né. E no começo, a maioria das aulas que eu tinha era (junto) com elas, elas ensinaram o idioma (japonês na sala internacional) e algumas aulas que elas ensinavam. Elas ficavam junto na sala de aula (regulares) comigo e eu ficava junto com os alunos, né. Acho que por volta de 3 meses a 6 meses, né. E aí, conforme eu conseguia aprender japonês, elas me deixavam ficar só na sala (regular) com os japoneses. Aí na minha sala mesmo, só tinha eu de brasileiro, né."

Nessa escola, havia 8 alunos estrangeiros, todos eram brasileiros. Eles estavam juntos na sala internacional, mas todos estavam em séries e turmas diferentes. Assim, Paulo era o único brasileiro da sua sala. No início, os amigos eram alunos brasileiros, mas depois ele mesmo percebeu que queria fazer amizade não apenas com brasileiros, mas também com japoneses. As professoras da sala internacional também o incentivaram a conversar com os alunos japoneses em vez de apenas brincar com os alunos brasileiros. Os outros alunos brasileiros também queriam brincar com os alunos japoneses.

> "Acho que na época, na escola inteira, tinha uns 8 alunos brasileiros, eu acho que não tinha nenhuma sala que tivesse 2 alunos brasileiros juntos. Em todas as salas, os alunos estavam sozinhos. E aí, acho que no primeiro momento,

[245] Ensino fundamental I

> meus amigos eram todos brasileiros da escola, eram esses os meus primeiros amigos, né. E aí, conforme foi passando o tempo, [...] eu fui aprendendo japonês, que conseguia fazer mais amizade com os outros, com os japoneses mesmo, né."

> "Achei que no começo, né, meus primeiros amigos foram os brasileiros, mas aí chegou um momento que eu percebi que eu não queria só ter eles de amigos, que eu queria fazer amigos com os japoneses também. E eu lembro que as professoras da XXX (nome da sala internacional) falavam um pouco para os brasileiros: "olha, não fiquem só entre vocês, (façam) amizade com os japoneses também, tentem conversar, tentem…". As professoras também incentivaram a gente não ficar só entre a gente, (pedia) a gente também a [...] brincar com as outras crianças japonesas."

A partir da narrativa de Paulo, pode se inferir que com o apoio de seus professores de sala internacional e amigos brasileiros, gradualmente passou de uma "participação periférica legítima" para uma "participação plena" na comunidade escolar. De acordo com Schumann (1981), o desejo de fazer parte de um grupo de língua-alvo facilita o aprendizado do idioma. Paulo aprendeu japonês gradualmente, seu desejo de brincar com as crianças japonesas pode tê-lo motivado ainda mais a aprender japonês.

Paulo conta que, na maioria das vezes, falava com os amigos brasileiros em português. Mas quando estavam com colegas japoneses, ele e seus amigos tentavam falar em japonês para que eles também pudessem entender. Isso não era para ser justo com os japoneses, mas porque se falassem em português, não entenderiam o idioma e não brincariam com eles. Assim, Paulo lembra que era importante fazer isso para que os japoneses brincassem com os brasileiros. Depois de algum tempo, Paulo conseguiu falar japonês e fez muitos amigos japoneses.

> "Com amigos brasileiros, acho que era, principalmente, em português. Eu lembro que na escola, quando tinha crianças japonesas por perto, a gente tentava falar em japonês para elas entenderem também. A gente fazia sempre esse esforço de, se (fosse) japonês, da gente falar em japonês para eles também entenderem, sabe. Mas eu não sei, não tenho certeza se a gente fazia isso com intuito de ser justo com eles ou se era só para poder fazer com que eles ficassem com a gente, porque se a gente tivesse falado em português, eles iam embora. Eles não iriam querer brincar com a gente. É, eu acho que era muito mais por isso, assim, da gente conseguir fazer com que eles ficassem com a gente. Acho que era mais por isso, assim."

Diferentemente dos outros colaboradores, a escola japonesa como comunidade de prática, Paulo teve também a oportunidade de interagir com crianças brasileiras em português. Pode-se compreender que, mesmo na mesma comunidade escolar, tentava praticar a língua de forma diferente, dependendo do objetivo ou da

situação de estar com outras pessoas - português somente com seus amigos brasileiros ou “fazia esforço” para falar japonês quando os colegas japoneses tentavam entrar na conversa.

Ao contrário de Juliana e Sara, que viveram no Japão desde o jardim de infância, e de Henrique e Júlio, que nasceram no Japão, Paulo foi ao Japão pela primeira vez aos 10 anos de idade. Tendo vivido em um ambiente familiar sem contato anterior com a língua ou cultura japonesa no Brasil. No cotidiano da vida escolar japonês, Paulo conta que teve alguns choques culturais que hoje os qualifica como coisas pequenas. Rememora a utilização inadequada de *hashi* (palito japonês) que foi repreendido pelo professor e da dificuldade de entender palavras ou expressões casuais que não constam no dicionário e onomatopeias que são usadas pelas crianças.

> “Eu acho que na primeira vez que fui (ao Japão), quando era criança, eu tive muitas situações assim, pequenas, que foram pequenos choques culturais, assim, do dia a dia. [...] Eram coisas pequenas, sabe, do tipo, por exemplo, na escola colocava o cabo de *hashi*[246] no arroz, por exemplo, e aí o professor ficava bravo e aí. Ou quando estava na escola e a gente estava fazendo alguma coisa em sala de aula. Ou, às vezes, eu usava algumas expressões que não são, por exemplo, em japonês tem “oi”, geralmente, quando você está bravo e assim eu não entendia muito isso porque não tem no dicionário, e é informal. E aí eu tinha dificuldade de entender isso e não sabia usar e não sabia o que as pessoas queriam dizer quando ela usava coisas assim, né. Ou onomatopeias também, não é, eu acho que era muito difícil, de eu entender, e parecia que outras crianças eram muito óbvias, né. O que é *fuwafuwa*[247]. Eu não sabia que era, o que era *zarazara*[248], *sarasara*[249], para mim não tinha diferença. E acho que realmente as crianças usavam muito assim para descrever qualquer coisa assim. E isso, é uma coisa mais da língua do que cultural.”

Os exemplos mencionados por Paulo fazem parte de um quadro de participação periférica legítima que podem ser identificados na produção de aprendizagem. A aquisição de línguas, em que o aprendiz é um participante periférico legítimo que interage com falantes experientes, pode muito bem ser envolvido com esta situação. Quando interagia com os colegas japoneses, estava tentando se habituar aos modos de falar local, submetendo se, em última análise, a reproduzir padrões comunitários.

---

[246] Palito japonês
[247] Expressão para coisa acolchoada, leve, fofa
[248] Expressão para coisa áspera
[249] Expressão para coisa solta, seca. enxuta, lisa

Tanto Paulo como Júlio narraram que, quando começaram a frequentar a escola, tiveram dificuldades com o almoço escolar. Paulo havia nascido e crescido no interior do Brasil, portanto não tinha o costume de comer peixe, do qual também não gostava. Às vezes, era servido *shishamo* (peixe *capelina brutus*) no almoço escolar e ele não conseguia comê-lo porque tinha que comer por inteiro junto com a cabeça. O leite era sempre servido no almoço escolar, mas a maioria dos seus colegas não gostavam de leite. Então, escondido do professor, trocavam seu *shishamo* pelo leite dos colegas. Os professores eram muito rigorosos quanto a jogar comida fora, então Paulo usava essa estratégia para contornar isso. Mas no fim, acostumou-se com o almoço escolar.

> "No começo foi difícil. E isso, na verdade, começou difícil porque eu nasci no interior de XXX e lá não se come muito peixe. Eu acho que não gostava dele. Quando eu fui pro Japão, não o gostava muito porque o cheiro era muito forte, né. Alguns peixes tem um cheiro muito forte assim. E, por exemplo: tinha algumas coisas que para mim, eu achava nojentas. Eu não gostava porque no *kyûshoku*[250] sempre tinha *shishamo*[251]. *Marugoto taberukara*[252], *atama*[253].. (riso). *Atama*. Eu não conseguia comer (a cabeça do peixe). Para mim, em relação à alimentação, acho que no começo foi muito difícil, mas depois eu me adaptei. Porque na escola não pode, não podia *tabenokoshi*[254]. E aí os professores eram bem rígidos, né. E aí, eu me lembro que eu sempre tinha uma estratégia muito boa que usava com as outras crianças. Eu lembro que a maioria das crianças não gostavam de tomar leite. Então, eu trocava o meu *shishamo* com leite delas. Eu tomava o leite delas. No Brasil eu acho que não é comum tomar leite junto com a refeição. Era estranho, mas eu não achava ruim. Eu achava melhor do que peixes, por exemplo."

Nas comunidades de prática, as pessoas aprendem certas formas de agir com os outros, tornam-se o que elas são por serem capazes de desempenhar um papel nas relações de envolvimento que compõem a comunidade (Wenger, 1998). Nesse sentido, Paulo talvez tenha encontrado a presença na comunidade com seus colegas de classe por meio do ato de ajudar um ao outro num envolvimento mútuo.

Às vezes, Paulo ficava na escola depois da aula para jogar bola com seus amigos. Mas, por causa do transporte, não podia ficar até muito tarde. Ele lembra que outros alunos brasileiros que moravam perto da escola ficavam na escola o dia todo. Não queriam ficar em casa sozinhos, então ficavam brincando na instituição até tarde.

---

[250] Refeição escolar
[251] Peixe *capelina brutus*
[252] Comer por inteiro
[253] Cabeça
[254] Sobra de comida

> “Algumas vezes, a gente ficava na escola, depois que terminavam as aulas, jogando bola. Ou fazendo alguma coisa, mas eu, como tinha o transporte, não podia ficar até muito tarde. Então, eu sempre tive que ir embora antes, aí tinha as crianças que moravam mais perto da escola. Os outros brasileiros que moravam mais perto da escola, eu lembro que eles ficavam o dia inteiro na escola, porque os pais trabalhavam. E aí eles (meus colegas) não queriam ficar em casa sozinhos, então eles ficavam todos na escola ali, até bem tarde. Eu voltava (para casa).”

Segundo o relato de Paulo, os pais trabalhavam cerca de 12 horas por dia e, em geral, ele e o irmão mais velho quase não podiam vê-los durante as horas em que estavam acordados. Paulo falava o português com seus pais em casa, mas eles geralmente não tinham muito tempo para conversar. Em casa, o irmão trazia os amigos japoneses e brincavam juntos. O irmão já havia estado no Japão por 3 anos antes de Paulo ter chegado, por isso, já era fluente em japonês. Quando brincavam com os amigos, seu irmão e Paulo falavam em japonês, não usavam português.

> “Em casa, com os meus pais, eu conversava em português, mas com eles a gente interagia muito pouco, porque eles trabalhavam. Minha mãe trabalhava tipo 12 horas. Ela trabalhava de noite de madrugada, sabe. E meu pai também. Ele trabalhava 12 horas. A gente em casa não se encontrava muito. E aí, o meu irmão, que tinha chegado ao Japão antes, ele falava já bem japonês. Eu acho que meu irmão sempre trazia os amigos dele em casa, isso era muito comum. E aí, eles eram amigos japoneses, aí a gente só conversava em japonês, né. A gente não falava em português. E aí, eu acho que, na maioria das vezes, eu ficava com meu irmão em casa, né, quando eu estava em casa.”

Os *dekasseguis* nipo-brasileiros têm pouco tempo para passar com seus filhos devido ao ambiente de trabalho rigoroso japonês (Nakagawa, 2005; Yano, 2013). As crianças têm relativamente pouca companhia de adultos em casa nos dias de semana. Tsuda (2003) observa que isso é ainda mais exacerbado pela barreira linguística promovida entre as gerações de imigrantes, reduzindo ainda mais o nível de interação entre pais e filhos. Paulo teve muito contato com a língua japonesa depois das aulas da escola, brincando diariamente com amigos japoneses trazidos para casa por seu irmão mais velho.

Como seus pais estavam ocupados com o trabalho, compraram uma televisão para as crianças. Assim, Paulo e o irmão assistiam a muitos animes e programas de TV japoneses. Paulo conta que como os programas de TV japoneses tinham legendas e textos em japonês, achava que era muito útil para aprender japonês.

> “Em casa a gente só tinha televisão japonesa. Aí, a gente só assistia televisão japonesa. Eu e meu irmão, a gente assistia bastante anime e os programas. Eu acho que assistir televisão me ajudou também com o idioma, para aprender o idioma. Principalmente, porque a televisão japonesa tem muita coisa escrita,

> tem muito texto, não é. E eu e meu irmão também. A gente gostava muito de assistir anime. Eu acho que saber japonês ajudava a gente a assistir, então era uma motivação também. E aí, uma coisa bem engraçada, que sempre acontecia, é que a gente tinha televisão em casa. Mas era só eu e meu irmão que assistia e meus pais não assistiam televisão. Não foi para meus pais, compraram só para mim e para o meu irmão assistir."

Paulo, refletindo sobre aqueles dias, conta que ele e seu irmão conseguiram aprender japonês rapidamente porque tinham muito tempo para estudar. Já os pais estavam ocupados com o trabalho e não tinham tempo para interagir com japoneses ou estudar japonês. Assim, os pais falavam muito pouco japonês. Às vezes, Paulo e o irmão os ajudavam a ler e a explicar o conteúdo dos documentos em japonês. Paulo lembra que, sempre que chegava algum aviso da prefeitura, os pais pediam aos filhos lê-lo e dizer o que estava escrito.

> "A gente (em casa com a família) se comunicava em português mesmo. Acho que no trabalho, eles usavam muito pouco japonês, então eles não conseguiam aprender muito. E aí, por conta disso, às vezes, eu e meu irmão acabávamos ajudando-os com documentos, sabe. Quando chegava alguma notificação da prefeitura, meu pai ou minha mãe pedia pra gente tentar ler e falar para eles, o que era, né. E foi isso. Acho que, uh, como eles ficavam muito tempo no trabalho, eles não conseguiam ter muita oportunidade de interagir com japoneses até mesmo para estudar, não é. Eu e meu irmão, a gente tinha muito tempo livre para poder estudar japonês. Então, a gente conseguiu aprender bem rápido, né."

Seus pais, às vezes, se reuniam com alguns amigos brasileiros e colegas do trabalho para comemorar aniversários e fazer churrasco. Para Paulo, exceto esses contatos ocasionais, as únicas pessoas com quem ele falava português diariamente eram com a família e amigos brasileiros da escola.

> "Eu acho que, com exceção da escola, eu acho que não, a gente não participava de nenhum evento. A gente sabia que tinha algumas igrejas evangélicas de brasileiros lá. Mas meus pais tinham amigos que frequentavam essa igreja evangélica. Só que os meus pais, eles não frequentavam porque eles são católicos. Eu acho que outros brasileiros, assim, que a gente tinha contato, eram os amigos dos meus pais, que trabalhavam, que eles conheciam ali por perto em XXX, né. Mas também eram bem poucas pessoas, assim, né. Acho que talvez de grupo, às vezes, com amigos do trabalho de meus pais, eles se reuniam para fazer churrasco, para comemorar o aniversário de alguém. Mas era só entre amigos que se conheciam, não fazia parte de nenhuma associação ou entidade."

Conforme já mencionado, Minoura (1981) aponta que há um momento decisivo com relação à aquisição do idioma por volta dos 8 a 9 anos de idade. Paulo também foi educado no Brasil até o terceiro ano do ensino fundamental (9 anos) e veio para o Japão com uma boa base de leitura e escrita; a razão pela qual Paulo foi capaz de

aprender japonês em tão pouco tempo poderia ser atribuída à base de língua portuguesa. Esse é um episódio comum ao relato de Sara, que frequentou escolas japonesas do jardim de infância até a segunda série e depois aprendeu português em um curto período de tempo em uma escola brasileira. O ambiente linguístico japonês de Paulo incluía, além da escola, a interação com o irmão e os amigos japoneses em casa, assistir à televisão japonesa, ajudar os pais a ler documentos em japonês. Acredita-se que isso também possa ter contribuído para o desenvolvimento da competência oral, auditiva e de leitura em língua japonesa.

Paulo descreve que era muito fácil para ele alternar entre português e japonês naquela época. Havia muitas palavras em japonês que ele não conhecia, mas usava outras palavras mais simples que conhecia para explicar o que queria dizer. De forma que, para ele não era preciso pensar em português e traduzir para japonês, podia adivinhar se havia uma palavra que não entendia e explicá-la de forma simples. Assevera que nunca falava misturando português e japonês, mas alternava naturalmente entre os dois, mudando para modo diferente. Como ele sempre alternava, Paulo diz que até hoje consegue falar bem em dois idiomas.

> “Eu acho que foi bem fácil. Tinha muitas coisas em japonês que eu não conseguia... Acho que o vocabulário, faltava vocabulário, porém eu acho que eu tinha japonês suficiente para poder usar outras palavras mais fáceis. Explicar o que eu queria dizer. Então, só lembro que eu não precisava fazer muito esforço para pensar em português e tentar traduzir. Eu acho que eu conseguia elaborar o raciocínio já em japonês mesmo, né. E explicar aquilo de uma maneira mais simples e eu acho que a gente conseguia, é tipo, não aconteceu de a gente misturar o português com o japonês. A gente sempre falava separado, né. É tanto que, eu acho que até hoje, eu consigo separar muito bem os dois idiomas. Eu acho que nunca aconteceu isso, de misturar, sabe. Parece que troco (de uma) e eu entro no outro modo.”

Conforme mencionado no Capítulo 1, de acordo com Coste, Moore e Zarate (2009), os falantes plurilíngues têm capital linguístico (um conjunto de bens linguísticos) que eles usam como uma espécie de gestão e tentam se adaptar às situações e aos interlocutores. Mobilizam toda a língua materna, mudam de um idioma para outro, escolhem seus parceiros de conversa, mudam o nível do discurso e citam as palavras de outros participantes. Na narrativa de Paulo também se vê isso quando ele narra que havia diversas coisas que não entendia em japonês, mas que comunicava-se trocando de idioma dependendo da situação e da outra pessoa, usando palavras mais simples, raciocinando em japonês, ou seja, como afirmam Coste, Moore e Zarate (2009), a competência linguística dos plurilíngues como

“competência parcial” é necessariamente complementar, desequilibrada, complexa e dinâmica, e os plurilíngues se envolvem rotineiramente em práticas baseadas na competência estratégica de comunicação.

Na 5ª série, Paulo enfatiza que era bem independente e capaz de fazer quase tudo. Seu japonês havia melhorado a ponto de conseguir acompanhar as aulas de estudos regulares e não precisar frequentar a sala internacional. Já ia às aulas com seus colegas porque conseguia acompanhar todas as aulas.

> “E aí eu fiquei no XXX *shôgakkô*[255], foi na quarta série e na quinta série, fiquei quase 2 anos lá. E aí foi isso, quando chegou no segundo ano, eu acho que eu conseguia ficar bem independente, assim, eu é. Eu não tinha mais aula com nenhuma das professoras, né, da sala do XXX (nome da sala internacional), né. E eu conseguia acompanhar todas as aulas (regulares). Eu acho que eu não tinha nenhuma dificuldade, assim, de acompanhar as aulas, né. E aí, nesse momento, né, que que eu acho que eu conseguia aprender bem, assim, o idioma para poder estudar.”

Depois, os pais de Paulo o transferiram para uma escola primária mais próxima de casa, pois seu japonês havia melhorado e o transporte para a escola que frequentava era caro. Naquela nova escola, Paulo era o único aluno estrangeiro, não havia intérprete e tinha que fazer tudo sozinho.

> “Aí, os meus pais decidiram me mudar para a escola que ficava mais perto porque o transporte era um pouco caro, né. Da cidade XXX até XXY tinha que pagar o transporte. E como isso era um pouco caro, os meus pais decidiram me matricular na escola que era mais próxima e que ficava na cidade de XXX (nome da cidade), que era XXX *shôgakkô*, Escola de XXX (nome da escola). Aí foi isso aí, eu me mudei para essa escola onde eu era o único estrangeiro e eu não tinha nenhum suporte, assim de pessoas que falavam português. Aí eu tive que fazer tudo sozinho. Fiz o sexto ano, aí eu fiquei só um ano lá.”

Relembrando aqueles dias, Paulo narra que conseguia aprender japonês relativamente rápido depois de vir ao Japão. E que se sentia muito satisfeito por ter superado os seus problemas com o idioma tão rapidamente.

> “Mas aí, como eu acho que eu consegui aprender (japonês) rápido, assim. É, eu acho que isso…Vamos dizer essa superação, ah, para mim foi muito satisfatória, assim.”

A narrativa de Paulo sugere que ele ingressou em uma escola japonesa na 4ª série e que, na 5ª série, percebia que, gradualmente, estava aprendendo japonês do dia a dia na comunidade escolar e que conseguia acompanhar as aulas de diferentes disciplinas, o que lhe dava confiança. Paulo expressa que, após a mudança de escola,

[255] Ensino fundamental I

teve que fazer tudo sozinho, pois não tinha mais o apoio em português, mas, ao relembrar aqueles dias, destaca a satisfação por ter superado as dificuldades e aprendido o idioma japonês.

Em 2008, 3 anos após a chegada de Paulo ao Japão, a crise econômica global do Lehman Brothers levou diversas empresas à falência. O pai era soldador de uma empresa que acabou falindo em janeiro de 2009, o que o fez perder o emprego. Assim, os pais decidiram retornar ao Brasil em março desse mesmo ano, mas antes disso, esperou que Paulo se formasse no ensino fundamental I e seu irmão no ensino fundamental II. Na época, os pais achavam que eles voltariam a trabalhar no Japão depois que a crise do Lehman Brothers tivesse passado. Então, Paulo também achava que voltaria para o Japão, já que tinha amigos e estava adaptado à escola. Paulo acreditava que estava indo ao Brasil apenas temporariamente e que retornaria a morar no Japão com a família. A família retornou ao Brasil quando Paulo tinha 12 anos.

> "Só que aí nesse ano de 2008, teve "*Lehmann shock*", crise econômica de 2008. E daí os meus pais foram afetados pela crise, né. O pai trabalhava com solda, *yôsetsu*[256]. E a empresa dele faliu. E aí ele ficou sem emprego. Quando começou em 2009, mais ou menos em janeiro, assim, ele ficou sem emprego. E daí meus pais decidiram esperar eu e meu irmão terminar o ano da escola até março. Aí a gente se formou, meu irmão, terminava *chûgakkô*[257] e eu terminava *shôgakkô*[258]. E aí logo que a gente terminou os estudos, de conseguir terminar o ano letivo, a gente voltou pro Brasil. É aí, a princípio, para os meus pais, eles queriam esperar a crise passar, para retornar de novo pra trabalhar (no Japão), né. E aí eu achava que a gente ia voltar pro Japão. Eu acho que eu tinha conseguido me adaptar e fazer amigos (lá). Eu tive essa sensação de que, por um tempo, a gente estaria voltando pro Brasil e depois a gente voltaria pro Japão de novo, e continuar morando lá."

Essa crise de Lehman fez com que muitos nipo-brasileiros que trabalhavam no Japão perdessem seus empregos. Como explica Nakagawa (2018), nessa época, diversos nipo-brasileiros que haviam decidido ficar no Japão, criar seus filhos e se integrar mais à sociedade japonesa não tiveram outra opção a não ser retornar ao Brasil. Para Paulo, que havia conseguido se adaptar à escola, tinha feito amigos, pensava que viveria como membro da comunidade, somente com as palavras de retorno só temporariamente ao Brasil de seus pais o convenceu a voltar.

[256] Solda
[257] Ensino fundamental II
[258] Ensino fundamental I

O ambiente linguístico no Japão dos 5 colaboradores - Juliana, Sara, Henrique, Júlio e Paulo - variou de acordo com a idade em que chegaram ao Japão, o tempo de permanência, o ambiente familiar, as escolas que frequentaram, a experiência de aprendizado no Brasil e o ambiente escolar no Japão. Sendo que os pais fizeram diversos esforços, desde a opção da escola até a escolha do idioma em casa, para manter o português e ajudar os filhos a aprender japonês, apesar do ambiente de trabalho difícil e do tempo limitado de interação. Os colaboradores, crianças à época, reconheceram e lembram dos sentimentos dos pais em relação a esses aspectos. Na situação deles, a presença das mães foi um fator importante para manter o português. Outro contexto em que utilizava o português era nas conversas com adultos e amigos dos pais.

Para os colaboradores, à época, a integração à comunidade escolar foi essencial para a aprendizagem do japonês. Fazer parte, plenamente, da comunidade das crianças japonesas era uma das maiores motivações explicitadas pelos colaboradores em suas narrativas. A partir das narrativas deles observa-se que eles passaram da “participação periférica legítima” para a “participação plena” na nova comunidade de prática das escolas japonesas, com bem e malsucedidas experiências de comunicação linguística com outros e pelo apoio de professores e colegas. Por meio de práticas diárias coletivas na escola pública japonesa, como servir a merenda escolar, limpar as salas de aula, participar de atividade extraclasse entre outros, os alunos interagiram colaborando uns com os outros e, nesse processo, iniciaram um compartilhamento de um repertório de práticas que contribuíram para a construção de suas próprias identidades.

Nota-se que experiências de Juliana e de Sara, que estiveram imersas na vida escolar japonesa desde o jardim de infância, etapas em que estiveram imersas em ambiente plurilíngue que favoreceram a aprendizagem de japonês e não de manutenção da língua portuguesa. E Henrique e Júlio, que se mudaram entre o Japão e o Brasil diversas vezes e frequentaram ambas as escolas brasileiras e japonesas. Paulo viveu no Brasil até os 9 anos de idade e veio para o Japão. Eles estavam em um ambiente plurilíngue, usando o português em casa e o japonês e o português, dependendo com quem estavam relacionando. Suas competências plurilíngues eram parciais, complementares, desequilibradas e dinâmicas, e pode-se dizer que

praticavam essas competências para se envolver em práticas estratégicas baseadas em comunicação diariamente em casa, na escola e com os amigos de seus pais.

No entanto, todos eles cresceram em contato com pelo menos dois idiomas[259] - japonês e português - e acumularam experiências em diferentes ambientes e situações, que formaram as memórias. As práticas linguísticas em japonês e português também levaram à conscientização da própria competência linguística. Essa consciência também estava intimamente relacionada à questão de identidade, como eles eram vistos pelos outros.

E a consciência dessa competência e a prática dos dois idiomas mudaram ao longo de seu desenvolvimento. Por meio da prática, conscientizaram-se de como eram percebidos pelos outros. A prática de ocultar a competência oral em português e seu auto reconhecimento de competência em japonês foram o resultado da influência de comentários feitos por outros membros da comunidade escolar. Pode-se argumentar que os colaboradores se tornaram mais conscientes dos idiomas que falam para serem aceitos por outros membros da comunidade escolar e para evitar o isolamento e a rejeição.

3.1.2 Ambiente linguístico no retorno ao Brasil

Sayad (1998) afirma que, quando os migrantes retornam aos países de origem depois de passar anos no exterior, tornam-se novos migrantes na terra natal. Quando os nipo-brasileiros passam longos períodos como migrantes, muitos deles vêm para o Brasil não como retornados, mas como se fossem novos imigrantes estrangeiros. Isso também se aplica às crianças que deslocaram para o Japão com seus pais ou que nasceram no Japão e retornaram ao Brasil, que têm dificuldade de se adaptar à sociedade e ao sistema educacional brasileiros e são vulneráveis à exclusão social e educacional. Para as crianças que deslocaram para o Japão com seus pais ou responsáveis durante o processo de migração, ou que nasceram no Japão e tiveram que acompanhar seus pais de volta para casa, a migração fez com que elas tivessem que se desconectar das pessoas próximas e da cultura em que cresceram (Mori; Shibasaki, 2018).

[259] Henrique, Júlio e Paulo estudaram no Brasil por um tempo e cursaram entre outras disciplinas o inglês. Nas escolas públicas japonesas também tiveram a oportunidade de entrar em contato com o inglês e com as línguas de origem estrangeira dos alunos.

No próximo tópico, a partir das narrativas dos colaboradores, dando continuidade ao tópico anterior, analisamos o ambiente linguístico dos entrevistados após retornarem do Japão para o Brasil até a entrada na universidade, principalmente em lares, escolas e comunidades e o (auto) reconhecimento nos dois idiomas (português/japonês).

3.1.2.1 Ambiente linguístico de Juliana e Sara depois do retorno ao Brasil

Juliana frequentou escolas japonesas no Japão desde o jardim de infância até a 5ª série e Sara do jardim de infância até a metade da 2ª série. No Japão, estavam imersas na comunidade escolar com a língua japonesa. Foram alfabetizadas em japonês e o contato com a língua portuguesa se deu principalmente por meio do português da mãe. Sara frequentou uma escola brasileira no Japão por seis meses para aprender português antes de retornar ao Brasil. Após o retorno ao Brasil, o ambiente linguístico delas passou a ser português em escola e em casa. A única oportunidade de falar japonês era com os avós. A seguir, verificamos o ambiente linguístico de Juliana.

Juliana retornou ao Brasil com a mãe e o irmão mais novo quando tinha 11 anos (2002), enquanto seu pai permaneceu no Japão por mais um ano para receber treinamento agrícola. De volta para o Brasil, Juliana ingressou na 6ª série do ensino fundamental. Recorda que teve que reaprender português, pois havia esquecido de muita coisa. Conforme o relato dela, embora não tivesse muita dificuldade na comunicação, ela conta que não entendia nenhuma das regras gramaticais de português nem sabia escrever. Por isso, ela narra que levou muito tempo para aprender a ler e a escrever.

> "A gente voltou pra cá e tive que aprender o português, né, reaprender, né, principalmente a escrever porque eu não sabia escrever. Todas as regras de acento, e de que antes de "P" e "B" tem que ser "M" e outras coisas assim, né. Esse do "P" e "B" sempre fica assim, né. na minha cabeça. Então, eu voltei e já tinha começado o ano letivo daqui, né, na sexta série, na época, aí tive que reaprender, sabia o *rômaji*[260], né, que não ajuda muito (riso) [...]. E falar, acho que nem tanto. Eu acho que nem tanto, assim, eu entendia algumas palavras, eu esquecia, assim às vezes, né, na época, né. Mas eu não tive tanto problema de comunicação, né. Mas demorava pra ler, demorava pra escrever, muito, muito, muito, demorava muito pra escrever."

[260] Letra romana

Juliana relata que a mãe contratou uma professora particular que a ensinou a ler e a escrever. Após, mudou de professora, mas da 6ª à 8ª série, aprendeu a ler e a escrever em português.

> “Aí, nisso, quando eu voltei, eu tive uma pessoa, uma professora (particular) pra me ajudar a alfabetizar. Acho que ela ficou comigo mais ou menos um ano. Depois mudei de professora também pra me ajudar, né. Então, o ensino fundamental, né, da sexta até a oitava série, porque na época não tinha a nona, né.”

Essa parte da narrativa de Juliana coincide com a de Júlio, que compartilha a dificuldade em acompanhar as disciplinas escolares no Japão. Como observa Cummins (1979), as crianças que estão aprendendo um segundo idioma levam de 5 a 7 anos para alcançar a proficiência cognitiva acadêmica no idioma necessário para entender o conteúdo escolar. Nakajima (2016) considera que as crianças geralmente aprendem a linguagem rapidamente, mas ressalta que essa é a comunicação básica de relações interpessoais, e que a aquisição de proficiência cognitiva acadêmica leva muito mais tempo do que nos adultos.

Júlio conta que no Japão, mesmo depois de ter aprendido e conseguido se comunicar em japonês, o acompanhamento e o aprendizado nas disciplinas escolares eram difíceis, pois tratavam de conhecimento acumulado e, mesmo que dedicasse muito para assimilar, sempre parecia faltar alguma coisa. Da mesma forma, a narrativa de Juliana evidencia que depois de voltar para o Brasil, embora tenha conseguido se comunicar, teve que aprender a ler e a escrever o português do zero, com um professor particular e gastou muito tempo e esforço para acompanhar as aulas.

Juliana relata que só falava japonês e deixou de lado o português durante os 6 anos no Japão. Mas como a mãe falava português com ela, conseguia entender bem. Depois que voltou ao Brasil, não teve muitas pessoas com quem conversar em japonês. Mais do que continuar falando japonês, priorizou o aprimoramento do português.

> “[...] eu fiquei mais ou menos 6 anos, depois de um tempo morando no Japão, eu super achava que eu só falava japonês e meu português estava guardadinho assim né. Super falava japonês, entendia português, né. Aí depois que voltei pra cá, ficou meio assim, não tinha muito com quem falar japonês, não praticava muito, mas aí estava tentando melhorar o meu português, né.”

Juliana falava português na escola e japonês em casa com os avós. Assim, a comunidade em que falava o japonês se restringia aos avós. Depois que foi para o

ensino médio, separada dos avós, perdeu a oportunidade de falar japonês. Mas o avô sempre encomendava mangás japoneses para que não esquecesse o japonês e esse era o único contato com o idioma nipônico.

> "E foi assim que eu fui fazendo a escola, né. E quando eu voltei pra casa dos meus avós paternos, falava em japonês com eles. Meus avós misturam bastante, né (riso), mas dá pra a gente falar em japonês. Só com meus avós e o restante em português, né. Aí fiz o ensino médio, já não morava mais com meus avós, então já tinha perdido bastante prática, né. Não falava quase nada em japonês. [...] Quase nunca falava, não praticava. Lia (porque) meu *jichan*[261] sempre encomendava mangás pra mim, né. Mangá, mas só também, né. Então perdi muita prática."

De acordo com Juliana, costumava falar japonês com seu pai no Japão, mas desde que ele voltou para o Brasil, não mais o falava, apenas o português.

> "Então, quando a gente voltou pro Brasil, ele parou de falar em japonês comigo e não fala mais japonês comigo e só fala português. [...] meu pai virou pro português. Voltou do país, botou a chavinha."

O pai de Juliana era o único dos pais dos 5 colaboradores que se comunicava com a filha em japonês em casa. Os pais dos demais colaboradores, especialmente as mães, fizeram diversos esforços para manter a competência de português de seus filhos no Japão, mas quando retornavam ao Brasil não mostravam tão interessados em manter competência de japonês. Isso pode ser devido a razões financeiras para o aprendizado da língua, a questão de tempo para levar e buscar o filho, falta de curso de língua japonesa nas proximidades ou falta de intenção de retornar ao Japão, mas também pode ser uma questão de identidade dos pais. Quanto a este último ponto, Tsuda (2003) aponta que diversos nipo-brasileiros que imigraram para o Japão têm uma contra-identidade mais forte que está em desacordo com a sociedade japonesa, distanciando-os da identificação étnica transnacional anterior dos japoneses.

Quanto ao ambiente linguístico de Sara, tinha 8 anos (2007) quando retornou ao Brasil com a mãe, mas o pai permaneceu no Japão. Como Sara havia ido ao Japão com apenas 1 ano e 6 meses, o Brasil, para ela, era como se fosse a primeira vez.

No Brasil, Sara ingressou na 3ª série de uma escola pública do ensino fundamental. O que Sara se lembra bem daquela época, quando chegou ao Brasil, foi de ter ganhado um dicionário em português. Rememora ter lido o dicionário e procurado algumas palavras para estudar o português.

[261] Vovô

> “E a gente voltou. Daí eu já entrei numa escola brasileira daqui comum (pública). E, para mim, na minha memória, eu tenho mais assim, na terceira série, assim, lembro que, nessa época, eu tenho lembrança de estudar, de ler dicionário, né. Eu ganhei um dicionário quando eu cheguei aqui no Brasil, daí eu ficava vendo as palavras tudo e aí essa época, eu lembro bastante [...].”

Sara enfatiza que sempre foi quieta na escola. Expressa que, segundo a mãe, costumava ser muito calada e não reclamar de nada. Assim, a mãe imaginava que ela teria mais dificuldades na escola, o que não aconteceu porque passou pela vida escolar sem problema.

> “No terceiro ano, que agora é quarto ano, né, acho que mudou agora. [...] Na época, não tive dificuldade com português, foi bem tranquilo. Eu acho que foi bem tranquilo porque eu sempre fui muito quietinha, né. Minha mãe falou que eu sempre fui muito quietinha e não reclamava de nada. Mas eu acho que foi bem tranquilo em questão de aprendizado de português. Minha mãe achou que eu ia sofrer mais, não é. Mas foi bem tranquilo para mim, sim, conteúdo escolar, tudo tranquilo.”

Como já mencionado, antes de retornar ao Brasil, Sara frequentou uma escola brasileira no Japão por seis meses. A mãe, numa tentativa desesperada, fez a Sara aprender português e tornar-se parte de sua nova comunidade. Na escola brasileira no Japão, Sara usou seu conhecimento de japonês para complementar e desenvolver ainda mais o conhecimento de português. Além disso, conforme mencionado no caso de Júlio e Paulo, o momento decisivo em relação a aquisição de idiomas se dá por volta dos 8 ou 9 anos (Minoura, 1981). Sara retornou ao Brasil aos 8 anos e conta que não teve problema com português na escola, o que pode ser explicado, em parte, por sua experiência na escola brasileira no Japão e pela idade.

Sara narra, ainda, que a mãe não recebia muito apoio do pai, então teve que trabalhar muito e acabava não ficando em casa. Por isso, Sara ficava, frequentemente, na casa da avó, que veio do Japão para o Brasil quando tinha cerca de 11 anos, por isso falava japonês. Quando Sara tinha 8 a 10 anos, ia a casa da avó e falava em japonês. No entanto, depois que Sara e a mãe se mudaram, ficou longe da avó, o que a fez não praticar japonês diariamente.

> “[...] só que como a minha mãe teve que trabalhar muito porque a minha mãe era solteira, né. Meu pai não ajudava muito, minha mãe não ficava muito em casa ou eu ficava mais na casa da *bachan*[262]. E aí, nessa época, eu ainda falava *nihongo*[263], porque a *bachan* fala, né. Só que depois a gente se mudou, aí eu cresci, daí eu não praticava mais, muito, assim, no dia a dia, né. [...] Ela

[262] Vovó
[263] Língua japonesa

> (a avó) falava, misturava bastante, porque ela chegou aqui, com uns 10 a 12 anos, assim, então ela sabe falar bem, mas ela prefere falar em *nihongo* e escrever, ela só escreve *nihongo* e só, (eu) ficava junto com *bachan* dos 8 aos 10 anos. [...] Eu ainda lembrava bastante japonês, né. Depois que a gente se firmou aqui, se estabilizou no Brasil, a gente se mudou para longe dela. Então, eu não tinha mais (contato) com ela no dia a dia. [...] E com minha mãe, (era) em português mesmo."

Depois de um tempo, Sara passou a entrar em contato com mais crianças brasileiras e sentir-se um pouco envergonhada de falar japonês. Isso porque elas provocavam-na, dizendo: "Você é japonesa, então pode falar japonês?" ou "Como você diz isso em japonês?" Sara não queria falar japonês. Ela não gostava que brincassem dessa forma, então não falava. Depois disso, apenas o português na escola e em casa.

> "Eu tinha mais contato com crianças brasileiras, e aí eu também tinha um pouco de vergonha, né. (riso). Ao saber que você é japonesa, de saber falar *nihongo*, né, as crianças ficavam brincando, né. Aí, "como é que fala isso?", "como é que fala aquilo?" E eu não queria falar. Isso é zoando, né. Fazendo brincadeiras que eu não gostava muito, daí eu, meio que deixei de lado, né."

Sara relata que houve um tempo que queria esquecer do japonês. Porque, naquela época, tinha que aprender português e, às vezes, sofria *bullying* na escola por ser mestiça. Então, sentia-se envergonhada e não queria ser japonesa. Assim, afastou-se da língua japonesa.

> "Eu tinha um sentimento de que eu não queria, sabe, que eu queria esquecer o *nihongo* antes também. É que, antes dessa época, como eu tive que aprender o português e, às vezes, assim, eu sofria *bullying* na escola por eu ser mestiça, né. Eu meio que sentia uma vergonha e uma vontade de não ser japonesa."

Como já mencionado, na escola, as crianças plurilíngues ocultam partes de seu capital linguístico para evitar serem vistas como estranhas (Coste; Moore; Zarate, 2009) e tentam ocultar as diferenças de origem étnica para evitarem ser condenadas ao ostracismo e sofrerem *bullying* (Tsuda, 2003). No caso de Júlio, na análise anterior, evidenciou que ele queria adotar o sobrenome japonês e esconder que falava o português na escola no Japão para evitar ser visto como alguém de fora e tinha o desejo de ser reconhecido como membro da comunidade. No Brasil, Sara adquiriu o português a partir de práticas sociais cotidianas por meio da "participação periférica legítima" e da "participação plena" na comunidade escolar. Embora tenha se identificado como não tendo problemas com português, as pessoas ao seu redor a reconheciam como japonesa por causa da descendência, da aparência e do nome.

Para ela, falar japonês significava ser japonesa e continuar a ser vista como diferente. Embora não pudesse escapar da aparência e do nome, tentou ser reconhecida como membro da comunidade, distanciando-se da língua japonesa.

Entretanto, a partir da 6ª série do ensino fundamental, Sara começou a assistir a vídeos e a filmes japoneses na internet. Isso ocorreu, em parte, porque gostava deles, mas também porque queria recordar o japonês. Ao assistir aos filmes, seus sentimentos do passado começaram a voltar. Era algo de que gostava e fazia parte de si mesma.

> "Então, mais ou menos, nessa época da internet que eu voltei a ver os vídeos, que eu comecei a voltar a sentir, tipo, porque eu gostava, né, que eu gostava de ser do jeito que eu sou, né. E aí foi muito bom, porque daí agora eu estou começando a voltar mais. Bem devagarzinho, né. Porque agora, com a correria e tudo, mas agora, hoje em dia eu tô mais, tipo assim, vendo umas coisas, né. Tentando voltar um pouquinho mais."

Depois que Sara entrou em contato com a língua japonesa por meio de vídeos e filmes, começou a se lembrar, aos poucos, dessa língua. Enfatiza que isso foi muito bom. O japonês estava voltando bem lentamente. Sara argumenta que as coisas estavam agitadas, mas atualmente possui mais tempo para assistir a filmes e está tentando voltar aos poucos ao universo japonês. Destaca, ainda, que não tinha aprendido muito *kanji*[264] na escola, por isso não se lembra bem, mas *hiragana*[265] e *katakana*[266] se recorda bem porque havia aprendido na época.

> "Aí, na época, mais ou menos na sexta série, entre 2013 e 2014, comecei a ver na internet, né. E aí que, eu comecei a voltar a ter mais contato com o japonês porque eu assistia a vídeos, assistia a filmes, assim, né, porque antes disso, a gente não tinha muito contato, né. Daí eu comecei a lembrar mais um pouco (japonês), assim. [...]. Eu ainda, eu reparo que eu consigo ler bastante *hiragana* e *katakana* mas *kanji* só alguns, né, porque eu não aprendi muito. Mas *katakana* e *hiragana* eu sei ler bastante."

No Japão, Sara aprendeu japonês frequentando a escola japonesa e desenvolveu um vínculo e uma identidade com o idioma por pertencer ao grupo de colegas japoneses. No entanto, no Brasil, Sara se distanciou do idioma japonês para evitar *bullying* na escola e não ser vista como diferente por seus colegas. Assistir aos vídeos e aos filmes japoneses que Sara adorava, trouxe de volta uma parte de seu passado. Talvez porque tenha se lembrado da comunidade de língua japonesa à qual pertencia desde a infância e da conexão com o idioma japonês. Talvez como

[264] Ideograma
[265] Silabário da escrita japonesa
[266] Silabário japonês para palavra estrangeira

resultado da reflexão sobre o verdadeiro eu, o seu passado e da redescoberta da própria competência plurilíngue, Sara tenha realizado o desejo de retornar ao "do jeito que eu sou".

Mesmo após Sara ter entrado no ensino médio, continuava a assistir a alguns vídeos em japonês e outros, mas não se dedicava tanto quanto antes. Certa vez, procurou aulas de japonês, mas acabou não realizando. Quando chegou a hora de fazer o vestibular para entrar na universidade, ficou sem tempo.

> "E eu acho que fui bem pouco assim, tipo, direto, eu continuava assistindo a algumas coisas, mas nunca foi uma coisa mais do que eu me dedicava (no estudo), né. Eu até tinha procurado umas aulas em japonês, mas eu acabei não fazendo. E aí começou a época de fazer vestibular pra faculdade, né. E aí, não tive muito tempo mesmo."

Na cidade onde Sara mora, há uma grande comunidade de descendentes de japoneses e são realizados eventos e festivais todos os anos. Sara aprendeu *taikô*[267] por um ano, mas também parou por ficar ocupada com vestibular.

> "É uma cidade que tem bastante gente, tanto é que eu até me lembro que quando eu cheguei aqui, estava passeando com a minha mãe no shopping e eu olhava os descendentes, (e disse) assim: - "olha, mãe, aqui tem bastante gente igual a nós, né", e ela dava risada. Há bastante de tudo. Aqui tem até praça do Japão, tem bastante coisa, né. Há sempre exposições do Japão, *matsuri*[268] e tudo, né. [...] todo ano tem e a gente sempre ia juntas assim. [...] então houve uma época que eu participei do grupo de *taikô* daqui, né. [...] Eu só consegui ficar (nele) um ano só porque daí eu entrei na faculdade, não tive mais tempo."

Depois que retornou ao Brasil, a mãe não chegou a falar para que ela estudasse japonês. Entretanto, segundo relato da Sara, a mãe se arrepende de não ter permitido que ela continuasse com japonês porque, assim, esqueceu muito do idioma.

> "A minha mãe fala, né, que ela se arrepende do tipo de não ter feito eu continuar com japonês, né. Porque eu perdi muita coisa."

Tanto Juliana quanto Sara tentaram aprender o português com afinco para poderem viver na sociedade escolar brasileira como "novas imigrantes" (Sayad, 1998) após o retorno ao Brasil. Essa atitude pode ser considerada a manifestação da forte determinação das duas de viverem em uma nova comunidade.

Juliana, um ano antes de voltar ao Brasil, aos 10 anos (4ª série), havia percebido pela primeira vez que não era "japonesa" ao passar por uma experiência

[267] Tambor japonês
[268] Festival

de discriminação como estrangeira. Soube que não importava o quão bem ela falasse o japonês, não havia lugar para ela no Japão. Por outro lado, Sara decidiu viver no Brasil com a mãe após o divórcio dos pais e se esforçou para aprender português para fazer com que ela não se preocupasse. Sara não gostava de ser tratada como "estranha" na comunidade escolar no Brasil e, gradualmente, se distanciou do japonês.

Pode-se pensar que elas tivessem a percepção de que "falar japonês era igual ser japonesa". No entanto, Juliana teve uma experiência no Japão que mudou essa percepção, e Sara se afastou do japonês por causa dessa percepção. Dessa forma, pode-se dizer que a questão da identidade está profundamente relacionada ao motivo pelo qual elas se distanciaram do japonês no Brasil. Esse ponto será detalhado na seção 3.3.

3.1.2.2 Ambiente linguístico de Henrique, Júlio e Paulo depois do retorno ao Brasil

Para relembrar, faremos um breve resumo dos anos escolares de Henrique, Júlio e Paulo, os dois primeiros nasceram no Japão. Henrique frequentou o jardim de infância japonês, enquanto Júlio foi cuidado por sua mãe em casa. O ambiente linguístico em casa, tanto para Henrique quanto para Júlio, era o português. Passado um tempo no Japão, tiveram que voltar ao Brasil com seus pais, frequentaram a escola e depois retornaram novamente ao Japão. Henrique fez a 1ª série no Brasil e cursou do meio da 1ª série até o início da 3ª série no Japão. Júlio cursou a 1ª e 2ª série no Brasil e da 3ª série a 8ª série no Japão. Já o Paulo nasceu no Brasil e estudou até a 3ª série e foi ao Japão onde frequentou da 4ª à 6ª série. Após isso, todos os três tiveram que retornar ao Brasil. Apenas Júlio teve experiência de frequentar escola japonesa do ensino fundamental II (*chûgakkô*).

Vejamos agora o ambiente linguístico de Henrique, Júlio e Paulo após seu retorno ao Brasil. Iniciando com Henrique, no Japão, iria iniciar a 3ª série, mas no Brasil entrou na 4ª série da mesma escola particular em que havia estudado durante a 1ª série.

Depois que retornou ao Brasil, Henrique diz que conseguia acompanhar bem os estudos das escolas brasileiras. Isso pode ser devido à prática de português em

casa, ao fato de ter sido alfabetizado pela mãe na tenra idade, à experiência escolar no Brasil e ao seu contato com o idioma por meio de vídeos e *sites* em português.

Henrique não achava que havia muitos problemas com esse idioma, mas costumava chorar sozinho na cama, lembrava de seus amigos no Japão e sentia que estava "sendo deixado para trás". Chorava com frequência porque se sentia sozinho, mas não contava a seus pais sobre a tristeza e solidão. Enfatiza que não se sentia à vontade para contar aos pais sobre a dor que estava vivenciando. Além disso, achava que eles não o entenderiam.

> "Na quarta série, quanto à idade escolar, assim, também eu acho que acompanhei bem relativamente bem, só que eu lembro muito, muito bem, que dessa vez eu senti muito, mas muito mesmo, com a transição de país, porque essa parte da minha infância dos nove até vai só uns onze a doze anos. Lembro de chorar sozinho na cama, assim. *Nanteiundaro sono… Nihon no sono… tomodachi no koto o omoidashite…nanka oitekareteru youna kankaku…sugoi shite…de nantonaku sono hitoride irutte iunoga kanashikunatte naku tte iukotowa yoku arimashita*.[269] [...] E a partir daí, também eu, comecei a calar e a ter cada vez mais distanciamento dos meus pais por não ter contado isso e também porque, eu não sei, eu não me sentia à vontade de contar esse sofrimento que eu tinha. Eu achava que eles não iam me entender."

> "E nessa transição dos nove a dez anos me senti meio solitário, abandonado. Todo mundo, realmente, todo mundo sente essa coisa de (se) sentir só porque os pais (é) que deveriam ser as pessoas que mais deveriam te entender. Entender direito o que você está sentindo. [...]. Não é nem questão de língua. É questão de entender que eles não sentem e que (eu) não tinha o lugar que se chama 'terra natal'".

No Japão, a mobilidade de Henrique do Brasil para o Japão, onde o ambiente linguístico foi alterado repentinamente, fez com que ele não conseguisse expressar os sentimentos em palavras, tornando-se agressivo. Nakajima (2016) atribui esse fato à falta de interação na língua materna no ambiente familiar e, no caso de Henrique, essa experiência também dificultou o relacionamento com os pais. Mesmo depois de voltar ao Brasil e conseguir se expressar em português, continuou a sentir que seus pais não entendiam seus sentimentos quando conversava com eles. Portanto, Henrique postula que não era uma questão de idioma. Para os pais, o Japão pode ter sido um destino temporário para trabalhadores migrantes, mas não para ele.

[269] Fala original: なんて言うんだろ その...日本のその...友達のことを思い出して…なんか置いてかれてるような感覚…すごいして…で（それで）なんとなくその...ひとりでいるっていうのが悲しくなって泣くっていうことはよくありました。Não sei como dizer isso... lembro-me dos amigos no Japão... e me sentia que estava sendo deixado para trás... e (então) muitas vezes ficava triste e chorava porque sentia só (tradução nossa).

Acreditava que seus pais possuíam um senso de pertencimento em relação ao Brasil e uma identidade brasileira. Não conseguiam entender o fato dele não ter um lugar para chamar de terra natal. Sentia-se isolado, com um sentimento de perda e de solidão decorrente da desconexão do lugar de pertencimento e da comunidade à qual pertencia, que havia perdido como resultado da mudança. Presumimos que isso tenha sido um abalo na sua identidade.

De acordo com Henrique, o primeiro idioma que aprendeu foi o português com a mãe e, no Japão, sempre usava essa língua em casa. Na época, que frequentava escola no Brasil, de 5 a 6 anos, se identificava como brasileiro. No entanto, com a mudança do Japão para o Brasil aos 9 anos fez com que se sentisse como se tivesse afastado do Japão. Reflete agora que, na época, agia como se não aceitasse a si próprio como um brasileiro. Por isso, forçava pensar em japonês. Aponta que isso fez com que pensasse, neste período, na base de gramática japonesa, enquanto que seu vocabulário fosse mais em português.

> “E também foi nessa época que a língua da minha cabeça. Eu sabia que, desde criança, o que eu tinha mais contato acabava sendo português. Então, a primeira língua que eu adquiri foi português, mas na verdade, que nessa transição que eu tive aos nove, dez anos ficou de certa forma sentindo, pelo fato de ter se afastado do Japão. E acho que era uma forma de não me aceitar como brasileiro. Digamos, acabei estabelecendo, forçando para que minha língua fosse japonesa dentro da minha cabeça. Então, o que acontecia dentro da minha cabeça nessa época que eu pensava na gramática em japonês. Mas meu vocabulário era mais português.”

Nessa época, Henrique usava o computador para acessar diversos *sites* e assistir aos vídeos em japonês. No Brasil e no Japão, estava fazendo o oposto, quando estava no Japão, costumava assistir a vídeos brasileiros, mas no Brasil, assistia a vídeos japoneses. Isso acontecia porque ele sentia nostalgia da língua japonesa e da mente familiarizada com o universo japonês. E, embora não conseguisse explicar como se sentia à época, Henrique acredita que buscava no idioma japonês uma forma de suprir a solidão que sentia ao estar longe dos amigos japoneses.

> “Então, acho que nos primeiros anos, eu acabei meio que me forçando a pensar em japonês. E, nessa época, eu já mexia bastante o computador por conta própria. Então, eu acessava a muitos sites, assistia a vídeo em japonês. Então, foi exatamente o contrário do que é. Fui do Brasil para o Japão. É, eu fiz exatamente o oposto, eu comecei a ver vídeos em japonês. Então, quanto a língua, a questão de compreensão, acho que sempre fui bem normal quanto às duas línguas. Eu considero hoje que era mais uma questão de não me aceitar como brasileiro. Porque, nessa época, dos nove aos dez anos, eu me sentia bastante próximo dos meus amigos no Japão. Por isso que eu também

> tive esses momentos de saudades e tal. Mas acho que era mais por causa disso, eu ia atrás da língua, da língua japonesa. Não sei explicar certo, mas …."

Como assevera Wenger (1998), pertencemos a diversas comunidades de prática de uma forma ou de outra, tanto no passado quanto no presente, e essas diferentes formas de participação estão envolvidas na criação de nossas identidades. Para ele, as identidades das pessoas mudam com o tempo e são construídas no processo de participação em comunidades de prática. A identidade de Henrique foi formada no processo de expansão da participação na comunidade de prática por meio do aprendizado do português em casa e na comunidade escolar no Brasil. Em seguida, foi novamente ao Japão, onde a identidade como membro da comunidade foi construída no processo de interagir e estudar junto com seus amigos em japonês na nova comunidade de prática, a escola japonesa. Wenger (1998) afirma, ainda, que a identidade não é uma trajetória única, mas sim um nexo de pertencimento a diferentes comunidades. A mobilidade de Henrique do Japão para o Brasil o forçou a deixar os vínculos com os amigos da comunidade do Japão.

Como sugere Wenger (1998), o envolvimento direto em práticas comunitárias e relacionamentos concretos não é a única maneira de pertencermos a uma comunidade. Os laços imaginários se estendem tanto espacial quanto temporalmente. A comunidade à qual Henrique pertencia tornou-se uma "comunidade imaginada" (Anderson, 1983) porque tinha se afastado dela. Ao se imaginar conectado aos amigos japoneses, atravessando o tempo e o espaço, Henrique conseguiu ter um senso de comunidade com eles. Esse senso de comunidade pode tê-lo levado a buscar no idioma da comunidade, que era o japonês.

Depois de ter concluído a 5ª série, Henrique foi para uma outra escola particular para realizar o ensino fundamental II. Na escola onde havia um vínculo com a comunidade japonesa. Os pais de Henrique matricularam-no nela porque pensaram que o filho não se sentia bem na época e acharam que numa escola com o contato com a cultura japonesa poderia melhorá-lo. Nessa escola, havia aulas de japonês, apesar de ser de nível básico e de conteúdo conhecido. Henrique a frequentou até se formar no ensino médio.

> "Depois disso, fiz o fundamental II. [...]. E (meus pais) me colocaram numa outra escola que se chamava XXX. Então, lá tinha um certo vínculo com a comunidade *nikkei*. [...] Tinha aula de japonês no ensino fundamental II, eu assistia a essa aula, mas não era algo tão digamos avançado, era coisa que

> eu já sabia na época. Como se eu tivesse me entrosado tanto na época. Eu acho que na cabeça deles (dos pais) era a intenção de… porque acho que eles sentiram que eu não estava muito legal e acho que por isso que decidiram me colocar num lugar que tivesse mais contato, assim, com a cultura (japonesa)"
>
> "Mas, também, não tive muita chance ou oportunidade de falar japonês. De vez em quando, vinha algum funcionário da JICA[270]trabalhar nesse colégio e quando vinha eu conversava um pouco em japonês, mas era algo eventual. Então, o que aconteceu nessa época, porque depois dos nove anos, eu fiquei (direto) continuamente até o término do ensino médio."

Henrique teve pouca oportunidade de falar japonês depois de ter retornado ao Brasil. Mas esteve sempre em contato com anime, mangá e videogame. Gostava, especialmente, de videogames em japonês. Mesmo que ele entendesse português, preferia jogá-los na versão japonesa e, até hoje, em seu celular, prefere que a tela esteja em japonês. Dessa forma, sentia-se mais *anshinkan* (sensação de bem-estar).

> "Ah, um ponto, é que eu sempre gostava também de videogame. E por algum motivo, desde sempre, joguei o em japonês, então, mesmo tendo familiaridade com português, sempre optei por jogar em japonês. Até hoje com celular, eu gosto mais da interface em japonês, eu me sinto mais tranquilo. Talvez eu tenha um pouco desse *anshinkan*[271] com relação a japonês. E depois dos nove anos, no Brasil, como não tinha muitas oportunidades de comunicar, de falar..., mas eu sempre tive contato com vídeos, com conteúdo, de coisa cultural, do tipo: mangá, anime."

A partir da narrativa de Henrique, é possível observar que ele tinha uma "identidade linguística" (Rampton, 1997) com a língua japonesa. Em outras palavras, Henrique tinha um senso de pertencimento linguístico (afiliação linguística), apego emocional e conexão com a língua japonesa.

Havia uma comunidade japonesa na cidade em que Henrique morava, mas os pais não o inseriu nela. Dessa forma, culpa um pouco os pais por isso, porque havia comunidades *nikkei* e muitas crianças com um perfil semelhante ao dele. Postula que na época sentia-se sozinho porque não tinha contato com pessoas que possuíam experiências semelhantes às dele, e que isso foi uma dor que só ele podia compreender.

> "Tinha comunidades *nikkeis* na minha cidade, mas não tive contatos. Isso é uma coisa que até hoje eu acabo culpando um pouco meus pais porque eles eram pessoas bem fechadas e nunca foram (participar). Porque eu sei que existe bastante dessas comunidades *nikkeis*, mas eles nunca me levaram para esse lugar. Então, eu sei que tem várias outras pessoas com o mesmo tipo de perfil que eu. Que também viveram parte da sua vida no Brasil ou no Japão e

[270] Agência de Cooperação Internacional do Japão (JICA)
[271] Sensação de segurança

> depois foram para o Brasil etc., mas ao longo tempo, e nesses anos todos no Brasil não tivemos contato com ninguém com esse perfil, por isso eu passei me sentindo muito só. É uma coisa que eu dizia para mim mesmo: *Nanka jibun ni shika wakaranai itami nanda*….[272]"

Apesar de não praticar a fala e a escrita japonesa, Henrique enfatiza que compreendia o que lia e o que ouvia, pois estava constantemente em contato com eles por meio de anime, mangá e videogame. Como resultado, conta que conseguia se comunicar normalmente em japonês e se considerava bilíngue. No 1ª ano do ensino médio, passou no exame de proficiência em língua japonesa N1[273]. Mesmo assim, não pensava em usar o japonês no futuro ou estudar no Japão, mas para se sentir confortável, aceitava isso como algo que fazia parte da sua competência.

> "Na época, eu não estava com planos de estudar no Japão. Eu pretendia continuar estudando no Brasil. Mas foi por acaso mesmo que acabei que, na etapa do ensino médio, como eu já tinha bastante, como eu sempre tive o contato com a língua (japonesa) por meio de leitura ou escutando coisa, eu, nessa época, eu já me considerava de certa forma bilíngue. Então, nunca tive, tanto na prática de fala ou de escrita, mas conseguia me comunicar normalmente. E, inclusive, em 2014, quando eu estava no primeiro ano do ensino médio mais ou menos, cheguei a prestar a prova do *nihongo nôryoku shiken*[274]. E foi nessa época que eu consegui o N1. Então, eu não tinha plano, assim, de usar a língua ou de estudar no Japão no futuro, mas eu já aceitava isso como parte do meu, digamos da minha habilidade, assim, eu me sentia confortável."

Ao se formar no ensino médio, Henrique foi aprovado na universidade federal da região em que morava, mas não frequentou, pois não era exatamente o que queria fazer. Então, decidiu fazer um preparatório para vestibulares específicos em outro estado brasileiro, por onde residiu por 2 anos. Isso se deveu, em parte, ao fato dele ter um relacionamento difícil com os pais e querer sair de casa. Naquela época, pretendia continuar os estudos no Brasil e não pensava em estudar numa universidade japonesa. No entanto, acabou fazendo o exame para um programa de bolsa de estudos para o Japão e foi aprovado. Na entrevista, estava preocupado porque não falava japonês há anos, mas conseguiu expressar-se bem. Em 2019, passou no exame e foi ao Japão para estudar.

> "Então, eu continuei no Brasil, né. Fiquei, terminei o ensino médio em 2016. E cheguei a passar na faculdade, mas não era o que eu queria de verdade. Então decidi fazer cursinho. [...] Eu passei dois anos fazendo cursinho no XXX (nome

[272] Fala original: なんか自分にしかわからない痛みなんだ…。Parece uma dor que só eu mesmo posso entender (tradução nossa).
[273] Nível avançado
[274] Exame de proficiência em língua japonesa

> da cidade). E acabei passando numa das provas que eu fiz, foi para um bolsa para graduação daqui no Japão. E, depois desses dois anos de cursinho, eu passei para esse programa de bolsa. E foi a partir dele que decidi vir para cá, por meio dela."
>
> "[...] E inclusive essa parte de não conseguir me comunicar muito bem com meus pais. No sentido de não conseguir me expressar muito bem o que eu estava sentindo. Isso criou um afastamento de uma forma que quando eu terminei o ensino médio eu decidi estudar em outro estado, estar fora de casa justamente porque eu não me sentia muito bem em casa, queria sair logo e então, eu carreguei isso. [...]"
>
> "[...] Eu tinha essa preocupação de não ter me comunicado tanto em japonês. Na hora de fazer a prova dessa bolsa, eu tive entrevista em japonês. E fazia anos que eu não conversava em japonês, mas eu acho que consegui conversar muito bem. E foi aí que em 2019, né, fui aceito e vim para cá."

Ele manteve seu japonês por meio da escola e também por meio de anime, mangá e videogames. Ele tinha autoconsciência da competência plurilíngue, pois conseguia se comunicar normalmente em japonês. Além disso, havia sido aprovado no nível avançado do teste de proficiência em japonês. Apesar de não ter considerado a possibilidade de estudar numa universidade japonesa, a decisão de fazer o exame pode ter sido motivada pelo desejo de retornar à comunidade à qual pertencia no passado.

Henrique atribui, não unicamente, porém primariamente, a capacidade de ter mantido a competência em japonês por meio da imersão via jogos, animes e mangás. Desde que voltou ao Brasil, acompanhava-os pela internet. Em especial, gostava de videogames com textos narrativos. Não sabia como lê-los, no início, mas acredita que adquiriu muito vocabulário com o passar dos anos, e que foi isso que o conectou ao idioma japonês. Destaca que seus pais o aconselhava e o incentivara, explicando a importância de manter a língua, porém sem obrigação.

> "Então, eu considero que é muito por causa do videogame, anime e mangá. Porque realmente, depois desses nove anos, sempre fui atrás de e por meio da internet. E videogame, assim, eu sempre gostei de videogame que envolvia leitura, tipo de videogame que é de ler, né. E eu sempre gostei desse tipo de jogo e por mais que no começo eu não soubesse ler tanto, acho que ao longo desses anos eu fui adquirindo aos poucos, mais vocabulário. E acho que foi isso que me manteve conectado à língua. Então, eu acho que foi uma coisa mais por acaso, né. Se os meus pais tivessem incentivado tanto a manter a língua dentro de mim, eu acho que poderia muito bem ter esquecido a língua nessa época, mas coincidentemente eu gostava desse tipo de coisa. Então, acho que foi por meio disso que fui mantendo a língua. Meus pais nunca foram tanto de falar para estudar japonês, assim, para mim."

No entanto, a proficiência em ambos os idiomas, japonês e português, também é devida ao apoio que recebeu dos pais, incluindo esforços deles para criar um ambiente ideal para manter o idioma português e japonês e na escolha de escolas no Japão e no Brasil.

Sobre Júlio, tinha retornado, depois de 6 anos no Japão, com o irmão, a prima e a avó em 2011 ao Brasil, enquanto que a mãe permaneceu no Japão. Morou por pouco tempo com o pai que tinha retornado temporariamente, mas logo depois, Júlio passou a morar com a avó junto com o irmão e a prima, e a cursar a 9ª série na escola pública.

Lembrando daquela época, Júlio pontua que a situação na escola do Brasil era a mesma de quando havia entrado na 3ª série no Japão. Como se tivesse sido jogado numa escola estrangeira novamente, sendo a única diferença falar o português. Não queria ir à escola nem fazer nada. Rememora que estava triste, irritado e frustrado por não estar no Japão. Entretanto, tinha que ir à escola, contra à vontade.

> "Essa escola brasileira, aí cheguei aqui, foi a mesma situação, bem parecida de quando eu entrei em *san´nensei*[275] no Japão, né. Ai, cheguei no Brasil, jogado na escola brasileira. A única diferença é que eu já falava português. Mas assim, totalmente contra a vontade, eu ia totalmente porque me obrigavam. Eu não queria ir pra escola, não queria fazer nada, porque eu estava realmente muito triste, bravo e chateado porque eu estava no Brasil e não estava mais no Japão, né."

Na escola, Júlio narra que não tinha dificuldades com português, sabia ler, escrever e falar sem sotaque estrangeiro. Dessa forma, acreditava que ninguém na escola soube que ele tinha vindo do Japão.

> "Eu não lia muito em português, assim, só conversava mesmo em português. eu não tinha tanta dificuldade, realmente não sofri tanto assim. Quando eu vim pro Brasil, né, meu irmão e minha prima sofreram mais porque eles não foram alfabetizados em português, né. Uh, então eles sofreram mais, mas eu não. Eu não sofri tanto assim, foi bem mais tranquilo para mim. [...] Quando eu vim pro Brasil, assim, a primeira coisa, como eu já tinha feito (estudado) no Brasil, que eu falava, que eu já sabia ler e escrever [...] Mas como eu sabia ler, escrever, entendia tudo o mais. Eu não tinha aquela coisa, eu não tinha aquele sotaque de estrangeiro, por exemplo. Assim, então eu, quando eu estava na escola, ninguém sabia, por exemplo, que eu tinha vindo do Japão e que eu tinha vindo e tudo mais, né. Então eu nunca tive dificuldades, né."

Júlio menciona que a primeira aula foi de história e que a professora disse que haveria uma prova já na semana seguinte, orientando todos para que estudassem

[275] 3ª série do ensino fundamental I

cerca de dez páginas do livro didático. Como era um conteúdo que ele ainda não havia aprendido, decorou e tirou uma nota muito boa. A professora ficou muito surpresa. Então, Júlio acha que foi muito útil o fato dele já saber português.

> "E eu lembro que a primeira vez que eu entrei na escola, a primeira turma estava tendo aula de história, sobre a Segunda Guerra Mundial, se não me engano, eu cheguei e na outra semana, eu acho que ia ter prova e a professora falou, assim, "ó, eu sei que você chegou agora, né, mas a prova vai ser essa parte". Acho que eram 10 a 15 páginas, né. [...] Então, eu peguei e falei, eu acho que basicamente decorei na época não devo ter aprendido nada, porque eu não entendo muito de história, até hoje, e eu tirei uma nota alta porque eu só, eu decorei todas as coisas (as partes) do livro, eu consegui fazer a prova e a professora, eu lembro que ela falou assim: "nossa, você chegou e tirou nota boa". Eu acho que eu tinha tirado, sei lá, acho que eu tirei a primeira ou a segunda melhor nota da turma, assim de 30 alunos. Mas provavelmente foi porque eu decorei tudo, porque eu já sabia ler e tudo mais, mas não foi porque eu sabia de fato, né. Então, nessa época, eu lembro que pelo fato de eu já saber português me ajudou bastante."

Júlio havia cursado a 1ª e a 2ª série do ensino fundamental no Brasil e da 3ª a 8ª série no Japão. Em casa, no Japão, sempre usava o português com a mãe e o irmão mais novo. Mas depois que o irmão começou a estudar na escola japonesa, começaram a falar japonês, o que fez a mãe proibir o uso de japonês em casa, e permitir que assistissem só à TV brasileira. Júlio estava ciente da preocupação da mãe em relação ao esquecimento do português pelos filhos no Japão. Assim, continuou a falar em português com ela. O fato de Júlio achar que não teve dificuldades em sua vida linguística depois do retorno ao Brasil provavelmente se deveu à base da experiência de ter sido alfabetizado neste país e ao uso de português em casa.

Para esquecer a tristeza de não estar no Japão, Júlio narra que não gostava de nada que o fizesse lembrar desse país. Quando os colegas perguntavam se já tinha ido ao Japão, mentia dizendo que nunca havia ido lá. Quando perguntado se tinha nascido no Japão, dizia que havia nascido lá, mas que voltou ao Brasil quando era muito pequeno e não se lembrava. Quando lhe perguntavam se falava japonês, respondia que não. Rememora que sempre mentia muito, dizendo que não sabia nada sobre o Japão, exceto que era descendente de japoneses e que não tinha nada a ver com o Japão. Confessa que realmente queria evitar lembrar que estava no Japão porque isso o fazia ficar triste.

> "Como eu estava naquele momento muito triste, por não estar no Japão, né. Eu não queria estar no Brasil, né. Então, pelo fato de eu não estar no Japão, eu não gostava de nada que me lembrasse que eu não estava no Japão. Então, assim, qualquer coisa que pudesse me ligar com o Japão, eu evitava,

> então as pessoas perguntavam assim, se eu já tinha ido pro Japão, eu mentia, falava que nunca tinha ido pro Japão. Quando perguntava, se eu tinha nascido no Japão, eu falava que eu nasci, mas quando era pequeninho eu voltei e não me lembrava. Quando perguntavam se eu falava japonês, eu falava que não sabia. Então eu sofria, nesse sentido, eu sempre menti bastante, que eu não conhecia nada e que eu não tinha nenhuma ligação com o Japão, exceto ser descendente, né. Porque eu realmente queria evitar essa coisa de lembrar que eu não estava no Japão, porque isso me deixava triste."

No Japão, Júlio queria adotar seu sobrenome japonês e esconder que falava português na escola para evitar ser visto como alguém de fora e tinha desejo de ser reconhecido como membro da comunidade. Enquanto isso, no Brasil, na escola, ele escondia o fato de ter estado no Japão e de saber falar japonês. No entanto, Júlio fazia isso para não lembrar dos momentos que esteve no Japão. O fato de os pais terem feito retorná-lo ao Brasil, o sentimento de querer permanecer no Japão e a separação da vida escolar e dos amigos do Japão permanecia. Ao fingir que nunca tinha estado lá, Júlio tentava encobrir os sentimentos de tristeza, raiva e decepção provenientes desses fatos.

Júlio se sentia desconfortável com o fato da escola no Brasil ser diferente do Japão. Ele conta que, no Japão, tinha aulas das 8 às 16 horas e depois a atividade extraclasse até por volta das 19 horas. Aqui no Brasil, acordava por volta das 10 horas, almoçava e ia para a escola à tarde. Para ele, era difícil se acostumar com esse tipo de vida.

> "Esse foi bem diferente. Ao contrário de (da escola que) fui pro Japão, né. Primeiro, que aqui no Brasil, a maioria dos lugares não é integral, né. É só de manhã ou só à tarde, as aulas né. Aí no Japão, então, eu estava acostumado a ter aula das 8 da manhã ou das 9 da manhã, não sei, até 3 ou 4 horas da tarde, e a *bukatsu*[276] até às 6 ou 7 horas e depois fazia alguma coisa. Aqui no Brasil não, acordava de manhã, ia pra escola, eu acho que eu tinha aula à tarde, inclusive eu acordava tipo 10 da manhã, almoçava e ia pra escola à 1 da tarde e saía às 5 da tarde ou 6 horas, né. Então tinha, era muito estranho pra mim, então nunca tinha estudado aqui, a escola era muito bagunçada. Era escola pública, também, era muita bagunça, era sempre sim, era bem estranho para mim. Eu sofri, sempre estranhei bastante assim com a escola daqui do Brasil."

Nessa perspectiva, Júlio agora entende que o comportamento dos brasileiros não é tão diferente dos japoneses. Acredita que adolescentes com cerca de 13 a 14 anos fariam o mesmo barulho, independentemente de nacionalidade. Mas na época em que chegou ao Brasil, sentia-se desconfortável com o comportamento dos brasileiros. Aponta que não tinha percebido isso claramente na época, em vez de

[276] Atividade extra-classe

serem barulhentos, os brasileiros são alegres, joviais e brincalhões. Relata que não gostava de conviver com pessoas brincalhonas porque naquele tempo estava muito frustrado e sem a mentalidade de aproveitar as coisas ao seu redor. Ele comparava o Brasil com o Japão e encontrava qualquer motivo que pudesse dizer que o Brasil era ruim.

> "Quando eu cheguei aqui no Brasil, a primeira coisa que estranhei foi o comportamento do brasileiro, comparava com as de crianças mesmo, né, claro que, no Japão, as crianças eram, então, bastante mais comunicativas e tudo mais. Mas no Brasil sentia que elas eram muito mais. não bagunceira, mas naturalmente brasileira, elas eram muito mais alegres, muito mais brincalhonas, coisa assim. Só que, eu estava, claro que era numa época muito ruim para você lidar com pessoas brincalhonas assim, porque eu não estava com a cabeça e a mentalidade toda para poder aproveitar essas coisas e tal, então, tipo, ficava muito irritado, né. Só que assim, eu falei como eu estava contra voltar aqui pro Brasil, qualquer coisa que eu achasse motivo para comparar o Brasil e o Japão e poder dizer que o Brasil é ruim nesse sentido, porque eu só queria atacar o Brasil de qualquer forma, então usava isso como um pretexto para poder falar mal, porque olha só, isso aqui vocês são muito chatos, ficam gritando, são muito barulhentos, depois que eu parei para pensar. Eu era criança, criança de 13 e 14 anos, independentemente de ser japonês ou ser brasileiro ou ser americano, enfim, vai ser bagunceiro, vai fazer bagunça, é igual e independente. Só que eu não gostava muito, né."

A maioria das crianças nipo-brasileiras que vai ao Japão em tenra idade sofrem fortes pressões de assimilação nas escolas japonesas. Como Tsuda (2003) aponta, a assimilação cultural das crianças nipo-brasileiras por meio da instrução em sala de aula e a influência do grupo de colegas na escola, diversas vezes, se tornam a principal forma de aprendizado. Júlio havia assimilado a cultura japonesa e recebido a influência dos colegas na escola japonesa no período de 3ª séria a 8ª série (8 a 14 anos de idade), por isso a adaptação à sociedade e ao sistema educacional brasileiro também não teria sido fácil.

Tsuda (2003) explica que jovens mais velhos que chegam na idade de estar no final do ensino fundamental ou no ensino médio devem ser diferenciados das crianças *nikkei* que vêm para o Japão muito jovem. Porque aqueles, em geral, mantêm a afinidade cultural com o Brasil e têm mais dificuldades de adaptação uma vez que já passaram por um tempo maior de influências socioculturais brasileiras. Isso também pode se aplicar de forma inversa para os nipo-brasileiros que estiveram no Japão por um longo período de tempo e retornaram ao Brasil no final do ensino fundamental ou no ensino médio, como no caso de Júlio.

Os únicos descendentes de japoneses da escola eram Júlio, seu irmão e sua prima. E Júlio quase não fazia amigos. Evitava falar com colegas. Não falava a menos que precisasse ou tivesse que fazer um trabalho em grupo na aula. Ficava isolado e evitava o máximo possível falar com colegas.

> "Na escola que eu entrei aqui no Brasil, eu não conheci nenhum *nikkei*. Os únicos que conhecia, tipo, era meu irmão, minha prima. Não conhecia mais nenhum descendente japonês, né. Eu não tinha quase nenhum amigo. Eu demorei bastante para fazer amizade. Eu entrei na oitava série assim, fiz a oitava série e logo depois fui para o ensino médio. Quase não fiz nenhum amigo, né. Eu tinha um colega ou outro que eu, quando entrei no ensino médio, eu tinha estudado junto, mas não considerava amigo, porque eu não ia atrás para fazer amigos, não fazia questão. Eu só conversava quando era obrigado ou porque alguém queria conversar comigo, mas eu sempre tentava evitar conversar com alguém ou quando era obrigado a fazer trabalho em grupo. Então, eu sempre ficava no meu canto isolado. Só fazia as coisas assim e evitava o máximo conversar."

Embora Júlio evitasse lembrar do Japão, mantinha o contato com seu amigo íntimo do ensino fundamental II do Japão. Quando estava lá, ia à casa desse amigo todos os dias para brincar. Depois que voltou ao Brasil, falava com ele quase todos os dias pelo Skype. Era o único contato que tinha com o Japão. Júlio costumava conversar com o amigo e jogar videogame *online*.

> "Então, eu sempre tava assim. A única coisa que eu mantinha contato, né. Como no Japão eu tinha um amigo meu, e era um dos melhores amigos meus que eu tinha na época, né. Era do *chûgakkô*[277], eu sempre ia na casa dele, todo dia, brincava com ele e tudo mais e a gente usava a skype, por isso, a gente tinha o skype na época, né. Eu ligava o Skype e a gente conversava quase todo dia. Então esse era o único contato que eu mantinha com o Japão. Quando eu conversava com ele pelo skype, a gente conversava e jogava junto, né, jogava videogame e tudo mais, mas era o único contato que eu mantinha com o Japão, assim."

Durante os 6 anos em que Júlio morou no Japão, aprendeu japonês em comunidade de prática como escola e de atividade extraclasse, por meio do envolvimento com seus amigos e em engajamentos com trabalhos colaborativos. Em seguida, chegou a sentir que era reconhecido como membro dessa comunidade por seus colegas. Para Júlio, seu envolvimento com a comunidade era sua vida, construída no Japão, e queria continuar a pertencer a ela no futuro. Júlio voltou ao Brasil e, embora soubesse falar português, não se abriu para as pessoas ao seu redor. A forma como mantinha contato com seu amigo japonês pelo Skype poderia

[277] Ensino fundamental II

ser uma tentativa de continuar pertencendo à comunidade. Havia um desejo de voltar ao Japão e recuperar seu lugar naquele contexto em que acreditava ser o seu lugar.

Júlio usava português na escola e em casa com seus avós, mas falava japonês quando conversava com seu amigo pelo Skype e com o irmão e a prima. Júlio usava idiomas diferentes dependendo do ambiente e das pessoas.

> "Quando eu conversava com um amigo em japonês e com o meu irmão também, conversávamos sempre em japonês, com minha prima também, né. E com meus avós em português, né. Mas era sempre a mesma coisa e aí trocou, né. Na escola era sempre português e em casa eu usava, principalmente, japonês. Só que português com os meus avós, né. Então comecei a trocar os idiomas que usavam nos ambientes."

Mesmo depois de Júlio ter entrado no ensino médio, continuou a fazer apenas o que tinha de fazer e sem conversar com os colegas.

> "Isso, assim, eu demorei bastante assim. Eu lembro que eu fiquei até o primeiro ano, (continuei com) a mesma coisa, eu só fazia as coisas que tinha que fazer. Não conversava muito com ninguém, né. Aí no segundo ano, eu comecei a ter, aos poucos, um pessoal que eu conversava um pouco mais, né. Até que no segundo ano, se não me engano, estava com 16 a 17 anos, mais ou menos, né."

No ensino médio, Júlio via as diferenças em relação às escolas japonesas. Conta que no ensino médio daqui, os alunos frequentemente brigavam com os professores, o que no Japão, essas coisas raramente aconteciam. Continua, lá se um aluno brigava com o professor, aquele era levado para outra sala de aula como aluno problemático. Mas aqui na escola onde estudou, era comum os alunos brigarem com os professores num dia, mas no outro dia voltarem à normalidade, como se nada tivesse acontecido. Para Júlio, isso era muito estranho.

> "Eu não gostava do jeito brasileiro, mas eu só, depois que eu fui crescendo tal, vi assim, realmente que os brasileiros eram muito mais afrontosos também. E muito no ensino médio, principalmente, acontecia muito de aluno brigar com o professor e tudo mais que no Japão era muito pouco e quando tinha, o aluno era levado para *kobetsu kyoushitsu*[278] porque era, né, o aluno problemático, né. Era o *mondaiji*[279], né. Então, era muito daqui do Brasil, acontecia de o aluno brigar com o professor, brigavam, mas no outro dia, era normal e seguia, né. Então era essa coisa, eu achava muito estranho, muito diferente para mim, bem diferente, né."

Júlio acredita que no Japão, as escolas tinham regras rígidas. E que lá havia uniformes, as meninas não podiam usar brincos, maquiagem e também havia regras

[278] Sala de aula individual
[279] Aluno problemático

sobre a forma do cabelo. Mas no Brasil, na escola em que frequentou, o discente vinha com o cabelo pintado, usava brinco e acessório, usava celular, comia na sala de aula, ou seja, para Júlio era uma confusão e bagunça. Ressalta que talvez isso seja assim porque estava em uma escola pública e, portanto, numa situação diferente, mas achava que se fosse em uma escola particular as coisas, provavelmente, poderiam estar mais limpas e organizadas como no Japão.

> "E também é coisa do que foi quando eu comecei a perceber um pouco diferente, mas já quando eu pensei que o Japão é muito mais rígido em algumas coisas, né. No Japão tinha o *seifuku*[280], como se usa (fala), né. E não podia fazer, por exemplo, não podia. As meninas não podiam usar brinco, não podiam (usar) maquiagem, não podiam usar, dependendo do corte de cabelo, não podiam usar, né. Aqui no Brasil, não era assim, tinha o pessoal que vinha de cabelo pintado, usava brinco, podia usar celular em sala de aula, sei lá, que comia na sala, era muito diferente. Então era muito mais bagunçada, muito "mais zona" nesse sentido. Eu sou do colégio público, talvez em colégio particular, assim, deve ser mais parecido com o do Japão, seja mais regrado e tudo mais. Mas o colégio que eu estudei era bagunça total assim, sabe."

A identidade de Júlio como membro da comunidade escolar japonesa foi construída por meio de interações com amigos e colegas de atividades extraclasse. Júlio foi separado dessa comunidade por seus pais. Na época, era um adolescente e não tinha escolha a não ser seguir as decisões dos pais. No entanto, acreditava que quando atingisse a idade adulta, aos 18 anos, poderia retornar à comunidade à qual pertencia por vontade própria, e o Japão teria se tornado uma comunidade imaginada para ele desde que retornou ao Brasil aos 14 anos. De acordo Wenger (1998), as identidades são feitas pelo que somos, que nos é familiar, compreensível, utilizável, negociável; e também pelo que não somos, que é estranho, opaco, pesado, improdutivo. Júlio via na comunidade escolar brasileira como estranha, incompreensível e alheia, e se recusava a fazer parte dela. Para Júlio, o Japão continuou sendo a comunidade à qual ele pertencia e a comunidade imaginada para a qual esperava retornar um dia.

E, quando Júlio tinha 17 anos, a mãe propôs que ele viesse ao Japão nas férias. O que o deixou muito contente, pois desde os 14 anos, época em que havia chegado ao Brasil, vinha pensando que, quando fizesse 18 anos, juntaria dinheiro, compraria uma passagem de avião e voltaria ao Japão. Ele foi lá com o irmão e a prima, permanecendo com a mãe por cerca de três meses.

[280] Uniforme escolar

> “A minha mãe falou que ia levar a gente pro Japão, pra viajar, pra passear no Japão. [...]. Viajar e ficar o período de férias daqui do Brasil lá no Japão, né. [...]. Fiquei muito feliz mesmo porque, assim, eu tive até aquele momento ali, com meus 16 a 17 anos, sempre estava naquele pensamento de eu vou tentar fazer 18 anos, vou tentar juntar dinheiro e pegar uma passagem e vou embora pro Japão. Esse era meu pensamento até essa viagem. [...]. Aí, claro, quando eu tinha 17 anos, eu fui lá pro Japão, né. Eu estava um pouco mais, né, adulto, né, um pouco, um pouquinho, menos criança nesse sentido, né. Aí eu cheguei lá no Japão, né, tanto que fui eu que levei o meu irmão e a minha prima, né, pro Japão, fomos só nós três para viajar.”

No Japão, Júlio encontrou-se com os amigos da escola. Embora já fizesse muito tempo que ele não tivesse ido ao Japão, enfatiza que conseguiu falar bem o japonês e se comunicar sem problema. No entanto, percebeu que o nível de japonês era o de quando fazia 8ª série no Japão. E, na época, o seu irmão que estava na 4ª série, o jeito de falar dele também parecia com o de criança. Júlio achava isso estranho porque a idade dele e do irmão e a maneira como falavam não combinavam.

> “Encontrei com alguns (amigos), encontrei com ele (com meu amigo) também, encontrei outros amigos também. Mas é aquela coisa, ele estava bem diferente. É esse meu amigo, esse que, ele nem estava indo para *kôkô*[281] mas ele tinha decidido começar, tinha começado a trabalhar já e tudo mais, né. Mas eu encontrei bastante dos meus amigos na época lá, mas não foi com tantos, mas encontrei alguns lá. Foi bem legal. Eu conseguia conversar bem, ainda conseguia conversar bem tranquilo, né. Eu não cheguei a sofrer tanto nesse dia, só que eu acho que, na época, eu tinha uma coisa que o meu irmão tem isso até hoje, né. Que o meu *nihongo*[282] era assim, eu tinha 17 anos, só que o meu *nihongo* era o mesmo de quando eu tinha 14 porque era o que eu lembrava e que eu usava na época, né.”

> “Ele (meu irmão) participou de uma pesquisa, né, que era para fazer o *nouryoku shiken*[283], falou assim, que o *nihongo* dele era muito de *kodomo*[284] o jeito de falar. Mas ele tinha vocabulário de adulto e aí era muito estranho. Então eu tinha essa mesma coisa, na época também, né, porque eu estava muito tempo sem usar *nihongo*, o japonês era só para conversar, né. Não estava estudando *nihongo*, não estava fazendo nada que usasse *nihongo*, assim, que exigisse um nível mais alto de japonês, né. Então meu *nihongo* não era tão compatível com a minha idade, digamos assim. Mas eu não sofri tanto, cheguei lá, eu conseguia conversar, normal, né.”

Para Júlio, desde que retornou do Japão para o Brasil, aos 14 anos de idade, o Japão permaneceu como uma comunidade à qual ele pertencia e uma comunidade imaginária para a qual desejava retornar um dia. Aos 17 anos, esse desejo foi realizado. Encontrar e conversar com amigos da época e entrar em contato com a

[281] Ensino médio
[282] Japonês
[283] Teste de proficiência em língua japonês
[284] Criança

língua japonesa fora da escola fez com que Júlio percebesse que seu japonês ainda era falado da mesma forma quando tinha 14 anos. O período em que Júlio esteve no Japão foi da 3ª série até a 8ª série e se limitou ao japonês dentro da comunidade escolar. Após retornar ao Brasil, evitou lembrar-se do Japão, só conversava japonês com os amigos japoneses via Skype ou com seu irmão mais novo no início do retorno ao Brasil. Embora achasse ter falado normalmente com seus amigos, o fato dele só poder falar da mesma forma como se falava na época, pode tê-lo feito sentir como se o tempo dele tivesse parado desde que havia retornado ao Brasil.

No Japão, Júlio foi questionado pela a mãe sobre a universidade e o futuro. Foi só então que a mãe lhe contou em detalhes porque havia mandado Júlio de volta para o Brasil naquela época. Explicou contando que uma amiga não conseguia emprego no Japão, mesmo sendo fluente em japonês e tendo se formado em uma boa universidade japonesa. E que isso foi por volta de 1996 e, naquela época, em muitos lugares não se aceitava a pessoa só porque era estrangeira. Na contratação, as empresas japonesas priorizavam os japoneses aos estrangeiros. A mãe estava preocupada que o mesmo acontecesse com seus filhos. Por isso, ela os mandou ao Brasil, pensando que teriam mais oportunidades de estudo e trabalho. A mãe não queria que os filhos fossem ao Japão como trabalhadores migrantes e vivessem uma vida de trabalho de baixa reputação em uma fábrica. Desejava que Júlio e seus filhos tivessem uma carreira e conseguissem um bom emprego. Júlio conversou com a mãe e entendeu os objetivos. Então, depois de uma estadia no Japão, decidiu voltar para o Brasil, ir à universidade e seguir uma carreira.

> “[...] Só que ela (amiga da mãe) apesar de ter se formado numa universidade boa, tudo mais, ela não conseguia emprego no Japão. [...] Era mais ou menos em 1996, então mais ou menos na época em que eu nasci. Foi quando ela se formou, né. E ela, minha mãe, contou a história dela de que, apesar dela ter um japonês bom, ter um currículo bom, ter um monte de experiência, coisa assim. Ela não conseguia vaga porque muitos lugares não aceitavam ela, porque ela era *gaijin*, *gaikokujin*. Então preferiam dar vaga de trabalho, coisa assim pra uma pessoa japonesa, japonês. Enfim, né. Aí a minha mãe tinha medo que isso acontecesse comigo, com meu irmão também. Então ela falou assim, ó, eu tenho medo que você venha aqui, né. E você estude, faça tudo aqui e acabe, você acaba não conseguindo um trabalho futuramente aqui só porque você não é puro japonês, né. Aí eu falei, então vou mandar você pro Brasil porque lá pelo menos talvez vai ter mais chances de conseguir alguma coisa pra estudar e ter alguma vaga, esse era um medo que a minha mãe tinha na época. Aí depois de adulto, conversei com ela, não me explicou essa parte. Não era o que eu imaginava. Foi por isso que ela me mandou, por conta desse medo que ela tinha da gente não conseguir e ela não (queria), que ela nunca. Minha mãe nunca quis que eu e meu irmão hoje fosse que nem era que eles

> chamam de peão, né? Peão de fábrica, né, que vai no Japão *dekassegui* Brasil vai pro Japão, *dekasseguis* para trabalhar em *kôjô*[285] ou para trabalhar em *genba*[286] Assim, minha mãe não queria que a gente fosse assim, queria que a gente estudasse para poder ter uma carreira tão boa, mas uma vida melhor do que as que ela fez, né. Então ela, por isso que ela mandou a gente pro Brasil."
>
> "Aí, depois que chegamos lá, eu conversei com a minha mãe, né. Conversamos muito mais e foi quando ela perguntou se eu tinha vontade de seguir faculdade, fazer alguma coisa assim e tudo mais, né. E foi quando ela conversou de fato comigo sobre o porquê que ela decidiu mandar a gente pro Brasil, quando eu tinha 9 anos, né. Aí a gente conversou e tudo mais. Então, beleza, então eu decidi que ia fazer, que ia voltar pro Brasil, ia fazer faculdade e a seguir tentar fazer uma carreira e tudo mais, né. Aí foi isso aí, depois desse tempo de viagem que eu fiquei lá, né, eu voltei pro Brasil, fiz o terceiro ano, fiz o Enem e fiz faculdade."

Júlio pediu reiteradamente aos pais que o deixassem permanecer no Japão. No entanto, a sensação de ser o único a ser mandado de volta ao Brasil, sem que lhe dissessem o motivo, transformou-se em tristeza, raiva e frustração. Para Júlio, o Japão tornou-se "uma comunidade à qual ele sentia pertencer", uma "comunidade imaginada" para a qual esperava retornar um dia. Entretanto, ao saber do desejo de da mãe, decide morar no Brasil. Tendo viajado entre o Japão e o Brasil desde a infância para atender à conveniência dos pais, essa foi a primeira vez que escolheu um lugar para morar por vontade própria.

No Brasil, Júlio estava no 3º ano do ensino médio e, a partir do 2º ano, depois de conversar com a mãe no Japão, começou a interagir com os colegas. Quando decidiu realmente ficar no Brasil, abriu-se para as pessoas ao seu redor, fez muitos amigos. Um de seus amigos mais próximos na época lhe perguntou se ele havia assistido a anime japonês, mas Júlio nunca tinha visto nenhum. Então, um amigo recomendou que assistisse a um anime chamado *Death Note*. Para ele, o anime era muito difícil de entender porque usava muita terminologia policial. Naquela época, Júlio não usava japonês há tempo, então recorda de ter ficado frustrado porque não conseguia entender o anime sem legendas em português.

> "Eu estava no ensino médio, né. No segundo ano, mais ou menos, quando fui e depois voltei de viagem, (entrei) no terceiro ano e comecei a ficar mais próximo. Eu decidi ficar no Brasil, eu estava mais aberto, né. Eu fiz um monte de amizade com os amigos, tanto que tenho amizade de alguns do ensino médio (que continuam) até hoje, são amigos bem próximos. E dentre um desses amigos falou assim para mim, "já assistiu a anime?" que aqui no Brasil chamam de anime o desenho japonês, né, e eu não conhecia esse negócio. Ele falou, assim, "assiste que é bem legal" e na época, recomendou Death

[285] Fábrica
[286] Local de obra

> Note, se não me engano é um anime, só que é um anime de investigação policial, né, então, os termos são muito difíceis, eu me lembro que naquela época eu já estava muito tempo sem usar japonês. Eu fui ver o (esse) anime e ler também. Eu lembro que fiquei bem incomodado porque eu não conseguia assistir ao anime sem legenda, porque era difícil. Eu entendia as coisas que se falava assim, só que eram termos muito difíceis, não entendia e eu ficava frustrado porque não o entendia."

No início da volta para o Brasil, Júlio achava que tinha uma identidade japonesa e que nunca iria perder o japonês. Pensava que era impossível continuar sendo japonês perdendo a língua japonesa. A partir desse momento, Júlio começou a aprender muitas palavras difíceis. Ele não queria perder o japonês e até chegou a escrever em japonês no quadro "perguntas e respostas" da Yahoo perguntando "como faço para estudar japonês?". E alguém havia respondido que "quando vi esta pergunta, notei que a gramática está perfeita e bem escrita, por isso não se preocupe com isso, estás bem", e Júlio se lembra de ter ficado muito contente porque achava que seu japonês ainda era compreendido pelos japoneses.

> "Aí foi quando eu comecei a ver bastante anime, porque eu estava querendo melhorar e a não perder o japonês e (queria) recuperar, né. Aí foi nesse momento que eu comecei a aprender muito as palavras difíceis, palavras que não era de criança, né. Então eu vi muito anime, por exemplo, desses de anime de investigação. Eu aprendi um monte de palavras que não é comum de se usar por uma criança, né."

> "Quando vim para cá, eu me considerava (tendo) uma identidade japonesa, assim, eu não, de jeito nenhum, aceitava que eu fosse perder e ficar sem japonês, né. Então, sempre que, assim, claro, depois, principalmente, eu falei aquela época do anime lá que eu vi que eu conto. Aí eu fui atrás de pesquisar tudo mais um e entrava na internet, coisa assim. Eu cheguei até a perguntar, pedir dica para as pessoas, tipo assim, de perguntar se, pô, eu acho que eu digitava coisa, assim, perguntava, tipo, acho que na época, tinha a yahoo *chiebukuro*[287] acho que era um que fazia pergunta lá e tudo mais. Assim, perguntava, tipo: "como é que eu faço para estudar japonês?" em *nihongo*[288], "*dôyatte benkyô shitara iidesuka*"[289], assim também, tem um, eu lembro que eu recebi uma resposta e fiquei muito feliz que era "*kono shitsumon mite omottan desukedo, zenzen bunpô wa kanpeki desushi, chanto kaketemasukara daijôbu desuyo tte. kinishinaide kudasaiyo tte. chanto dekite masukara tte*[290]". Essa resposta me deixou muito feliz porque os japoneses ainda entendiam meu japonês."

---

[287] Serviço "perguntas e respostas" de Yahoo

[288] Em japonês

[289] Fala original: どうやって勉強したらいいですか。Como faço para estudar (japonês)? (tradução nossa)

[290] Fala original: この質問見て思ったんですけど、全然文法は完璧ですし、ちゃんと書けてますから大丈夫ですよって。気にしないでくださいよって。ちゃんとできてますからって。Estava escrita assim: "quando vi esta pergunta, notei que sua gramática está perfeita e bem escrita, por isso não te preocupes com isso, estás bem".

Nesse sentido, Júlio nasceu no Japão, mas utilizava o português em casa e a mãe se esforçava para mantê-lo, proibindo de falar a língua japonesa entre as crianças e mostrando-lhes televisão apenas em português. Estudou a 1ª série e a 2ª série no Brasil. No entanto, lembra que quando retornou ao Brasil pela primeira vez aos 14 anos, se identificou como japonês. Isso está em consonância com a explicação de Pease-Alvarez (2003) ao desvelar que a manutenção da identidade étnica não está necessariamente ligada diretamente à manutenção e ao uso da língua materna[291].

E fenótipo de Júlio fez com que fosse visto como japonês, e não como brasileiro, desde o início, conforme evidenciado por seus colegas de classe se ele havia nascido no Japão e se falava japonês. Para Júlio, ser japonês estava ligado ao fato de poder falar japonês. Portanto, esquecer o idioma japonês significava não ser mais japonês. Assim, começou a estudar japonês para manter a identidade nipônica.

Nesse ínterim, assistia a muitos animes e começou a ler mangás, romances e *light novels*[292]. Na época, comprou um Kindle com diversos dicionários, aprendeu muitas palavras novas em japonês. Também leu muitos *kanji*. Não queria perder seu japonês, por isso continuou a estudar sozinho. Júlio enfatiza que não fez isso porque seus pais lhe disseram para fazer, mas porque gostava do Japão e não queria esquecer a língua japonesa, por isso a manteve.

> "Então aí, eu fui atrás de ler mais e, principalmente, a consumir mais. Então eu comecei a, eu não falava e não escrevia muito, mas eu ouvia, eu assistia e escutava muito anime e eu lia muito mangá e muito *shôsetsu*[293] principalmente *light novel*, então com mangás e *light novel*, assim, né. *Shôsetsu*, eu conseguia manter um japonês, que foi assim que eu melhorei meu vocabulário, né, porque eu tinha comprado um kindle na época, né, que já continha um dicionário e tudo, então eu aprendia muita palavra nova, muita palavra difícil também, né. Naturalmente, muito *kanji*[294]. Aprendi a ler muito *kanji*, assim, lendo uma coisa assim e tal. Então foi assim que eu fui até…, mas foi por conta própria, mesmo. Eu não queria perder meu japonês"

> "Aí eu comecei a ler *shôsetsu* e eu comecei a ler alguns *light novels* também. Eu comecei a ler mangá também, então eu conseguia meio que voltar a estudar um pouco japonês, não estudei gramática, nem nada, mas eu comecei a aprender japonês mais assim, daí, então, quando eu entrei na faculdade, meu japonês já não estava tão, parecia que eu tinha meu japonês de criança

[291] O estudo de Pease-Alvarez (2003) trata de uma investigação, por meio da entrevista dos jovens descendentes de mexicanos e de suas famílias nos EUA, de como os papeis, as disposições e as identidades dos pais são construídas e reveladas por meio das interações cotidianas com seus filhos.
[292] Romance ilustrado japonês
[293] Romance
[294] Ideograma

> assim, né. Então quando já falava japonês, estava um pouquinho mais tranquilo nesse sentido.

Júlio observa que, quando estava no ensino fundamental II (*chûgakkô*) do Japão, achava mais fácil falar japonês do que português e falava aquele como se fosse sua língua materna. Seus colegas de classe o reconheciam com a pronúncia de um falante nativo, o que lhe dava confiança. Entretanto, cerca de um ano após retornar ao Brasil, ficou frustrado e impaciente com o fato de estar esquecendo japonês quando não conseguia assistir a um anime japonês recomendado por um amigo sem legendas em português. A percepção de que o seu japonês permanecia no nível de criança quando tinha 14 anos no Japão, em termos da maneira como falava, provavelmente também o preocupava. Por meio da leitura de romances e *light novels*, tentou conscientemente sair de seu japonês infantil, aprendendo vocabulário mais difícil e *kanji*. A consciência de Júlio sobre a própria competência plurilíngue mudou ao longo de seu desenvolvimento. E para manter a identidade japonesa e atenuar seu sentimento de insegurança sobre a competência de japonês o motivou a aprender japonês.

Por fim, analisamos o ambiente linguístico de Paulo após seu retorno ao Brasil. Quando Paulo tinha 13 anos, retornou ao Brasil. Ingressou na 7ª série de uma escola pública. Nessa instituição, as crianças de outros países realizavam testes de nivelamento em português, matemática e ciências. Ele se saiu muito bem nos exames de matemática e ciências, obtendo notas quase máximas. Para ele, o conteúdo dos testes era muito fácil, pois já havia aprendido no Japão. Entretanto, achava que a prova de português era muito difícil. Conseguiu passar no exame de português e entrar na 7ª série, mas quase teve de refazer a 6ª série porque por pouco não obteve ponto suficiente.

> “E lá quando vem uma criança de outro país, precisa fazer uma prova de nivelamento. E aí, eu lembro que foi uma prova de matemática e ciências e uma outra prova que era de português. E aí na prova de matemática e ciências, lembro que fui muito bem, meu resultado foi, tipo, quase 100. Mas a de português, eu quase reprovei, e aí se eu tivesse reprovado, eu não ia conseguir entrar no sétimo ano, eu ia ter que entrar no ano anterior, no sexto ano de novo.”

> “O conteúdo da prova de ciência e matemática eu já tinha visto no Japão. Lembro que o conteúdo de matemática, principalmente, na matemática, né. Quando entrei no sétimo ano, eu já estava vendo coisas que na escola japonesa eu já tinha visto já. Acho que talvez seja o currículo, né. De algumas disciplinas no Brasil, as crianças viam um pouco mais tarde do que no Japão.

> Lá, eles viam um pouco antes, assim, o conteúdo foi muito fácil, tipo, não tinha nada muito complicado. Mas a prova de português foi muito difícil, sim, né, porque eu tinha muita, muita dificuldade."

Paulo havia esquecido um pouco de português durante os 3 anos no Japão. Como ele nunca escrevia em português, havia esquecido a maneira padrão. Assim que entrou na 7ª série, teve de escrever frases em português. Paulo conta que teve dificuldade em escrever textos porque de 9 aos 12 anos de idade deveria ter treinado muito a escrita portuguesa, mas estava no Japão.

> "Eu entrei numa escola pública, aí senti um pouco de dificuldade de me adaptar, de aprender. Acho que dos 9 aos 12 anos, no Brasil, as crianças brasileiras, elas ainda estão se alfabetizando, né. A gente aprende o alfabeto, mas aprende o alfabeto e você está alfabetizado, né. Mas você tem que treinar, ler, ler e escrever. E aí, como eu não tive isso e nesse período, eu estava no Japão. Quando eu voltei no sétimo ano, eu tinha muita dificuldade, né. Em escrever textos, e daí logo que eu cheguei no Brasil."

> "E aí, acho que durante esses 3 anos, assim, eu acho que eu esqueci um pouco de português. Também, eu acho que eu não escrevi em português, por exemplo, né. Durante esse período, então, no Brasil, eu tive muita dificuldade com ortografia. Eu tive que me readaptar de novo, assim, né. Vim ao Brasil com 13 anos, né."

Depois de voltar para o Brasil, Paulo, assim como Juliana, diz que teve dificuldades em escrever em português. No entanto, Juliana ficou no Japão dos 5 aos 11 anos (de jardim de infância a 5ª série) e foi alfabetizada em japonês, enquanto que Paulo foi alfabetizado em português no Brasil, estudando até a 3ª série (9 anos) antes de ir ao Japão. Lá, entrou em uma escola pública japonesa de 4ª série, onde teve o apoio de intérpretes e professores da sala internacional e, na 5ª série, já tinha a sensação de ter adquirido japonês do cotidiano e que conseguia acompanhar as aulas da escola e na 6ª série foi a outra escola tendo que acompanhar as aulas sem apoio. Ao mesmo tempo, usava português em casa e tinha a oportunidade de falar com os alunos brasileiros nessa instituição. Usava dois idiomas, dependendo da pessoa com quem estava tratando. Estudou 3 anos no Japão, até a 6ª série, entretanto, não teve oportunidade de desenvolver a habilidade literária em português.

Mesmo após ter retornado ao Brasil, Paulo destaca que não estava preocupado em aprender português porque achava que retornaria ao Japão. Assim, não lia livro na escola e não estava interessado em aprender português. Devido a isso, Paulo acha que ainda tem dificuldades com a ortografia e escreve as palavras de forma incorreta. O uso de "ss" ou "s" e outros são sempre confusos.

> “Só que quando eu voltei ao Brasil, como eu achava que a gente ia retornar pro Japão de novo… Que meus pais iriam retornar ao Japão de novo, eu não me preocupei em estudar muito português, assim. Então, na escola, assim, eu não lia livros, não me importava muito, assim. Eu acho que até hoje ainda tenho muita dificuldade com ortografia, escrevo as palavras erradas, eu nunca sei quando se usa “ss” ou “s”, sempre me confundo, assim. Eu acho que em parte foi por conta disso, desse momento, que eu não fui igual às outras crianças brasileiras, assim, né.”

Em decorrência da crise do Lehman Brothers, os pais decidiram retornar ao Brasil temporariamente com a intenção de voltar ao Japão mais adiante. Paulo, que havia conseguido se adaptar à escola, tinha feito amigos, pensava que viveria como membro da comunidade escolar no Japão. Teria encontrado o próprio futuro na comunidade escolar japonesa ao ter passado da “participação periférica legítima” para a “participação plena”. Sua afiliação com a comunidade escolar brasileira foi temporária, e a consciência de Paulo estava voltada para a comunidade escolar no Japão.

Quando Paulo estava na 8ª série, os pais já falavam em voltar para o Japão. Entretanto, não pretendiam continuar morando no Japão para sempre. Planejavam trabalhar um pouco e voltar para o Brasil quando tivessem dinheiro suficiente. Naquela época, um dos chefes onde o pai trabalhava no Japão havia se mudado para outra empresa de soldagem e havia enviado um e-mail perguntando se ele queria trabalhar no Japão. Então, achou que era uma boa oportunidade e decidiu direcionar para lá. O irmão de Paulo ainda não havia se formado no ensino médio, mas queria aprender soldagem no Japão com o pai. Assim, no início de 2010, o pai o levou ao Japão.

Paulo ficou no Brasil com a mãe. Em março de 2011, cerca de um ano depois que o pai e o irmão tinham ido ao Japão, houve um grande terremoto. O *tsunami* ocasionado pelo terremoto provocou um acidente na usina nuclear de Fukushima. Após o acidente, muitos estrangeiros deixaram o país. Muitos brasileiros que trabalhavam nas fábricas também deixaram o Japão e Paulo conta que, na época, o pai não conseguia obter informações sobre o que estava acontecendo e se era realmente perigoso. Alguns brasileiros ao seu redor também haviam voltado para o Brasil. Então, o pai decidiu voltar para o Brasil com o irmão.

No início, o plano era que o pai e o irmão fossem ao Japão, depois Paulo e a mãe, e então a família iria morar no Japão. Mas após o terremoto, o pai e o irmão

voltaram e o pai decidiu não ir mais ao Japão. Desde então, os pais nunca mais foram para lá.

> “E aí porque, a princípio, foi o meu pai e meu irmão primeiro, depois a minha mãe e eu, mas acabou que depois que teve o terremoto, meu pai e meu irmão voltaram. E daí, desde então, o meu pai e a minha mãe nunca mais foram ao Japão, ficaram no Brasil por um período longo assim.”

Paulo relembra daquela época e diz que ficou desapontado com esse fato, pois achava que voltaria para o Japão e veria os amigos novamente. Queria continuar o que fazia no Japão. Mas quando seu pai retornou, foi dito que não queria mais ir ao Japão para trabalhar. A partir de então, Paulo começou a pensar em ficar aqui e ir à universidade no Brasil. Pela primeira vez, começou a pensar em sua vida nesse país.

> “Aí, nesse momento, assim, eu acho que fiquei um pouco frustrado, né. Porque eu achava que eu ia voltar pro Japão e ver meus amigos de novo e continuar o que eu tinha pensado, né. Mas aí quando meus pais voltaram e falaram que não queriam mais ir pro Japão trabalhar, foi que eu pensei, ah, eu acho que eu preciso agora pensar em fazer faculdade aqui mesmo no Brasil. E que eu vou ficar aqui no Brasil mesmo.”

Para os pais, o Japão era um lugar temporário para trabalhar e poupar dinheiro, mas para ele, a comunidade escolar no Japão continuava sendo a comunidade à qual pertenceria também no futuro. Desde o momento em que soube que não poderia voltar, o Japão se tornou uma “comunidade imaginada” para a qual esperava retornar no futuro.

Na época, Paulo soube que o consulado japonês no Brasil oferecia bolsas para estudar em universidades japonesas. Pensou que poderia conseguir a bolsa. Então, decidiu continuar estudando japonês para que um dia pudesse retonar para o Japão por esse meio. Ele e seu irmão trouxeram de volta ao Brasil muitos livros didáticos e dicionários que haviam usado na escola japonesa. Paulo os utilizou para continuar estudando japonês por conta própria.

> “E aí, nesse período, eu pensava que talvez dê pra eu conseguir uma bolsa de estudos, né. Eu sabia que o consulado do Japão dava bolsa para poder estudar no Japão, né. Então, aí, eu continuei estudando sozinho. A gente, eu e meu irmão, tinha trazido bastante livros do Japão, tipo, dicionários que a gente usava para estudar na escola, né. Então eu continuei estudando japonês sozinho por conta própria. Eu acho que era pra poder ir voltar pro Japão um dia sozinho, né. Que aí, eu decidi estudar, por conta, assim, E aí, foi isso, mas aí, eu acho que depois, conforme foi se passando o tempo, assim, né, entrei no colegial e aí, eu achei, eu tive a sensação que ia ser muito difícil conseguir passar numa universidade japonesa e conseguir uma bolsa de estudos, né.”

No entanto, após o ensino médio, Paulo começou a achar muito difícil entrar numa universidade japonesa e conseguir uma bolsa de estudo. Então, no final, desistiu da ideia de ir a uma universidade japonesa. E começou a estudar mais para entrar numa universidade pública brasileira. Ficou sabendo que nessas universidades tinham um programa chamado "Ciência Sem Fronteiras", que permitia que brasileiros pudessem estudar no Japão. Então começou a pensar em ingressar na universidade daqui e fazer intercâmbio no Japão.

> “E aí acho que eu acabei desistindo (...) de conseguir uma bolsa de estudos para fazer faculdade no Japão. Aí eu comecei a estudar mais para passar numa universidade pública no Brasil mesmo, né. Mas na época, tinha um programa chamado Ciências Sem Fronteiras, né. E aí eu sabia que tinha alguns brasileiros que conseguiram, tipo fazer intercâmbio para o Japão, né. Aí eu comecei a pensar mais nessa outra ideia, né. De passar na universidade pública brasileira e fazer um intercâmbio para voltar só por um tempo assim, né.”

Depois do retorno ao Brasil, tanto Júlio como Paulo pensavam em voltar ao Japão por conta própria. Para ambos, o Japão continuou sendo a comunidade à qual pertencia e a comunidade imaginada à qual esperavam retornar um dia. E Júlio conseguiu retornar temporariamente ao Japão visitando a mãe quando tinha 17 anos.

Enquanto que para Júlio, o desejo de manter a identidade japonesa e a insegurança em relação à competência no idioma japonês lhe davam forças para reaprender japonês; para Paulo, o desejo de retornar ao Japão no futuro e a “imaginação esperançosa” (Kanno; Norton, 2003) de manter o idioma japonês necessário para participar da sociedade japonesa no futuro, o motivou e o apoiou a continuar aprendendo o idioma.

Tendo realizado o desejo de retornar ao Japão, ainda que temporariamente, Júlio conversou sobre seu futuro com a sua mãe e decidiu fazer faculdade e viver no Brasil. Mas para Paulo, o Japão continuou sendo uma “comunidade imaginária”, apesar de ter desistido da ideia de cursar na universidade japonesa, nunca desistiu da ideia de voltar à comunidade japonesa. Paulo pensou em estudar na universidade brasileira e fazer intercâmbio.

O ambiente linguístico dos 5 colaboradores após o retorno ao Brasil - Juliana, Sara, Henrique, Júlio e Paulo - se tornou basicamente português em casa e na escola. Mas antes deles retornarem para cá, já tinham uma “competência parcial” em português adquirida por meio do contato com a língua em casa, ao assistir a vídeos e a televisão, ao retornar temporariamente ao Brasil e ao frequentar escolas

brasileiras. Talvez, por isso, as dificuldades de comunicação em português não foram narradas. Entretanto, em termos de leitura e escrita, Juliana e Paulo narraram as dificuldades para escrever em português. Júlio, que chegou a cursar o ensino fundamental II (*chûgakkô*) no Japão, revelou dificuldades de adaptação à sociedade brasileira e ao sistema educacional.

Por outro lado, o ambiente em que podiam falar em japonês era limitado após retorno ao Brasil. Seus pais fizeram esforços para manter o português no Japão, mas, ao retornarem ao Brasil, não estimularam tanto para manter o japonês como fizeram com o português. Juliana e Sara tinham contato em japonês com os avós e Júlio tinha oportunidades de falar em japonês com o irmão e com os amigos no Japão pelo Skype. Mas Henrique e Paulo não tiveram oportunidade de falar em japonês. Nessa situação, o que eles contaram foi a relação com a língua japonesa. Kawakami, Ozeki e Ota (2011) se referiram à relação entre os jovens que eram "crianças que cruzam fronteiras" e a língua japonesa desde a infância como "distância com o japonês"[295] (p. 57, tradução nossa). Para cada um desses colaboradores havia a própria "distância com o japonês" após o retorno ao Brasil que, por sua vez, foi se mudando.

Assim, Juliana não falava mais japonês com o pai, e seu contato com o idioma foi reduzido por ter sido separada dos avós, e a única conexão com o idioma era o mangá que os avós costumavam comprar. Sara sofria *bullying* na escola por ser mestiça, e seu desejo de não ser japonesa a afastou do idioma. Entretanto, começou a assistir aos vídeos e filmes japoneses de que gostava. Isso se deveu ao desejo de se relembrar a língua japonesa e de ser ela mesma. Henrique, Júlio e Paulo falaram da solidão e da decepção de estarem separados da comunidade escolar e dos amigos japoneses. Os sentimentos desses três os levaram a buscar a língua japonesa. Henrique procurou *sites* e vídeos na língua para compensar a solidão que sentia longe dos amigos japoneses, permitindo que mantivesse a competência no idioma. Júlio evitava qualquer coisa que o lembrasse do Japão para esquecer a solidão de não estar lá. No entanto, Júlio percebeu que estava se esquecendo o japonês o que o fez buscar aprender o idioma para manter a identidade japonesa e para aliviar a ansiedade em relação à competência nessa língua. Para Paulo, o desejo de voltar ao Japão lhe deu forças para continuar aprendendo a língua japonesa.

[295] Texto original: 日本語との距離感

Como enfatiza Wenger (1998), pertencemos a diversas comunidades de prática de uma forma ou de outra, tanto no passado quanto no presente, e essas diferentes formas de participação estão envolvidas na criação de nossas identidades. Para ele, as identidades das pessoas mudam com o tempo e são construídas no processo de participação em comunidades de prática. A identidade dos colaboradores mencionados foi formada pelo processo de ampliar a participação em comunidades de prática por meio da família, do aprendizado da língua portuguesa ou do retorno temporário ao Brasil, entre outros. No Japão, a identidade como membro da comunidade foi formada no processo de interação com colegas da escola japonesa, uma nova comunidade de prática.

Os colaboradores guardaram a lembrança de aprender, fazer atividade, brincar e passar tempo com os amigos na comunidade da escola japonesa. O dia escolar japonês inclui não apenas as matérias básicas, mas também disciplinas práticas, como música, artes e artesanato, educação física e atividade doméstica. Há também muitas atividades em grupo dirigidas por estudantes, como comissões e cargos de responsabilidade, além de eventos como dias esportivos, competições de natação, passeios e viagens de campo. Não é difícil imaginar que, por meio dessas diversas atividades escolares, os colaboradores compartilhem momentos e lembranças com outros membros do grupo, aprofundando laços afetivos durante o processo. Eles também tinham um ambiente seguro e um tempo só para eles, como Júlio e Paulo descreveram: momentos com amigos no trajeto de ida e no retorno da escola após as aulas, atividades extracurriculares, brincar na casa dos amigos. Pode-se presumir que a vida cotidiana deles no Japão oferecia um ambiente seguro, onde podiam passar tempo só entre as crianças, sem a supervisão de adultos, e que esse espaço era reconfortante para eles.

Em comparação com isso, os colaboradores quase não narraram sobre as atividades e lembranças com os amigos da escola primária e secundária depois de voltarem para o Brasil. Isso se deve, provavelmente, ao fato de que, devido ao horário escolar (as escolas públicas japonesas serem em tempo integral, enquanto a maioria das escolas públicas brasileiras serem de meio período), às diferenças nas disciplinas, às atividades mencionadas acima. E a necessidade de acompanhamento constante de adultos devido à situação de segurança faz com que as crianças tenham menos tempo para brincar livremente só entre elas no dia a dia do que no Japão.

Embora Wenger (1998) afirme que a identidade não é uma trajetória única, mas um nexo de pertencimento a diferentes comunidades, a mobilidade do Japão para o Brasil fez os colaboradores deixarem a cultura e a comunidade de amigos em que cresceram. E para alguns colaboradores (Júlio e Paulo), o Japão se tornou uma "comunidade imaginada" e o desejo era retornar à comunidade escolar japonesa como estudantes.

Para eles, o japonês era o idioma da comunidade escolar à qual pertencem (iam) e o idioma que adquiriram para fazer parte dela. À medida em que a identidade se formava dentro da comunidade, desenvolviam um senso de pertencimento linguístico, ou vínculo e conexão emocional, com o Japão. Na consciência, a formação de identidade estava ligada ao idioma que falavam. No processo de negociação das identidades, reconheceram a competência plurilíngue (português/japonês) e, dependendo da situação, tentaram mantê-la ou escondê-la.

3.2 Prática plurilíngue e escolha de vida (curso universitário, carreira)

Os colaboradores que passaram a infância/adolescência num ambiente plurilíngue transitando entre o Brasil e o Japão reconheceram a própria competência plurilíngue por meio da participação em comunidades de prática como famílias e escolas. E as consciências subjetivas de competência linguística e a percepção de seu entorno levaram ao aprendizado do idioma e a prática ou não do idioma. Isso também estava relacionado à negociação da identidade. Depois de se formarem no ensino médio, Juliana, Sara, Júlio e Paulo foram para a universidade brasileira, enquanto que Henrique foi para a universidade japonesa. Dentre eles, a escolha de vida dos colaboradores teve uma relação com as experiências de crescimento num ambiente plurilíngue. Com foco nas narrativas dos 5 colaboradores, neste tópico analisamos a relação estabelecida entre a experiência de crescer num ambiente plurilíngue e/ou da experiência da mobilidade desses colaboradores com as escolhas de vida (curso universitário, carreira).

3.2.1 Juliana Ayumi

Primeiramente, analisamos o caso da Juliana. Ela escolheu cursar Letras japonês na universidade. Conta que isso ocorreu em parte porque queria continuar estudando japonês e em parte porque era o curso mais fácil de passar.

> “Na hora de escolher o que fazer na faculdade, [...] assim, aqui em XXX havia o curso de japonês, né. Então eu falei assim, ah vou fazer o curso de japonês. A versão bonita dessa história é que eu falei assim, quero continuar, meus estudos (de japonês), né. Porque eu parei no meio, né. Não sei o que lá. Mas a outra vertente, não muito legal, é porque o curso japonês era mais fácil de passar, né. E aquela cobrança de que você tinha que passar, né. Então eu escolhi o japonês porque era mais tranquilo passar e passei, né.”

Quando Juliana começou a cursar Letras japonês na universidade, destaca que foi percebendo que havia diversas nuances que não sabia em relação à gramática japonesa, o que foi muito interessante. Achou muito intenso descobrir que havia diversas regras gramaticais no japonês que utilizava com regularidade, como grupos de verbos e conjugações. Quando Juliana voltou a ler o que havia escrito em japonês no passado na escola do Japão, notou que havia muito erro, mas que ninguém o havia corrigido, o que a fez se sentir mal.

> “E eu fiz e foi bem interessante ter feito a faculdade porque, muitas coisas, eu não sabia né. E descobri na faculdade que há os três grupos de verbos, grupo um, dois e três, lá no Japão e que você pode conjugar, né. Você sabe que *taberu*[296] e *tabemasu*[297]*, hanasu*[298] e *hanashimasu*[299]*.* É, você sabe, né. E muitas coisas que aí eu fui reler umas coisas minhas (do passado), né. Aí é que eu (notei que) fazia tudo errado em japonês, né. Gente, como ninguém me corrigia isso. Eu fiquei agoniada assim ao reler, né. (Das) coisas quando eu era pequena assim. Mas fez muita diferença, nesse sentido, que tinha as regras que não sabia. [...]”

Para Juliana, o curso de língua japonesa pode ter parecido um caminho mais fácil, mas a “distância com o japonês” (Kawakami; Ozeki; Ota, 2011, p. 57) encurtou e, consequentemente, teve que confrontar as próprias competências na língua japonesa. Ao estudar japonês na universidade, percebeu que não dominava as regras gramaticais do idioma japonês. Então notou que havia muitos erros em seus textos escritos na época da escola primária no Japão, quando achava que sabia japonês, o que mudou a percepção sobre as habilidades no idioma.

Segundo seu relato, pensava que sabia japonês, mas na universidade percebeu que não sabia bem o idioma. Percebeu que ainda tinha muito a melhorar. Entretanto, na universidade, Juliana foi apontada por seu professor que o problema dela era o português e não japonês e que, portanto, deveria estudar português. De

[296] Conjugação verbal em tempo presente de forma comum do “comer”
[297] Conjugação verbal em tempo presente de forma polida de “comer”
[298] Conjugação verbal em tempo presente de forma comum de “falar”
[299] Conjugação verbal em tempo presente de forma polida de “falar”

fato, não havia estudado português da 1ª série até a 5ª série quando estava no Japão. Atualmente, Juliana conta que ainda tem muito a melhorar em ambos os idiomas.

> "Mas assim ao longo do tempo, realmente foi tipo um pouquinho, eu achava que sabia japonês, descobri na faculdade que eu não sabia. A gente não sabia. Tinha ainda muitas coisas a melhorar, né. Eu sei que ainda tenho hoje em dia o que melhorar nas duas línguas assim, né. Minha competência ainda não é linda e maravilhosa, né. [...] Mas na faculdade tive uma *sensei*[300] que virou e falou pra mim: "seu problema não é o japonês, é o português, vai estudar o português". Ainda não estudei português, uma coisa específica, né, português da escola mesmo, né. "

Em um estudo sobre "crianças que cruzam fronteiras", observou-se que a competência linguística subjetiva, incluindo sentimento de insegurança, está diretamente relacionada ao aprendizado e à prática do idioma (Ozeki; Kawakami, 2009). Juliana cresceu em um ambiente plurilíngue desde a infância, sendo alfabetizada primeiro em japonês e depois, ao retornar ao Brasil aos 11 anos, em português. Os estudos de japonês na universidade e o apontamento da professora a fez reconhecer que nem o japonês nem o português eram adequados do ponto de vista acadêmico. No entanto, a consciência da competência linguística em ambos os idiomas, incluindo a insegurança em relação a ela, a motivou a continuar aprendendo os dois idiomas.

Nesse sentido, enfatiza que não conseguia falar o japonês com os professores do curso. O avô costumava encomendar mangás japoneses para sua neta lê-los e não esquecer japonês. E que era o único contato que ela tinha com o idioma. Como não o praticava japonês há muito tempo, tinha medo de conversar com os professores em japonês.

> "Daí então só que lá (na faculdade), eu não conseguia falar em japonês com *senseis*[301], porque já fazia muito tempo, que quase não tinha contato, né. Quase não falava, né. Não praticava. Lia (o que) meu *jichan*[302] sempre encomendava, os mangás pra mim, né. Mangá, mas só também, né. Então perdi muita prática, fiquei com medo de falar."

Juliana falava japonês com seus avós por um tempo após voltar para o Brasil, mas quando começou a viver longe deles, raramente teve a oportunidade de falar japonês diariamente. Sua insegurança em relação às suas competências no japonês

[300] Professor
[301] Palavra que significa "os professores", na palavra "*sensei* (professor)" foi acrescentada um "s" de português para dar um sentido no plural.
[302] Vovô

e o fato de não ter falado japonês por tanto tempo provavelmente influenciaram no receio em falar japonês com seus professores do curso.

Quando Juliana estava prestes a se formar na universidade, a avó a aconselhou insistentemente a estudar no Japão. Contou-lhe que na província natal dela havia um programa de bolsas de estudo chamado "*kenpi ryugaku*" e que a neta deveria se inscrever. Assim, quando Juliana se formou em 2011, foi estudar por meio desse programa numa universidade japonesa por 1 ano.

> "Eu entrei em 2007 na faculdade. Me formei em 2011. E perto de me formar, a minha *bachan*[303] falou "Você tem que ir de bolsa". Porque tinha um bolsa chamado *kenpi ryûgagaku*[304], né. Aí ela ficou (repetindo) você tem que ir, você tem que ir, porque você tem que ir. E em XXX (nome da província do Japão) tem, né. Tem o XXX (nome da província) *kenpi ryûgaku*, né. Aí minha *bachan* (falava) "você tem que ir, você tem que ir, você tem que ir". É, mas "eu tenho que me formar, *bachan*, calma". Aí, no final de 2011 eu consegui me formar com muita dificuldade. Aí eu pleiteei, né, e fui em 2012 e fiquei de abril a fevereiro de 2013 estudei em XXX *daigaku*[305]."

Notou que a experiência foi ótima porque pôde morar sozinha no Japão. No início, estava preocupada se a experiência de estudo no exterior daria certo e ou se sentiria saudade do Brasil, mas ao final do programa, já não queria mais voltar. No Japão, como estava num ambiente onde tinha que falar japonês, enfatiza que teve a oportunidade de recomeçar e se sentir mais confiante ao falar japonês novamente. Quando retornou ao Brasil, passou a conversar mais com professor do curso de japonês da universidade, sentindo-se à vontade.

> "Aí, estudei por 1 ano lá e foi muito, muito, muito bom porque você vive sozinha, né. Você tem que se virar e tudo mais. Na hora fiquei, gente, será que vai dar certo isso? Mas deu certo. Aí, no começo, é meio assim, ai eu quero voltar, né. Mas no final, eu não queria voltar. Mas foi muito bom, assim e como tinha que falar japonês, né. Então fui voltando a ter mais confiança em falar japonês. Aí, quando eu voltei e fui falar com o *sensei*[306] da faculdade, assim eu me sentia mais confortável a falar japonês, né."

Tanto a mudança de Juliana para o Japão como o seu retorno ao Brasil foram levados por seus pais. Mas a experiência de estudar no exterior, retornar à comunidade no Japão, viver sozinha e fazer tudo ao seu redor em japonês, lhe deu confiança na língua. No Brasil, as oportunidades de falar japonês eram poucas, mas morar no Japão a fez lembrar das experiências na comunidade de língua japonesa

[303] Vovó
[304] Programa de bolsas de estudo pelas Associações dos descendentes das Províncias do Japão.
[305] Universidade
[306] Professor

da qual fazia parte na infância. Por meio da experiência de intercâmbio, sua ansiedade em falar japonês diminuiu gradualmente e seus sentimentos mudaram de “medo” para “confortável”.

Depois do intercâmbio, Juliana começou a trabalhar como professora de japonês numa escola de língua japonesa. Na época, destaca que a escola era toda composta de professores japoneses e eles basicamente falavam em japonês. Achou isso bom porque teve a oportunidade de falar japonês em um ambiente que a fazia não esquecer a língua japonesa. Assim, essa experiência de ensinar japonês tem sido útil na própria aprendizagem tanto de japonês quanto de português. Ensinou japonês nessa escola por 9 anos, portanto, teve contato com o idioma o tempo todo. Agora leciona japonês em uma outra escola em que os professores já não falam tanto em japonês uns com os outros, o que a faz ter menos contato com a língua japonesa.

> “Aí depois que eu voltei desse *kenpi ryûgaku*, intercâmbio, eu entrei numa escola em XXX, [...] e daí lá era só japonês, né. Os professores, todo mundo basicamente falava mais japonês. Na época quando eu entrei tinha bastante senhoras assim, né. Hoje em dia não tem mais. [...] na época tinha muitas senhoras então, elas só falavam japonês, né. Então foi muito bom assim, nesse sentido assim eu não perdi a prática, né. [...] Bem, eu dou aula de japonês, isso me ajuda muito, a estar no português e no japonês, né.”

> “Eu trabalhei como professora depois que eu voltei do intercâmbio em 2013. Primeiro, você entra como tipo *kenshûsei*[307], tipo um estágio de professor observador. Aí depois que você entra pra sala de aula mesmo, né. E eu fiquei na escola XXX até o ano passado. Trabalhei lá, fiquei quase 9 a 10 anos. [...] E nesses 9 anos, eu fiquei dando aula. Inicialmente só para básico, e no final eu estava dando aula para nível mais avançado, assim, né. Assim eu tive muito contato, tive muito contato com a língua nesse sentido porque eu dava aula para os outros *senseis* também, né. Hoje, que eu mudei de escola, já não se fala muito japonês entre os professores, né. [...] E lá não se fala muito entre os professores, não fala muito em japonês assim e tem outras línguas também, né. Eu sinto que estou perdendo um pouco desse contato, assim, não sei com quem conversar em japonês assim, é mais ou menos isso.”

Nesse percurso, a consciência subjetiva e a insegurança quanto à competência no japonês motivaram-na a aprender mais a língua. Além disso, a confiança e a segurança em falar japonês, adquirida durante o programa de intercâmbio, podem ter tido a influência significativa em seu caminho para se tornar professora de japonês. A escola de língua japonesa, nova comunidade à qual Juliana passou a pertencer, tornou-se um dos poucos lugares onde podia falar no idioma nipônico.

[307] Estagiário

Como afirmam Coste, Moore e Zarate (2009), a competência plurilíngue é complementar, desequilibrada, complexa e dinâmica. Juliana foi exposta a idiomas e culturas dos dois países desde a infância. Acredita-se que a experiência de mobilidade entre o Brasil e o Japão, o estudo na universidade, o intercâmbio no Japão e o pertencimento a uma nova comunidade fizeram desenvolver a competência plurilíngue e pluricultural, formando uma única entidade integrada como um todo.

Juliana conta que já pensou em fazer outra coisa que não era língua japonesa. Pensou em estudar outra área quando fez o exame de admissão para a universidade. Mas não estava confiante de que passaria. Então, no final das contas, continuou como estava. No curso de letra japonês, aprendeu a língua, mas sentia que havia poucas disciplinas que tratavam sobre método de ensino de japonês. Então, decidiu estudar pedagogia logo após se formar. Entrou no curso de pedagogia, mas em algum momento, começou a se sentir desanimada e passou a se manter distante. Perdeu a motivação porque o curso era um pouco diferente do que desejava fazer. Depois disso, tentou começar tudo de novo, mas não deu certo. Mas, destaca que, no futuro, deseja fazer algo para que as pessoas conheçam o Japão e passe a divulgá-lo mais.

> “Pensei assim, na verdade eu tinha até botado outras coisas no vestibular, eu queria fazer (outro curso), pensei assim [...] várias vezes. Vou desistir e fazer outra coisa, mas eu não tinha muita certeza se iria passar no vestibular, né. Acabou que eu falei assim: deixa como tá aqui.”

> “Depois que eu terminei o japonês, eu pedi uma segunda graduação, né. Eu fiz pedagogia por um tempo. Só que acabei que, em determinado momento, eu larguei o curso, me distanciei. Depois tentei retomar para onde eu havia parado, mas não deu muito certo, né. Eu tentei fazer pedagogia porque eu falei assim, deve juntar, deve unir, né. Funcionou desse jeito, né.”

> “No curso de Letras, [...] eu senti que faltava um pouquinho mais de como ensinar, dessa parte, ensinar mesmo, né. A gente tem um pouquinho de matéria, mas eu achei que faltava. Então, eu falei assim: vou fazer pedagogia porque deve me ajudar. Só que eu tinha uma ideia assim, não sei se é errado, né. Talvez não conseguia usufruir da faculdade também. Mas a pedagogia é muito voltada pros anos iniciais, né. Tive uma percepção um pouquinho diferente do que queria, né. Então, acabou que fiquei desmotivada, né. Acabei deixando, assim de lado, a pedagogia mesmo. E aí fiquei no japonês mesmo.”

> “Depois que eu fiz o intercâmbio, eu falei assim, vou estar animado, assim, vou falar sobre XXX (a cidade que fiz intercâmbio), todo mundo vai ficar sabendo dela, mas não aconteceu isso, né. Ainda posso tentar ainda, né. Aí eu voltei, aí tô aqui ainda. Mas, eventualmente, quem sabe um dia, né, posso promover, o que eu quero, tipo muito promover o Japão, né. E tudo mais, uma ideia assim, né.”

A experiência de ensinar japonês como professora motivou Juliana a aprimorar as habilidades de ensino. Como resultado, considera-se que ensinar japonês se tornou parte da identidade, embora tenha desistido do curso de pedagogia. Tsuda (2003) afirma que a identidade é uma percepção consciente de si mesma no mundo, baseada em características socioculturais específicas e no pertencimento a um grupo social. Podemos considerar que as origens japonesas de Juliana, a experiência de crescer em um ambiente plurilíngue e a afiliação à comunidade de uma escola de língua japonesa estabeleceram a autoidentidade como professora de japonês.

Atualmente, conta que sabe japonês e português, mas tem algumas dificuldades e que em nenhum dos dois tem domínio. Argumenta que comete alguns erros de português, por exemplo, na construção de frases, na coerência e na concordância, às vezes, tem falhado. Quanto a entender em japonês, diz que não é tão difícil, exceto material especializado, pode assistir a filmes e a novelas sem legendas.

> "Hoje em dia, eu acho que é bem meio a meio, assim, né. Sei japonês e sei português com algumas dificuldades, né. Não é 100% em ambos, né. Tenho muitas coisas que erro em português. Na construção de frases, como a coerência e a concordância, não dão muito certo. Eu acho que eu me olho assim, né. E em japonês, eu não tenho muita dificuldade de compreender. Lógico, (se for) muito específico, realmente vai ser difícil, né. Mas assim, tipo filme, série, dá pra assistir tranquila, sem legenda e sem nada."

Por meio de diversas experiências, Juliana aceitou que a competência plurilíngue não era 100% perfeita em nenhum dos idiomas. E é provável que isso se deva ao fato de ter entendido que é impossível aprender um idioma perfeitamente.

Enfatiza, ainda, que a avó já faleceu e que hoje fala com avô em japonês e português, de forma misturada. Os tios (da parte do pai) também entendem japonês, e, às vezes, expresso misturando palavras japonesas e portuguesas. Destaca, assim, que dependendo da situação, o idioma da cabeça pode estar em português ou em japonês. Quando está com os amigos que falam japonês, tudo pode ficar misturado. Relata que, às vezes, é complicado traduzir a palavra japonesa para a portuguesa. Hoje em dia, pensa mais em português do que em japonês.

> "Minha avó faleceu, mas meu avô só quer falar misturado, meio japonês meio português, né. Com alguns tios, [...] eles falam assim, tentam falar japonês, alguma coisa em japonês e fica misturando, né. [...] Depende muito, mas assim, eu sei que normalmente, talvez eu pense muito em, hoje em dia pense muito em português, mas eu tenho umas amigas minhas que falam em japonês, né. Aí a gente fica misturando assim, né."

Atualmente, Juliana está casada e tem uma filha. A comunicação com a primogênita é feita principalmente em português, mas também lhe ensina algumas palavras japonesas. A filha acha que tem uma pronúncia mais fácil do que a portuguesa e canta algumas canções de ninar em japonês. Confessa que também queria ensinar japonês à filha mas não consegue. Isso porque segundo opiniões dos outros, há divergências quanto ao uso de duas línguas na idade do maternal e com base na própria experiência. Acredita que seria estranho se a primeira coisa que a filha aprendesse fosse japonês. Assim, pensa em ensinar japonês à filha quando ela crescer.

> "No mundo ideal, eu queria muito ensinar pra ela (filha) em japonês também, mas eu só falo em português com ela. Eu fico assim, se eu estivesse assim no Japão, ela (minha filha) aprenderia japonês fora e português em casa. Mas aqui no Brasil, tudo é em português. Eu não consigo só falar em japonês com ela. Na maioria das vezes, boa parte, ela vai estar em contato comigo. E se a primeira língua que ela ouvir for em japonês, vai ser um pouquinho estranho a nossa convivência. Aí muita gente fala assim, que não é bom, mas tem gente que fala que é bom. Tem gente que fala que a partir dos quatro anos é bom. Mas eu não consegui, né. Eu falo em português com ela, mas eu canto algumas músicas em japonês, né. Eu ensino algumas palavras em japonês, mas ainda tem que mostrar pra ela que há coisas diferentes, né. A gente acaba misturando um pouquinho na fala. Melhor não misturar pra ela entender que uma coisa é uma coisa e outra coisa é outra coisa. Às vezes, eu falo em japonês, sei que é tal coisa, né. Por exemplo, "borboleta" é uma palavra muito grande. "*chôcho*"[308] é mais fácil. Ah, ela escolheu falar chocho, hoje em dia ela está começando a falar borboleta também, né. Falar "morango" é difícil, *"ichigo"*[309] é mais fácil. Eu falo "*ichigo*", né. Hoje em dia, ela fala morango. Mas aí você fala assim, cadê a borboleta? Ela aponta e fala *chocho*. Cadê o morango? Ela fala "*ichigo*", né. Ela entende que existem essas duas coisas, essas duas palavras, assim, né. Mas não é muita coisa que ela fala em japonês, não. São essas coisas bem pequenas, assim, né. [...] Aí um dia, ela me virou e começou a cantar do jeito dela, né. [...] não ficou bonitinha, mas do jeito dela, por exemplo, "*saita*"[310] Aí eu achei: nossa você sabe cantar "*saita*". Aí tipo, agora ela canta muito. Ela não canta bonitinho né. O bonitinho sai num negócio estranho. Sai, mas ela vai estar aprendendo assim a cantar. Mas está bom. Sou professora da escola que vai ter que lutar pra entender."

> "Assim, eventualmente, né. Eu acho que quando ela for maior, assim, né. Não muito, se ela crescer um pouquinho mais, vou começar a introduzir melhor o japonês porque a gente fala assim: no futuro a gente não sabe, aí se ela quiser fazer ou em inglês, então acaba que são coisas necessárias, né. Todo mundo vai ter que aprender inglês, japonês, assim, né."

[308] Borboleta
[309] Morango
[310] Floresceu, trecho da canção infantil "Tulip".

Ao pensar em criar a filha em japonês em casa, no Brasil, Juliana provavelmente se lembrou da comunicação que tinha com a mãe quando esteve no Japão. Lá, a mãe falava português e Juliana respondia em japonês. Assim, pôde imaginar como conversava com a mãe e pensou que se criasse a filha em japonês no Brasil seria "um pouquinho estranho a nossa convivência", e decidiu criá-la em português, com base em sua própria experiência. No entanto, também ensinou à filha palavras e canções em japonês, isso talvez porque saiam naturalmente da boca. Isso pode ser visto como o desenvolvimento de uma "identidade linguística" (Rampton, 1997) com a língua japonesa, juntamente com as mudanças em seu ambiente e experiências. Embora o contato com a língua japonesa tenha sido limitado após o retorno ao Brasil, a influência dos avós, a experiência de estudar no Japão e de falar japonês na comunidade de uma escola de língua japonesa podem ter transformado o japonês de uma língua que "eu" falava no passado para uma língua à qual ainda "me" sinto ligada como minha língua. É provável que isso tenha mudado "o idioma que eu falava no passado" para "o idioma ao qual ainda me sinto ligado como meu".

3.2.2 Sara

Sara entrou na universidade para fazer curso de arquitetura, frequentou 3 anos, não gostou muito e parou. E agora está estudando para o vestibular de Medicina. Atualmente, mora com a mãe. Em casa, como um resquício do tempo no Japão, comem arroz japonês e nas conversas entrelaçam palavras japonesas.

> "Sobre questão cultural, acho que aqui em casa ainda é o mesmo, sendo só eu e minha mãe ainda. A gente come comida, assim, tipo comer *gohan*[311]. Hoje em dia, a gente come mais *gohan* do que arroz daqui brasileiro, né. E em questão, assim de é, não são alguns detalhes, né, que a gente acaba se diferenciando, mas aí a gente tem aqui em casa, assim. [...] Porque acho que é costume, né. Eu acho que em casa tipo, desde sempre, em frases soltas, assim, a gente sempre fala tipo "*daijôbu*"[312],"*onegai*"[313], "*gomen*"[314] com minha mãe."

Para Sara, a língua materna é portuguesa, mas recorda como se o japonês fosse o primeiro idioma que aprendeu porque chegou ao Japão com um ano e seis meses de idade e passou a maior parte da vida em uma comunidade escolar

[311] Arroz cozido
[312] Tudo bem
[313] Por favor
[314] Desculpa

japonesa. A mãe sempre falava em português, mas Sara a respondia em japonês. Isso levou a mãe a estudar japonês para entendê-la. Até retornar ao Brasil, aos 8 anos de idade, Sara sabia muito pouco sobre o país. Entretanto, decisão e voltarem ao Brasil, Sara estudou português em uma escola brasileira no Japão. Durante os seis meses antes, tentou desesperadamente aprender o português para não preocupar a mãe. Hoje, a conversa flui, principalmente em português, e as competências de Sara no idioma japonês se tornaram o que Coste, Moore e Zarate (2009) descrevem como "competência parcial".

Atualmente, o contato com o japonês acontece através de filmes e a animes. Sara argumenta que consegue dizer frases básicas, como solicitar informações, pedir água ou perguntar onde fica o banheiro. No entanto, não consegue manter conversas longas no idioma.

> "Ainda assisto a filme e a anime japonês. Não lembro de muita coisa, eu sei falar o básico, eu falo assim que se eu voltar pro Japão, eu sei pedir água, eu sei pedir onde é o banheiro. [...] eu sei pedir informação, né. Perdida eu não vou ficar. Mas assim, uma conversa mais longa, eu não sinto que eu consiga manter uma conversa em *nihongo*[315]."

Nesse contexto, Sara retornou ao Brasil aos 8 anos de idade, mas continuou a falar japonês com a avó até os 10 anos. No entanto, depois que começou a viver longe, deixou de praticar o japonês no dia a dia. Postula que na escola brasileira sofria *bullying* por ser mestiça, o que reforçou o desejo de não ser japonesa e se distanciar da língua. Mais tarde, porém, começou a assistir a vídeos e a filmes japoneses na internet. Isso não foi apenas porque gostava, mas também porque queria se lembrar do japonês. Assistir a vídeos e a filmes trouxe de volta o sentimento de querer ser ela mesma. Mais tarde, com a exposição ao idioma japonês através dos elementos mencionados, gradualmente começou a se lembrar da língua. Em um determinado momento, até tentou aprender japonês procurando um curso, mas ficou ocupada com os exames de admissão à universidade e se afastou do idioma novamente.

Sara, nesse viés, acredita que o japonês internalizado ainda tem muito que ser lembrado. Domina bem português consegue falar o inglês fluentemente. O que realmente gosta é de aprender novos idiomas. Acha-se curiosa, recentemente, começou a estudar coreano e pensa em aprendê-lo mais. Relata que a experiência de mobilidade entre o Japão e o Brasil fez com que tivesse que se adaptar às

[315] Japonês

mudanças de alterar completamente o que tinha na cabeça e aprender um novo idioma. Então, considera-se boa em aprender novos idiomas. Adquiriu essa competência por meio das experiências quando criança. Assim, exemplifica, quando aprende um novo idioma, faz algo semelhante com o que aprendeu. Isso tornou o aprendizado de um idioma um pouco mais fácil. Sara, assim, destaca que a experiência de mobilidade lhe rendeu a capacidade de se adaptar às mudanças.

> "Japonês, eu sinto que eu ainda preciso muito relembrar, né. Uh, português, eu sinto que domino bem o idioma, uma coisa que eu senti sobre essa mudança de ter que aprender uma nova língua assim, mudar totalmente minha cabeça. Eu sinto que adquiri uma capacidade de aprender novas línguas muito facilmente. Eu me considero fluente em inglês. Assim também aprendo no dia a dia. E eu sempre fui muito bem em inglês, em tudo, assim, na escola, nos vestibulares e eu sinto vontade de aprender. Eu gosto muito de aprender novas línguas. Eu tenho muito essa curiosidade, né. Ultimamente, eu estou com essa tendência (de querer saber) muito da Coreia do Sul, também estou aprendendo. Estou tentando aprender mais o coreano também, né. E aí eu sinto que adquiri essa facilidade assim, né, em escutar e em conseguir mais ou menos assimilar, né. Aprender um pouquinho mais facilmente. [...] Eu sinto que tenho facilidade em me adaptar muito fácil, né. E isso eu acho que (foi) por conta disso tudo, né. Eu tenho muita facilidade em me adaptar à mudança. Eu acho que é isso de aprender assim, sabe."

Sara foi transferida de uma escola japonesa para uma escola brasileira para aprender português antes de retornar ao Brasil. No entanto, rememora a experiência como traumática, pois a mudança repentina do ambiente linguístico a fez perder a consciência e as lembranças daquele período. Na nova comunidade escolar, se esforçou para aprender português e, mais tarde, após retornar ao Brasil, continuou os estudos no idioma. Coste, Moore e Zarate (2009) explicam que aprender um segundo idioma não significa começar do zero, mas sim utilizar novas ferramentas linguísticas para reconstruir o conhecimento sobre a língua. O caso de Sara também aponta que o conhecimento de japonês complementou e desenvolveu ainda mais a compreensão do português.

Nessa perspectiva, Nakajima (2016) postula que aprender a língua estrangeira é, também, aprender diferentes visões de mundo e valores distintos da cultura materna. Além disso, a exposição a diferentes culturas permite que a pessoa veja nuances sob múltiplas perspectivas. Ainda, por meio do aprendizado de um idioma estrangeiro, cria-se a nova consciência da língua materna e aprofunda-se a consciência metalinguística sobre o próprio idioma. Ressalta, assim, que essa consciência desempenha um papel importante na aquisição de um terceiro ou quarto idioma (Nakajima, 2016, p.120). A narrativa de Sara sugere que, à medida que

adquiriu experiência com diferentes idiomas e culturas por meio da mobilidade entre o Japão e o Brasil, as vivências incentivaram o aprendizado de outras línguas, resultando no desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural.

Sara agora se sente privilegiada por ter aprendido a falar japonês e ter conhecido uma cultura diferente quando era criança. Agora percebe ter sido muito positivo as pessoas que conhecera e as oportunidades que tivera.

> **"**Hoje em dia, eu sinto que eu tive um privilégio de saber falar, de ter tido contato (de língua e cultura diferente). Antes, quando éramos criança, mais nova, eu pra mim era uma coisa que eu sei a mais (que outras), assim. Mas, hoje em dia, eu sinto que isso pode me favorecer muito. Tanto em conhecer pessoas, tanto em oportunidades diferentes, né. Hoje eu vejo como uma coisa que é me útil, né."

Recentemente, uma colega da escola primária japonesa encontrou Sara no Instagram e elas têm trocado mensagens pelo *chat*. Como Sara tinha diversas fotos junto com os colegas da época, conseguiu encontrá-los, ligando também com outros amigos. A troca de mensagens é em inglês e as amigas respondem em japonês. Quer visitar o Japão um dia. Sara gosta do Brasil e diz que vai ficar por aqui no futuro e que só irá ao Japão para se divertir e passear.

> "Esses dias, um amigo meu do *gakkô*[316] me encontrou no instagram e aí a gente começou a conversar. [...] Porque eu tinha encontrado uma menina, né. Uma menina que tinha estudado comigo, porque eu tenho fotos, né. Porque lá na escola, eles sempre pediam fotos para fazer álbuns assim, e eu tinha fotos de amigos meus, daí tinha um nome, daí eu pesquisei, eu encontrei uma, aí eu segui ela e ela me seguiu também. A gente conversou um pouquinho, só que foi isso. Aí, outro dia, um outro menino me achou também, e ele começou a conversar também. [...] Eu me comunicava em inglês, eles me respondiam em japonês, daí eu traduzia assim, né. [...] Tem foto comigo, né. A gente manda foto, assim, de criança juntos, assim. É bem legal. [...] eu tenho vontade de voltar pra passear, pra visitar. Daí a gente estava falando que se eu fosse voltar, a gente iria sair, todo mundo junto, né. [...] Eu penso em ficar no Brasil mesmo, né. Ah e para o Japão, pra visitar, né. E, mas eu gosto daqui do Brasil. Lá, o Japão é muito legal para passear, né."

Nesse raciocínio, para Sara, o Japão era uma comunidade à qual havia pertencido e onde a identidade como membro da comunidade foi construída por meio de práticas linguísticas dentro da comunidade de prática da escola. No Brasil, embora não tivesse dificuldade em português, sofreu *bullying* por ser de origem mista, o que reforçou o desejo de não ser japonesa e a distanciou da língua japonesa. Para ela, a formação da identidade estava associada à língua que falava. Como afirma Wenger

[316] Escola

(1998), a identidade é complexa e fluida, mudando ao longo do tempo e do espaço. A declaração de Sara: “Eu gosto daqui do Brasil. Penso em ficar no Brasil mesmo” sugere que a identidade, que foi formada no Japão, sofreu movimento e mudou ao longo do tempo e do espaço, levando ao seu atual sentimento de pertencer a uma comunidade. Por meio da internet, Sara conseguiu se contactar com amigos da comunidade à qual pertencia. Embora a mobilidade tenha forçado à deixar a comunidade que pertencia, de seus amigos próximos, com o passar do tempo, conseguiu se reconectar a eles.

3.2.3 Henrique Hiroto

Henrique estuda o último ano de Engenharia Eletroeletrônica numa universidade japonesa. Confessa que queria ter estudado Engenharia Aeroespacial, mas a universidade onde estuda tinha restrições quanto à frequência neste curso para estrangeiros. Por isso, optou pela Engenharia Eletroeletrônica, por achar relevante para a Engenharia Aeroespacial.

> “Acabou que no fim não cursei Engenharia Aeroespacial, pois infelizmente na minha universidade havia restrição no ingresso de estrangeiros para este curso. Mesmo assim, decidi cursar Engenharia Eletroeletrônica por ser uma área bastante relacionada, tanto que a partir do ano que vem iniciarei minha pesquisa do mestrado sobre satélites artificiais dentro da área de eletroeletrônica. No futuro pretendo seguir a carreira na indústria aeroespacial, seja por pesquisa ou comércio. Acredito que a colaboração nessa área entre países distintos tem grande significado no aprofundamento de seus laços.”

Expressa o interesse pela tecnologia aeroespacial e que a paixão dele se tornou mais sólida quando tinha 12 ou 13 anos. Teve atração pelo espaço por sua natureza em si, pois é um mundo sem bordas e fronteiras. Vendo a imagem da Terra pelo satélite, enfatiza, todo o continente, todo o oceano é na verdade contínua independentemente do país, isso sempre significou muito. Relata, ainda, que a identidade sempre foi atormentada por fronteiras e limites neste planeta e é por isso que ele se identifica com a “liberdade” na vastidão do espaço aéreo.

> “Minha escolha tem sim, grande influência da minha experiência com a mobilidade Brasil e Japão. Meu maior interesse, na realidade, era Engenharia Aeroespacial. A tecnologia aeroespacial sempre me intrigou, e desde os 12, 13 anos essa paixão foi se tornando mais sólida. O espaço em si me atrai por ser um mundo sem bordas e fronteiras. Todo mundo já viu alguma vez uma imagem de satélite da Terra, mas o simples fato de todo o continente, todo o oceano ser na verdade totalmente contínuo, independentemente do país, sempre significou muito para mim. Minha identidade sempre foi conturbada por

> bordas e fronteiras aqui na Terra, e acho que por isso eu identifiquei "liberdade" na vastidão do espaço.”

Como Henrique postula, que já tinha uma identidade brasileira aos 5 ou 6 anos de idade, a identidade foi formada no processo de expansão da participação na comunidade de prática por meio do aprendizado do português em casa e na escola no Brasil. Aos 7 anos, voltou para o Japão, onde desenvolveu a identidade como membro da nova comunidade de prática, a escola japonesa, onde interagia com amigos praticando o japonês. Entretanto, a mobilidade do Japão para o Brasil, aos 9 anos, o forçou a romper os laços a comunidade. Ficou sozinho para lidar com a solidão e a sensação de perda causada pela desconexão de seu lugar de pertencimento e da comunidade à qual estava inserido, que foi perdida como resultado da mobilidade. Isso também significou que a identidade foi abalada. Assim, para Henrique, que se mudou diversas vezes entre o Japão e o Brasil e sofreu com a identidade, o universo sem fronteiras ou limites deve ter-lhe parecido um mundo livre que transcendia as diferenças de nacionalidade, língua e cultura. O olhar para a extensão infinita do espaço pode ter sido um meio de se libertar do problema da identidade nacional.

Henrique pensa que agora pode, finalmente, ver que a experiência de mudar de um país para outro foi útil. Sempre teve instabilidade com relação à identidade. Isso está relacionado até mesmo com a incapacidade de se comunicar bem com seus pais. Sempre se sentia incapaz de expressar o que estava sentindo. Um dos motivos que o levou a decidir ir para uma cidade longe de casa depois do ensino médio era porque não se sentia confortável dentro de casa e queria deixá-la o mais rápido possível.

> “Só agora eu sinto que aproveito. A questão de me sentir instável quanto a identidade. Isso perdurou por muito tempo. E inclusive essa parte de não conseguir me comunicar muito bem com meus pais. No sentido de eu não conseguir expressar muito bem o que que estava sentindo. Isso criou um afastamento de uma forma que quando eu terminei o ensino médio eu decidi estudar no XXX, estar fora de casa justamente porque eu não me sentia muito bem em casa, queria sair logo e então, eu carreguei isso, digamos, essa forma de instabilidade quanto a identidade por muito tempo, mas só agora, inclusive aqui no Japão, que eu finalmente, tive contato com outras pessoas com background parecido.”

Desde que retornou ao Brasil, Henrique havia vivido com a sensação de perda e a identidade instável, sentindo como não tendo “(eu) não tinha o lugar que se chama ‘terra natal’”. Esse sentimento decorrente da mobilidade, a tristeza e a frustração de

não ter seus pais compreendido os seus sentimentos - uma variedade de conflitos se movia internamente. Entender isso não era apenas uma questão de idioma, como enfatiza, mas uma questão essencial. Para os pais, o Japão pode ter sido um país onde ficaram temporariamente como imigrantes. Mas para Henrique, não era. Pode ter sido difícil para os pais, que tinham um senso de pertencimento ao Brasil e uma identidade brasileira, entender o sentimento de Henrique não ter um lugar para poder chamar de terra natal. Essa dificuldade de compreensão pode ser um exemplo de como a “desterritorialização” de Appadurai (1996) provoca conflitos intergeracionais no seio das famílias, criando identidades e aspirações divergentes e incompatíveis entre pais e filhos.

Nesse sentido, Henrique aponta que a experiência universitária no Japão finalmente o fez entrar em contato com pessoas de perfis semelhantes. Percebe que havia muitas outras pessoas que vivenciaram experiências semelhantes às dele, não apenas no Brasil e no Japão, mas também no Japão e em outros países. Na universidade, notou que, ao conversar com essas pessoas, muitos tiveram um sentimento similar de solidão e abandono, ao ter deixado para trás os amigos e se afastado da comunidade escolar. Henrique acredita que os pais deveriam compreender esses sentimentos que, em grande parte, são resultado da mobilidade.

> “Eu pude ver como existem (várias) outras pessoas que viveram da mesma forma, não só no Brasil e no Japão, mas no Japão e em outros países. Porque nesse programa de bolsa, vem pessoas de vários países, né, então, realmente tem várias pessoas de vários países que tiveram uma vivência bem similar, só que em outro país. E conversando com elas, pude ver como todo mundo carrega o mesmo tipo de sentimento. E nessa transição dos 9 a 10 anos me senti meio solitário, abandonado. Todo mundo, realmente, todo mundo sente essa coisa de que se sente só porque os pais deveriam ser as pessoas que mais deveriam te entender. Entender direito o que você está sentindo.”

Havia uma comunidade japonesa na cidade onde Henrique morava, mas seus pais não queriam se envolver. Assim, tinha culpado um pouco os pais por não ter lhe dado oportunidade de interagir com crianças de origem semelhante. Depois de voltar ao Brasil, sentiu-se profundamente solitário por um longo tempo, pois não teve a chance de conviver com pessoas de origens e experiências parecidas. Carregou essa solidão como uma dor que apenas ele poderia compreender. No entanto, ao ingressar na universidade no Japão, conheceu pessoas de diferentes países, mas com vivências semelhantes. Com elas, pôde compartilhar os sentimentos de solidão e

perda, sentindo-se compreendido. Por meio dessa experiência, conseguiu aceitar e digerir o passado por si mesmo.

No próximo ano, iniciará o curso de mestrado sobre satélites no domínio da Engenharia Eletroeletrônica. Destaca que quer ter alguma experiência de trabalho ainda no Japão. Assim, diz querer ficar no Japão por mais um tempo, mas não se vê deixando de voltar ao Brasil. Ainda quer voltar para o Brasil em algum momento, mas primeiro quer ter a experiência de estudo e trabalho no Japão. No futuro, tenciona seguir a carreira na indústria aeroespacial, seja ela de investigação ou comercial, e acredita que a colaboração na área entre países distintos tem grande significado no aprofundamento dos laços.

> "Eu estou no meu último ano da faculdade. Eu pretendo ainda fazer o mestrado aqui, mas depois disso quero ter a experiência de trabalhar aqui no Japão. Então, eu quero sim continuar mais um tempo aqui. E, mas também, não penso em nunca mais voltar para o Brasil. Ainda tenho vontade de voltar para o Brasil, mas talvez em algum momento posterior, assim, para abrir algum negócio lá. Mas primeiro quero ter a experiência de trabalhar aqui no Japão."

Henrique pondera que, inicialmente, não havia considerado a possibilidade de ir para uma universidade no Japão. No entanto, o sentimento de solidão e a perda que carregava consigo resultou na escolha de estudar em uma universidade japonesa. Pertenceu a diversas comunidades de prática em suas mobilidades entre o Japão e o Brasil. E algumas dessas comunidades, como assevera Wenger (1998), podem pertencer ao passado e outras pertencerem ao hoje. Algumas estão no centro de nossa identidade, outras são contingentes. Seja qual for a natureza, as diferentes formas de participação afetam a formação da identidade de uma forma ou de outra. Henrique destaca que tem vontade de voltar ao Brasil futuramente. Suas palavras revelam a identidade complexa e fluida, que continua mudando no tempo e no espaço.

Sobre a própria competência plurilíngue atual, Henrique sinaliza que não teve dificuldades com a língua portuguesa, foi a que se dava melhor comparada com as outras disciplinas escolares. Além disso, conta que não tem dificuldades também com o inglês. Aprendeu a falar inglês com os jogos *on-line* em que havia a necessidade de se comunicar nesse idioma. Henrique considera hoje que gosta muito de aprender línguas e, durante os anos na universidade, também aprendeu mandarim e russo. Destaca ter algumas vantagens ao saber português e japonês porque isso tem lhe ajudado muito para aprender inglês e/ou outro idioma. Ao aprender uma língua,

consegue relacionar aspectos distintos com idiomas diferentes - como certa parte é semelhante ao japonês e certa parte é semelhante ao português. Intermediar o aprendizado utilizando diversas línguas torna mais fácil no geral. Acha que isso é algo que adquiriu com a experiência com japonês e português. Logo, Henrique acredita que o fato de ter aprendido tanto japonês quanto português têm facilitado o aprendizado de outros idiomas.

> "E quanto ao português, não sinto nenhuma dificuldade, eu inclusive nessa matéria, eu era forte, no Brasil, em português. [...] Eu me sinto confortável com o inglês. O inglês foi uma história parecida porque também muita coisa eu aprendi por meio de videogame porque foi, nessa época, no Brasil, realmente fiquei bem imerso no meu videogame. Acontece que no Brasil, quando você vai jogar alguma coisa em time, você conversa com pessoas dos Estados Unidos, por exemplo. Então, com isso fui aprendendo um pouco também a falar em inglês. Em língua, em geral, eu acabei adquirindo uma certa facilidade. Hoje, eu gosto bastante de aprender línguas, então, durante a faculdade, eu peguei chinês e russo. Que de certa forma, isso hoje em dia, né. Só agora que eu penso, mas o fato de ter um certo domínio, assim, em português ou japonês, ou inglês. Para aprender alguma outra língua, eu consigo associar melhor várias línguas, tipo essa parte é parecida com o japonês e essa parte parecida com o português. Então, de certa forma, acaba sendo mais fácil para mim. Acho que por meio dessa vivência, de ter tido contato com a língua japonesa e a língua portuguesa. E adquirido bem elas. Isso hoje em dia, me faz ter facilidade com várias outras línguas."

Assim como Sara descreveu as experiências de mobilidade na infância e da vida em um ambiente plurilíngue facilitando a habilidade em aprender novos idiomas, narrativas semelhantes também foram observadas em Henrique. Também enfatizou que o conhecimento de português e japonês o ajudou a aprender outros idiomas. No caso de Henrique, assim como Sara, a teoria de Nakajima (2016) pode ser aplicada. O aprofundamento da consciência metalinguística dos próprios idiomas talvez tenha sido um fator que o ajudou a aprender o idioma russo e chinês.

Dessa forma, tanto o caso de Sara como o de Henrique, a experiência de ter sido exposta a diferentes idiomas e culturas por meio da mobilidade entre dois países pode ter estimulado o aprendizado de outros idiomas, o que, por sua vez, levou ao desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural.

3.2.4 Júlio

No caso de Júlio, depois que se formou no ensino médio, queria se dedicar à área de exatas, então matriculou-se no curso de Física da universidade. Estudou por cerca de um ano, mas achou o curso muito difícil. Havia grande diferença entre o nível

do ensino médio e o da universidade, e Júlio teve dificuldades porque o conteúdo se tornou repentinamente muito complexo. Assevera que foi reprovado nas provas da disciplina, como muitos outros colegas, e decidiu desistir do curso. Em seguida, tentou transferir-se para o curso de Matemática na mesma universidade, mas não conseguiu.

> "Na época quando eu voltei (do Japão), 3º ano, eu queria fazer uma área de exatas, né. Daí eu fiz Física durante um ano e pouquinho. Só que assim, eu me dei muito mal no curso, porque era muito difícil. Era muito difícil, porque no Brasil, quando você entra do (ensino médio) público e vai direto pro (ensino) superior é bem diferente, né. Porque numa faculdade é muito mais difícil, né. Quanto nessas coisas, aí eu sofri bastante, eu fazia as provas, acabei reprovando em cálculo, como a maioria do pessoal acaba acontecendo e acabei desistindo do curso porque estava muito difícil, estava muito atrasado, né. [...] Eu decidi trancar Física porque eu não estava (me saindo) bem em Física, então eu queria trocar de curso, né. Eu tinha escolhido o primeiro curso, (depois) eu pensei em trocar. Eu tentei trocar para Matemática, na verdade, né. Aí tinha Matemática, né. Foi o que eu tentei fazer, mudar de curso, né, que era feita internamente da faculdade da federal. Só (que) como minhas notas eram muito baixas, eu tinha reprovado (em) um monte de matéria, eu acabei não conseguindo passar."

Depois disso, Júlio descobriu que havia um curso de Letras japonês na mesma instituição. Não era possível mudar da área de exatas para a de humanas. Assim, por um ano, prestou o vestibular novamente e foi aprovado no curso. Ao relembrar o passado, destaca que escolheu esse curso porque, à época, porque sentia saudade do Japão e queria ter contato com algo relacionado a isso. Não sabia que haveria até mesmo aulas de literatura e pedagogia, mas tinha consciência de que estudaria sobre o Japão e a língua japonesa.

> "Eu descobri, no segundo ano de Física, que tinha o curso de Letras japonês. Eu tranquei o curso de Física, fiquei 1 ano estudando, aí eu passei no vestibular, entrei em Letras japonês. Eu não podia fazer a troca direto para Letras japonês, porque as áreas eram diferentes, né. Então não consegui fazer essa troca. Então, veja lá. Mas eu descobri que tinha Letras japonês, mas, eu não decidi porque eu lembro que na época eu só queria fazer japonês porque eu estava com saudades do Japão, mesmo. Eu queria alguma coisa que (fosse) ao contrário (de exatas), eu queria alguma coisa que me mantivesse mais próximo de alguma coisa relacionada ao Japão. [...] Eu acho que eu vou conseguir estudar japonês, vou conseguir estudar alguma coisa. Só que, assim eu não pesquisei, eu não sabia como é que era o curso, né. Então eu não sabia que ia ter aula de literatura, que ia ter aula de licenciatura, de educação, não sabia. Eu só sabia que iria estudar sobre o Japão ou japonês. É por isso que eu escolhi."

Júlio escolheu o curso de Física com intuito de se dedicar na área de ciências, mas esbarrou em obstáculos quando se deparou com as dificuldades das disciplinas

do curso. Então, soube que havia um curso de Letras japonês na mesma universidade, o que pode tê-lo perturbado. Pois para Júlio, o Japão era a comunidade à qual pertencia antes de retornar ao Brasil aos 14 anos, e aqui se tornou uma "comunidade imaginada" à qual esperava retornar um dia. Esse desejo foi realizado aos 17 anos, quando pôde visitar a mãe no Japão. Essa visita o inspirou a ir para a universidade no Brasil e seguir uma carreira. Entretanto, continuava sentindo saudade do Japão.

Júlio continuou a estudar japonês desde o ensino médio, assistindo a animes, lendo mangás, romances e *light novels,* porque não queria perder o japonês e sua identidade. Por isso, quando entrou no curso de Letras japonês, achou que o seu japonês já não era mais o mesmo da época de criança, quando estava no Japão. Assim, expressa que se sentia seguro em falar japonês. Na faculdade, não precisou cursar as disciplinas do japonês básico. No curso, estudou principalmente *keigo*[317] e disciplina de educação e literatura. Narra que não teve dificuldade em falar japonês também porque já falava desde a infância.

> "Entre 16 a 17 anos, eu estava assistindo ao anime, aí eu começava a ler *shôsetsu*[318] e a ler alguns *light novels* também. Eu comecei a ler mangá, também, então eu consegui meio que voltar a estudar um pouco japonês. Não estudei gramática, nem nada, mas eu comecei a aprender o japonês mais assim. Daí, então, quando eu entrei na faculdade, meu japonês já não estava tão, meu japonês não parecia o de criança, assim, né. Então quando já falavam japonês, estava um pouquinho mais tranquilo nesse sentido."

> "Eu entrei (no curso de letra japonês). Aí, assim, como eu tinha japonês, tipo, meu japonês era, falava fluente japonês porque desde criança falava, né. Então eu fiz a prova de nivelamento do curso e tudo mais, e eu pulei, eu não fiz o japonês 1,2 e 3, eu fui ao japonês 4. Isso porque a professora do curso falou assim: "é bom que você faça pelo menos japonês 4, porque é onde começa a falar sobre *keigo*, né. Aí fui, eu pulei todo o básico, muita matéria de japonês, né. Com o nivelamento, (da parte) que eu já sabia, e daí eu fui fazer só as matérias de educação e as matérias de literatura e tudo mais. Então eu só falava para mim que não é, eu tenho um japonês, só que metade do curso já tinha, porque eu já sabia falar japonês. Então, as matérias japonesas eu não (precisava). Eu não tive dificuldade porque eu já falava japonês."

O desejo de não perder a identidade japonesa e a insegurança na competência no japonês levou Júlio a estudar a língua. A visita ao Japão aos 17 anos, quando achava que a fala ainda estava no nível de uma criança, ficou profundamente em sua consciência. No entanto, o estudo contínuo de japonês, provavelmente, o ajudou a se

[317] Linguagem honorífica
[318] Romance

tornar mais confiante em sua capacidade de falar quando entrou no curso de Letras japonês. O fato de ter sido aprovado nos exames de nivelamento e sido dispensado de cursar as disciplinas básicas de japonês também podem ter contribuído para maior confiança.

Antes de entrar no curso de japonês, Júlio acreditava que tinha mais competência em japonês do que em português. Entretanto, após ingressar na universidade, teve que ler muitos livros teóricos em português e percebeu que as competências na língua melhoraram significativamente. Notou, em particular, que a leitura e a escrita se tornaram melhores. No entanto, ainda percebe que a leitura em japonês é mais fácil do que em português. Para ele, os textos em japonês geralmente são compreendidos após uma única leitura, enquanto, em português, é necessário relê-los diversas vezes para aprofundar o entendimento. Sente que a competência oral em português melhorou, pois teve mais oportunidades de praticá-lo nas atividades acadêmicas e no meio social da universidade e até pela experiência em dar aula de japonês. Atualmente, está mais acostumado a falar em português do que em japonês em sua vida diária.

> "Do ensino médio até (entrar na) faculdade, (é) mais ou menos assim, né. Principalmente, até entrar na faculdade de japonês, né. Até lá, eu sempre considerei japonês mais fácil para mim. [...] Na época, eu tinha mais facilidade em japonês, né. [...] Claro que depois que eu entrei na faculdade de japonês, principalmente depois que eu tive que ler muito, né, que tinha que ler bastante a minha competência em português ficou muito melhor, então eu converso e como eu tive experiência dando aula (de japonês), tipo, eu me expressar melhor (em português), começava a conversar melhor, né. A minha leitura ficou melhor, a minha escrita principalmente, então assim. Só que até hoje eu tenho uma coisa que o meu *dokkai*[319] em japonês, eu tenho uma facilidade maior do que português."

> "Então, por exemplo, se eu pego um texto em japonês, às vezes eu consigo ler uma vez e pegar mais ou menos a ideia. O português para mim é, talvez porque eu leio muito texto teórico em português, os textos mais difíceis, acabo tendo que reler várias e várias vezes o mesmo texto em português para conseguir entender melhor. Mas, hoje em dia, como a maioria do círculo social, todo mundo fala português, quase não falo japonês no círculo social, né. E, no dia a dia, eu estou muito mais acostumado a usar o português. Mas já teve uma época de japonês também, mas eu consigo usar bem o japonês e português, os dois, né. Mas hoje em dia, principalmente, eu tenho maior fluência em português por conta da faculdade que eu usei muito no nível acadêmico, né. O português, e isso desenvolveu meu português muito melhor nesse sentido, né."

[319] Leitura

O reconhecimento de Júlio sobre a competência linguística japonesa variou ao longo do tempo. Refletindo sobre o ambiente linguístico, ele nasceu no Japão, lá falava português em casa e não ia à escola japonesa. Frequentou a escola primária no Brasil por 2 anos. Depois voltou para o Japão, começou a estudar japonês do zero na 3ª série do ensino fundamental. Embora no final da 4ª série conseguisse manter conversas diárias, tinha dificuldade em acompanhar as disciplinas que exigiam leitura de *kanji*[320]. Após retornar ao Brasil, Júlio se distanciou da língua japonesa, porque tentou suprimir seus sentimentos de tristeza, raiva e decepção, tentando não se lembrar do Japão. No entanto, a insegurança subsequente em relação às competências do japonês e o medo de que a perda delas levaria à perda da identidade japonesa o direcionou para o estudo do japonês. Portanto, aprendeu vocabulário e *kanji* mais avançados lendo romances e *light novels*. Como resultado, antes de entrar no curso de Letras japonês, achava que era melhor em japonês do que em português.

Como mencionado, no Japão, Júlio utilizou a competência parcial em português para complementar e desenvolver o conhecimento em japonês. Mesmo depois de retornar ao Brasil, desenvolveu ainda mais a competência em japonês porque se sentia inseguro e desejava manter a identidade japonesa. As atividades linguísticas em português acadêmico na universidade possibilitaram desenvolver ainda mais as habilidades oral, leitura e escrita tanto de português como de japonês. Além disso, tanto Júlio como a Juliana disseram que a experiência deles em ensinar japonês contribuíram para melhorar a competência em português. Isso porque na atividade de ensinar língua e cultura japonesa em português também exige a compreensão das diferenças entre as duas línguas e as duas culturas, tanto japonesas e portuguesas.

Júlio acreditava que a competência na língua japonesa, especialmente em leitura, era muito avançada, pois havia sido aprovado no Teste de Proficiência em Língua Japonesa de nível avançado (N1) já no primeiro teste realizado no ano em que havia ingressado no curso de Letras japonês. Mais tarde, foi selecionado para o Programa de Bolsas de Estudo do Governo Japonês e estudou no Japão. A universidade onde estudou ficava muito próxima da casa da mãe, e ele frequentava as aulas enquanto morava com ela. No entanto, como não estava acostumado a conversar diariamente em japonês, sentia-se estranho, e a fala não saía com tanta

[320] Ideograma

naturalidade quanto em português. Tinha que pensar em português para falar japonês. No entanto, depois de 1 ano, sentiu melhorar muito o japonês.

> "Quando eu entrei na faculdade em XXX, eu fiz *nouryoku shiken*[321] pela primeira vez, e peguei N1, né. Então realmente eu tinha um japonês bem avançado. Eu conseguia ler muito bem. [...] Quando eu fiz intercâmbio de 1 ano no programa do MEXT[322] de língua e cultura. Eu fiquei um ano na XXX *daigaku*. [...] Mas sim, eu estranhei bastante, porque como eu não estava acostumado a ter conversação do dia a dia em japonês, eu lembro quando eu cheguei no Japão, o meu japonês, ele estava bem, um pouco travado, eu conseguia conversar tudo mais, mas às vezes demorava um pouco pra sair, né. Eu tinha que chegar a pensar português para falar japonês. [...] Só que ele não saía tão natural que nem o português para conversar, né. Mas depois de 1 ano, melhorei bastante."

Por meio do intercâmbio, a visão de Júlio sobre o Japão também mudou, ao contrário de quando era criança, não tem mais a visão de que o Japão é superior em tudo. Consegue ver as coisas de forma diferente. Passou a pensar que o Brasil e o Japão funcionam de maneira diferente e que o Brasil é melhor em alguns aspectos do que o Japão. Consegue comparar melhor o Japão e o Brasil. Assim, como adulto, Júlio descreve a ida ao Japão, como intercambistas, como uma experiência motivadora. Pôde conhecer muito sobre o Japão, seus aspectos culturais e a vida universitária.

> "Foi bem diferente. A visão que eu tinha do Japão, porque é assim, a visão que eu tinha do Japão, era fácil, era de uma criança de 12 a 14 anos, que ia pra escola, ia pro *bukatsu*, ia para casa e ia brincar com os amigos e era isso que fazia todo dia, né. Aí, quando eu fui para lá, em XXX, eu tinha 22 a 23 anos, quando eu fui pra lá. Aí, é claro, já tinha ido, já sabia como eram as coisas. Eu fui pro Japão e achei bem diferente, é bem diferente porque consegui ver assim como eu já não estava mais com aquela visão do tipo o Japão é melhor em tudo e que o Brasil é horrível."

> "Eu não conseguia ver coisas do tipo, perceber, tipo do Japão, de como funcionam (as coisas) assim que é diferente no Brasil e tudo mais. E eu conseguia ver, tipo, essas coisas que, às vezes, no Brasil é mais legal que no Japão, das coisas que estão aqui, né. E conseguia comparar melhor, né. Daí eu consegui conhecer um pouco melhor o Japão de quando eu era adulto, então, foi uma experiência muito boa para eu ter ido pro Japão com intercâmbio. Assim, claro, (falo) da parte de ter conhecido a universidade japonesa e de como é que é estudar numa universidade do Japão e tudo mais. Mas fui para entender como é que é, mais na parte cultural, né. Como é o dia a dia. Mas, foi bem, foi bem, foi bem legal assim, então gostei bastante."

[321] Teste de proficiência em Língua Japonesa (JLPT)
[322] Ministério da Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia do Japão

Por meio do trabalho na nova comunidade de prática da universidade, Júlio aprimorou o português e foi construindo a identidade como membro da comunidade. Isso significou compreender e aceitar a cultura e os costumes brasileiros, que antes criticava ao compará-los com os do Japão. Além disso, ao conhecer diversas pessoas ao longo da vida universitária e entrar em contato com diferentes perspectivas e valores no Japão e no Brasil, desenvolveu a capacidade de enxergar as coisas sob diversos prismas. Essas experiências o ajudaram a não ver mais um país como superior ao outro quando foi estudar em uma universidade japonesa e entrou em contato com a vida e a cultura japonesas. Assim, por meio da participação em diversas comunidades de prática, como a vida universitária e os estudos no exterior, pode-se considerar que, para Júlio, o Japão deixou de ser uma "comunidade imaginária" a qual queria voltar um dia, para tornar-se uma "comunidade à qual havia pertencido".

Atualmente, 4 anos depois de ter feito intercâmbio, Júlio sente que o japonês não é mais fluente como antes, quando estava no Japão. Hoje em dia, a maior parte da vida é em português, então quase não fala japonês. Por isso, acredita que as competências na língua japonesa enfraqueceram um pouco, mas ainda considera seu nível avançado. Narra que consegue falar japonês naturalmente, mas está mais acostumado com o português, e sua fala sai de forma mais espontânea.

> "Só que daí, depois que eu voltei, do intercâmbio em XXX. Hoje em dia, já faz quase 4 anos que eu voltei do intercâmbio. Meu japonês não é tão natural como quando eu estava no intercâmbio. Realmente eu sentia que meu japonês estava muito bom, quando tinha voltado. 4 anos quase sem usar o japonês, ele acaba ficando um pouco mais paradinho, né. Nesse sentido, ainda considero que eu tenho nível alto, nível, muito bom. Mas hoje em dia, acho que a minha competência em português é bem melhor do que em japonês. [...] Consigo usar japonês normal, consigo conversar com ele naturalmente, mas o português é muito mais automático para mim."

Júlio e seu irmão mais novo falavam em japonês no início quando voltaram para o Brasil, mas depois de alguns anos se acostumaram com o português e pararam de usar japonês. No entanto, quando Júlio foi estudar no Japão, seu irmão também ficou com a mãe, depois que Júlio retornou para o Brasil. O irmão ficou no Japão por alguns meses. Trabalhou meio período e voltou a estudar japonês, conseguindo falar japonês, mas agora quando os dois se encontram falam em português. Júlio só fala japonês com o irmão quando tem algo para conversar que não quer que outras pessoas saibam.

> "Eu fiz intercâmbio no XXX *daigaku*[323]. Na época, a minha mãe morava *toho juppun*[324] da faculdade. Então eu acabei morando com a minha mãe e o meu irmão também estava lá nessa época. Meu irmão ficou 1 ano e meio e eu fiquei 1 ano com o intercâmbio. Aí ele aprendeu japonês de novo e fazia *arubaito*[325]. Com ele aí, eu comecei a falar em japonês de novo. Hoje em dia a gente conversa em português. Mas é aquela coisa, quando a gente não quer que as pessoas entendam, a gente usa japonês, né. É, a gente usa bastante esse negócio, mas meu irmão não consegue conversar tranquilo (em japonês), assim."

Júlio destaca que, atualmente, está muito mais acostumado a falar português do que japonês. Ele não usa mais japonês diariamente e só fala nesse idioma com seu irmão em ocasiões limitadas. No entanto, deixou de narrar como anteriormente a ansiedade que costumava sentir sobre as competências no japonês ou no risco de perder a identidade japonesa ao esquecer o japonês. Isso indica que a identidade de Júlio mudou ao pertencer a diversas comunidades, como vida universitária e estudo no Japão.

Nesse sentido, Júlio aponta que as experiências da tenra idade no Japão têm sido úteis ao ensinar japonês. Pode contar aos alunos o que realmente viveu. Pode ensinar sob a perspectiva de um professor falante nativo e de um não nativo. Acha ótimo estar exposto a diferentes culturas. E que é bom não apenas aprender japonês com os livros didáticos, mas também aprender japonês no dia a dia. Pensa que seria bom aprender japonês no Japão, mas há comunidades nipo-brasileiras em todo o Brasil e pode ir até lá e conhecer japonês vivo.

> "Quando eu voltei, estava com a experiência no Japão, né. E como eu era da licenciatura, né. Então eu estava aprendendo a dar aula e tal. Quando eu estava dando aula de japonês, né. Eu dei aula em várias escolas e tal. Por ter essa experiência no Japão, por exemplo, eu sinto que consigo dar muito mais informação, muito mais bagagem e conversar com os meus alunos, por exemplo, sinto que eu consigo aproveitar muito da minha experiência e mostrar que o Japão tem isso e assim, tipo, (contar) que eu tive a experiência de estar lá, e eu consigo passar isso aos meus alunos."

> "Quando eu dava aula, eu gostava bastante disso, né. Conseguia passar essa visão do tipo, aquela coisa de que o pessoal quando fala de *native*[326], *no-native kyoshi*[327], né. Eu sinto que essa parte, eu consigo pegar um pouco pro lado do *native kyoshi*, porque hoje eu tenho essas experiências e aprendi essas coisas e tal, né. De conseguir passar, como é que é. Pelo menos, claro, é disso que eu falo para os meus alunos, né. Quando eu tinha aula, é assim, isso é baseado no que eu experienciei quando era criança no Japão, então já fazem

[323] Universidade
[324] 10 minutos a pé
[325] Bico
[326] Nativo
[327] Professor não nativo

> (muitos anos) quando eu estava no Japão em 2011, já fazem mais de 12, 13 anos, e de quando eu fiz o intercâmbio e tudo mais. Assim eu gostei bastante de ter essa experiência de aprender o idioma fora, de ter aprendido no Japão e no Brasil. E de estar aproveitando isso dando aula. E por ter experiência de conhecer várias culturas, acho que é muito bom sempre, né. Não só de aprender o *nihongo* de *kyôkasho*[328], mas de aprender *nihongo* do dia a dia, acho que é bom também, né. Tanto que assim não precisava necessariamente ser no Japão. É claro que no Japão, é muito mais fácil para você usar japonês todo dia, melhor que em qualquer lugar. Mas aqui no Brasil, em qualquer lugar, seja em São Paulo, Curitiba, tem as comunidades de *nikkei*, tem lugares que você pode ir lá e ter o contato de japonês e tal, assim, né. “

Assim, Júlio não tinha contato com a comunidade brasileira quando estava no Japão, nem com a comunidade *nikkei* no Brasil. Relata que nunca teve contato com essa comunidade antes e, apesar de morar na cidade há 12 anos, só ficou sabendo do grande festival anual de imigrantes na cidade, das apresentações de *taikô*[329] e de caligrafia na comunidade nipo-brasileira, quando entrou para o curso de Letras japonês.

> “Eu não frequentava a comunidade brasileira quando estava no Japão. Nunca frequentei nenhuma comunidade brasileira para me manter em contato com a minha, sei lá, com uma identidade brasileira. No Brasil, quando estive aqui, também nunca tive contato com a comunidade japonesa, exceto quando eu entrei na faculdade e me apresentaram alguns círculos (de *nikkeis*), né. Então, eu estava atento a ela. Moro em XXX desde 2011, então fazem 12 anos que eu moro aqui. Eu só descobri a existência, por exemplo, do *Imin Matsuri*[330], que tem todo ano aqui em XXX só em XXX quando entrei no curso de japonês porque falaram que existia essa coisa que tem uma outra comunidade grande e que faz apresentação de *taikô*, de *shodô*[331], que fazem tudo isso. Eu só descobri quando entrei no curso de japonês porque realmente nunca tive contato (até então).”

A família de Júlio também tinha pouca ligação com a comunidade nipo-brasileira. O mesmo acontecia com os avós paternos e maternos. Eram japoneses da segunda geração, mas ambos nascidos e registrados no Brasil, nenhum tinha mantido contato com a comunidade japonesa. Júlio nunca perguntou a eles sobre a história da imigração japonesa no Brasil, os vencedores e perdedores da época, ou qualquer coisa sobre o passado. Não ouviu os avós usarem “*koroniago*” (língua híbrida), falavam português. Portanto, foi somente quando Júlio estava na universidade que ouviu falar pela primeira vez da língua.

[328] Livro didático
[329] Tambor japonês
[330] Festival dos imigrantes
[331] Caligrafia japonesa

"Então, a minha família nunca foi muito conectada à comunidade japonesa, assim, né. O meu avô, ele é, os meus 2 avôs, são a mesma coisa, eles são *nissei*[332] porque eles são registrados aqui no Brasil, porque na verdade os 2 são japoneses mesmo, só que nascidos no Brasil né. Eles são daqui, na época, meus avós são da década de 40, mais ou menos, da Segunda Guerra Mundial, né. Meus avós vieram para cá, meu seria o que eles chamam de *jichan*[333], *bachan*[334] da época lá, assim vieram aqui no Brasil e eles nasceram aqui, né. Daí o meu avô, os dois são nisseis, porque foram registrados em cartório brasileiro, mas não porque eles não fossem japoneses, só porque foi registrado no cartório brasileiro, por isso, são considerados *nissei*, né."

"Nenhum dos dois parecem manter contato com a comunidade japonesa, né. Nunca cheguei a pesquisar e a perguntar o porquê dessa coisa, né. Não sei se tem (relação) com aquela coisa da história daquela época, história do *imin*[335], né. Daqui do Brasil, sobre aquele negócio da época de guerra do *kachigumi*[336] e *makegumi*[337] e tudo mais. Só não sei se tem alguma coisa a ver com isso. Nunca cheguei a perguntar, né, (sobre) como é que era. Mas os meus dois avôs, minhas duas famílias nunca tiveram contato nenhum com a comunidade japonesa daqui do Brasil, muito, muito pouco assim."

"Na língua também, eu acho que (eles sabem) bem pouco, né. Eu, por exemplo, nunca tive contato com a comunidade (*nikkei*). Eu tenho ascendência japonesa, mas eu não sei o que é ter contato com *koroniago*[338]. Por exemplo, muitos dos meus colegas, por exemplo, que são descendentes, [...] cresceu tendo contato com *koroniago*. Só que eu nunca tive contato com *koroniago*. O máximo que eu, tipo, não é nem *koroniago* que eu tinha, era o que é usado como *chûkan gengo*[339], né, que acontecia em tipo como, vai falar alguma coisa em casa, usar, por exemplo, *gohan*[340], *makura*[341], uma coisa assim usava em japonês porque era mais fácil falar travesseiro que é mais longo, mas com o *koroniago* nunca tive contato, então realmente nunca conheci. Em uma comunidade japonesa, nesse sentido, aqui em XXX, um só depois de adulto mesmo, ao entrar na faculdade."

---

[332] Segunda geração de japoneses

[333] Vovô

[334] Vovó

[335] Imigrante

[336] O termo "*kachigumi*" era dado aos "vitoristas" que não acreditavam na derrota do Japão e o "*makegumi*" era dado aos "derrotistas" japoneses. Segundo o jornalista Morais (2011), no livro "Corações Sujos", *Shindo Renmei* foi uma seita nacionalista (*kachigumi*) que aterrorizou a colônia japonesa no Brasil após o fim da Segunda Guerra Mundial. Essa seita recusava aceitar a notícia da rendição japonesa, ela promoveu uma caçada aos chamados "corações sujos" (*makegumi*), acusados de traição à pátria pelo crime de acreditar na verdade.

[337] O "*makegumi*" era dado aos "derrotistas" japoneses.

[338] Língua de colônia. "*Koronia-go* é considerado uma variante da língua japonesa, em que se vê claramente a interferência do português, desde a adoção dos empréstimos lexicais até mudança de códigos". (Ota, 2009, p.51)

[339] Interlíngua. É um tipo de linguagem produzida por estudantes de segunda língua e de língua estrangeira que estão em processo de aprendizado de um idioma (tradução nossa). Texto original: the type of language produced by second - and foreign-language learners who are in the process of learning a language. (RICHARDS; SCHMIDT, 2010, p.293)

[340] Arroz cozido

[341] Travesseiro

A narrativa de que a comunidade *nikkei* estava próxima de onde morava, mas não houve contato com ela, mesmo após o retorno ao Brasil, foi compartilhada não apenas por Júlio, mas também por Henrique. Isso se deveu, em grande parte, às influências do histórico familiar. No entanto, o ingresso no curso de Letras japonês por Júlio lhe proporcionou um vínculo com a comunidade e a oportunidade de ensinar a língua em uma escola da associação *nikkei*.

Nessa perspectiva, Leiko Morales (2011) refere-se à presença de jovens brasileiros descendentes de japoneses no ensino da língua japonesa no Brasil, destacando aqueles que passaram a infância e a adolescência no Japão antes de retornarem ao Brasil para atuar como professores de japonês. Aponta para o fato de que a presença de jovens nipo-brasileiros tem estimulado muito na instituição de ensino da língua japonesa no Brasil onde há escassez de falantes fluentes de japonês, por meio da atualização do repertório linguístico em relação à língua local e fornecendo informações culturais sobre a vida cotidiana no Japão. Podemos levantar um exemplo não só com o caso de Júlio que leciona em uma escola de língua japonesa, como também o caso de Juliana e de Paulo.

Júlio ainda destaca que, devido ao intercâmbio no Japão e a pandemia, atrasou a conclusão do curso de Letras japonês. Após isso, ainda não sabe se continuará a ser professor de japonês ou fazer pós-graduação ou ir ao Japão. Júlio gosta do Japão e está pensando em ir lá no futuro, se houver uma oportunidade. No entanto, não tem mais aquele desejo forte de voltar para lá e de ter repulsa ao Brasil como havia na adolescência. Destaca que já se adaptou ao Brasil. No entanto, enfatiza que, às vezes, sente vontade de ir para um país onde não conhece o idioma e aprendê-lo do zero. Se houver a oportunidade de ir a um outro país fora do Brasil, diz que estaria disposto.

> “Então, hoje em dia a gente tá pensando em possibilidades de ir ao Japão e tal. Claro, ir ao Japão sempre vai ser uma possibilidade porque eu gosto muito do Japão, né. Então, depois de adulto que eu fiz intercâmbio, eu só confirmei que eu realmente gosto muito do Japão, de que gosto de comer as coisas de lá e que eu gosto da dinâmica do dia a dia, né. Então se eu tiver oportunidade, com certeza eu vou, se eu puder. Mas assim, não tenho aquela mesma vontade do tipo: “nossa, eu preciso ir pro Japão porque eu não aguento esse lugar”, não, eu já estou bem mais tranquilo.”

> “Eu consigo me adaptar. Já estou adaptado ao Brasil. Tudo bem, né. Então eu consigo ficar tranquilo, mas se eu tiver oportunidade de ir para o Japão, iria. Para outros países também, sem problema nenhum, tanto que, hoje em dia eu namoro, né. Encontrei-a na faculdade, a gente fica planejando pra onde ir e

> tudo mais, né. Ela, por exemplo, tem a possibilidade de ir pra Europa, né, porque ela tem cidadania espanhola. Talvez, pode ser, que a gente vá pra lá, sei lá, algum país da Europa, por exemplo, tentar algum lugar por lá, eu não teria problema nenhum, tanto que eu acho que tenho na minha cabeça, não sei se é porque estudei muito a língua estrangeira e tudo mais. Eu tenho essa vontade estranha, às vezes, de querer ir para um país que eu não sei do idioma nenhum e tentar aprender do zero, na loucura, assim sabe um tipo, sei lá. [...] Se eu tivesse a oportunidade de sair para fora do Brasil, a primeira opção que eu tentaria, eu acho mesmo, seria o Japão. Provavelmente, sim."

> "Quando eu voltei do intercâmbio, houve pandemia também. [...] Teve um ano de intercâmbio e 2 anos de pandemia que eu decidi não estudar porque não estava aprendendo. Como eu estava muito atrasado, eu decidi trocar a habilitação de licenciatura para bacharelado. Então, eu não sei se quando me formar, se eu posso voltar a fazer licenciatura. A princípio, a ideia não é continuar dando aula, né. Eu quero ver se eu consigo encontrar uma oportunidade de trabalhar no Japão, né. Mas não será dando aula, né. Eu tenho algumas coisas que eu estou pensando em ir atrás, mas eu vou tentar me formar, mas não sei se eu quero continuar dando aula ainda. Pelo menos, é a ideia que estou pensando. Estou ainda naquela de pensar o eu quero, se é seguir carreira, alguma carreira profissional ou se eu quero seguir carreira acadêmica, fazer mestrado e doutorado. Eu estou pensando ainda, né. Mas se é dar aula, eu não tenho certeza ainda, pelo menos não de idioma ou professor de línguas, eu sei lá em escolas de idiomas, por exemplo, né. Já pensei que seria, por exemplo, tentar fazer doutorado para virar professor de universidade, né. E daí eu daria aulas de japonês dentro da universidade. Isso eu já pensei, né, claro, mas é coisa que eu estou cogitando ainda. Por enquanto, eu não tenho certeza."

Após retornar ao Brasil, as percepções de Júlio sobre a própria competência e insegurança em japonês, bem como manter a identidade japonesa, motivaram-no a estudar a língua. Além do fracasso no estudo de Física, o sentimento de saudade do Japão influenciou na decisão de mudar para Letras japonês na universidade. Por meio da participação na nova comunidade de prática da universidade e em programas de intercâmbio em universidades japonesas, o reconhecimento da competência em japonês e português foi se modificando, bem como a identidade.

Júlio sente que tem potencial para viver não apenas no Japão, mas também em outros países. As palavras sugerem que a confiança adquirida por meio das experiências nos dois países, aliada à alegria de poder fazer escolhas independentes, lhe proporcionou esperança e novas perspectivas para o futuro. Sugere, assim, a possibilidade de não mais se estabelecer em países específicos, como o Japão ou o Brasil, mas viver como um "migrantes transnacionais" (*transnational migrants*)" (Papastergiadis, 2000, p. 44) em um espaço social transnacional.

3.2.5 Paulo

E por último, analisamos o relato de Paulo que saiu da cidade natal e ingressou no curso de Letras japonês de uma universidade pública de outro estado. A razão pela qual escolheu o curso era para continuar o estudo de japonês. Relembramos o motivo que o levou a querer continuar o aprendizado da língua. No Japão, estudou na escola primária japonesa da 4ª série à 6ª série. Mesmo depois de ter retornado ao Brasil, acreditava que voltaria ao Japão, pois era assim que a família planejava. No entanto, ao descobrir que isso não seria possível, passou a considerar o Japão como uma "comunidade imaginada" para a qual ansiava voltar. Quando soube que o Consulado Japonês no Brasil oferecia bolsas de estudo para universidades japonesas, decidiu continuar estudando japonês por conta própria com a intenção de retorno, utilizando os livros didáticos e dicionários adquiridos na escola do Japão. Essa possibilidade parece ter permanecido constantemente em sua mente ao escolher os estudos universitários. Para concretizar o desejo, realizou o Teste de Proficiência em Língua Japonesa e se manteve consciente das competências no idioma.

Antes de ingressar no curso, havia realizado testes de proficiência em língua japonesa (JLPT) para medir o nível de competência na língua. Pensava que, obtendo o JLPT N1, sendo mais avançado, não precisaria mais estudar japonês. Assim, conseguiu aprovação no nível mais avançado do teste no 1º ano depois de ingressar no curso.

> "Eu vim estudar no XXX, né. Aí eu saí de XXX. Eu acho que foi para continuar estudando, né. E melhorar. [...] E aí, como eu já tinha feito várias vezes o teste de proficiência, né. Eu fazia o teste de proficiência como uma forma de medir o tanto que eu sabia de japonês, assim. Quando eu prestei *nouryoku shiken* N1. Eu tinha a sensação que era o último nível, assim de japonês, depois que eu passasse, eu não ia precisar mais estudar, só que é, eu passei e aí eu tinha a sensação que não precisa mais estudar *nihongo*, já sei tudo. E foi no primeiro ano da faculdade que passei no N1."

Entretanto, no estado onde ficava a universidade havia grande comunidade japonesa, muitos japoneses vinham do Japão para trabalhar nas empresas japonesas ou fazer intercâmbio. Paulo, às vezes, sentia que, quando interagia com essas pessoas, não conseguia se expressar bem em japonês. Não conseguia ler textos complexos em japonês. Portanto, mesmo tendo sido aprovado no JLPT N1, havia percebido que o japonês ainda não era suficiente.

> "Mas, eventualmente, aqui em XXX há uma comunidade japonesa bem grande assim, né. E muitos japoneses que vêm para cá, vêm para trabalhar nas empresas japonesas ou são intercambistas, né. E, às vezes, (eu) interagindo com eles, assim eu tinha a sensação que eu não conseguia me expressar muito bem. (Tenho) dificuldade com textos mais complexos, assim. Eu não conseguia ler muito bem, então. E, mesmo tendo passado no último nível do teste proficiência, aí eu comecei a perceber que não, não, não está bom ainda, quero melhorar mais."

Por meio de interações com a comunidade japonesa, Paulo sentiu-se inseguro em relação à competência em japonês, apesar de ter alcançado a proficiência N1. Da mesma forma que Juliana e Júlio, a "competência linguística subjetiva, incluindo um sentimento de insegurança" (Ozeki; Kawakami, 2009), direciona-o ao desejo de melhorar ainda mais a competência na língua.

Após estudar por um ano no curso de Letras japonês, Paulo desistiu. Isso aconteceu porque acreditava que poderia fazer mais disciplinas voltadas especificamente ao idioma, mas havia outras como literatura japonesa e outras que não despertavam seu interesse. Também notou que havia poucas oportunidades de emprego ao se formar em licenciatura e que não conseguiria ganhar a vida com um salário baixo. Ensina japonês, mas todos os professores de língua japonesa que conhece têm outros empregos e ensinam japonês como um trabalho extra. Dessa maneira, acredita que cada vez mais brasileiros sem ascendência japonesa têm se interessado em japonês, mas que fazem cursos de japonês *online*.

> *"Shûshoku saki ga sukunai node, Letras japonês wa.*[342] *[…] Aí achei que TI, IT kigyô no hô ga antei shiteite*[343]*…(riso). E foi mais isso. [...] eu acho que no Letras japonês, a gente estuda o idioma, a língua, mas também a gente estuda muito bungaku*[344]*. Por exemplo, bungaku no hon'yaku no shikata toka, sôiu jugyô ga takusan atte, demo yappari nihongo gakkô ga burajiru niwa tashô attemo, umm, nandaro hataraku sakiga sukunai, yappari. Nikkei jin ga ôkutemo, nihongo benkyôshitai toiu kata sukunaishi, mâ, ima wa anime tokade nanka nihongo ni kyõmi ga aru hinikkei no kata, fueterundesukedo, ôkuno hito wa online no jugyô o uketari, nandaro, sensei ga iranai online no kôsu yatteru hito ga ôkute, nanka hontoni shûshoku shinikuindesuyone, to omou. Nihongo o oshieta kikaiga attanndakedo, moraeru kyûryô ga honto ni sukunain desuyone. Shû ni 2, 3 kai gurai nanode, jugyô ga. Dakara nihongo o oshieru dakedewa, seikatsuhi ga moraenainode, taihendato omou. Boku ga shitteiru*

[342] Fala original: 就職先が少ないので、Letras japonês は。Há pouca oportunidade de emprego para os concluintes de Letras japonês. (tradução nossa)
[343] Fala original: Aí achei que em TI, IT企業のほうが安定していて...笑。Aí achei que em TI, nas empresas de TI são mais estáveis… Rsrs. (tradução nossa)
[344] Literatura

> *nihongo kyôshi wa minna fukugyô toshite yatterunode, minna betsuno shokugyô ga aru kanji*[345]*."*

Por meio dos contatos do curso de Letras japonês, teve a oportunidade de ensinar japonês na escola da associação *nikkei*. Enquanto, por meio da prática de atividade em sua nova comunidade, conscientizou-se da realidade do trabalho de ensino de japonês e, provavelmente, não conseguiu encontrar um futuro para si mesmo na área.

Após a desistência, Paulo ingressou no curso de Ciência da Computação da mesma universidade. Destaca que optou por esse curso porque sempre gostou de computadores e que, quando estava no ensino médio, chegou a aprender sozinho a fazer programas. Outra razão da escolha foi a falta de profissionais de informática em todo o mundo e maior oportunidade de emprego, podendo trabalhar em qualquer país.

> "Eu acho que, lógico, sempre tive interesse. E aí o segundo ponto, né, que eu já tinha falado que é mais oportunidades de trabalho, né. Também tem um salário bom. Geralmente tem um salário bom. Eu acho que é em qualquer parte do mundo, hoje em dia tem falta de profissionais na área de TI, então dá para ter a oportunidade de trabalho. Hoje em dia tem oportunidade de trabalho em qualquer parte do mundo, né. TI tem um futuro melhor, e se eu quiser ir para outro lugar, eu acho que eu teria opções de trabalho, no Japão também."

A área escolhida por Paulo não estava diretamente relacionada à língua japonesa, mas à área de TI. Nessa área, poderia ter a oportunidade de trabalhar em qualquer lugar. Talvez tenha pensado em retornar ao Japão por meio do trabalho com computadores, na área com a qual gostava e havia estudado.

---

[345] Fala original: 文学の翻訳の仕方とか、そういう授業がたくさんあって、でもやっぱり日本語学校がブラジルには多少あっても、んーなんだろ、働く先が少ない、やっぱり。日系人が多くても、日本語勉強したいっていう方少ないし、まあ、今はアニメとかでなんか日本語に興味がある非日系の方、増えてるんですけど、多くの人はオンラインの授業を受けたり、なんだろ、先生がいらないオンラインコースやってる人が多くて、なんかほんとに就職しにくいんですよね、と思う。日本語を教えた機会があったんだけど、もらえる給料がほんとに少ないんですよね。週に2，3回ぐらいなので、授業が。だから日本語を教えるだけでは、生活費がもらえないので、大変だと思う。ぼくが知っている日本語教師はみんな副業としてやってるので、みんな別の職業がある感じ。Por exemplo, há muitas aulas sobre formas de traduzir obras de literatura e outros assim. Mas, mesmo que tenha escolas de língua japonesa no Brasil, não há muitos lugares para trabalhar, assim penso. Apesar de haver muitos *nikkeis*, há poucos que querem estudar japonês, e há cada vez mais não *nikkeis* interessados em japonês agora por causa de anime e outras coisas, mas muitos deles fazem aulas on-line ou cursos on-line que não exigem professor, então é realmente difícil conseguir um emprego. Acho isso. Tive a oportunidade de dar aulas de japonês, mas o salário que recebo é realmente muito baixo. As aulas são ministradas duas ou três vezes por semana. Então, acho que é difícil porque se eles trabalharem só ensinando japonês não receberão um salário para se sustentar. Todos os professores de japonês que conheço trabalham como emprego secundário, todos eles têm outra profissão. (tradução nossa)

Paulo não havia desistido de estudar no Japão após mudar de curso. O programa "Ciência Sem Fronteiras" já tinha encerrado, mas havia outro programa financiado pelo governo japonês no qual poderia estudar a língua e a cultura japonesas e que era para descendentes japoneses. Então, Paulo decidiu estudar no Japão para aprimorar as competências no idioma japonês. Imaginava que, se estudasse no Japão, poderia aprender coisas mais difíceis numa universidade de lá. Então fez intercâmbio no Japão por um ano.

> "[...] Eu queria melhorar mais (japonês). Daí por isso que eu decidi fazer o intercâmbio, porque aí eu imaginei que fazendo esse curso e se o programa de língua e cultura japonesa. Se eu (puder) voltar a uma universidade no Japão, eles iriam me ensinar coisas mais difíceis, assim, né. Daí eu acho que foi por conta disso, assim, mais do que eu conseguia assim. [...] Eu consegui uma bolsa de estudo. Só que aí, quando entrei na universidade, o Programa Ciência Sem Fronteiras tinha acabado e agora não tem mais, né. Mas aí foi no consulado, eles davam uma bolsa de língua e cultura japonesa de 1 ano, né. E aí eu me inscrevi, né. [...] E aí, como eu já tinha o N1, foi bem fácil conseguir essa bolsa. Durante a graduação, eu fui pro Japão em XXX, em setembro de XXX e voltei em setembro de XXX. Aí, fiquei um ano lá na universidade de XXX."

O desejo de Paulo de retornar ao Japão no futuro e sua "'imaginação esperançosa" (Kanno; Norton, 2003) de manter o japonês necessário para participar da comunidade japonesa o motivaram e o sustentaram em sua decisão de continuar os estudos da língua desde que retornou ao Brasil, aos 13 anos. Mesmo que isso significasse interromper o curso que havia começado, estava pensando em ir ao Japão e prosseguir os estudos de japonês. Teve a oportunidade, como intercambista, de retornar ao Japão, à "comunidade imaginada" para a qual sempre esperou voltar.

Paulo havia morado no Japão dos 9 aos 12 anos, mas no intercâmbio, percebeu a forma de falar da língua japonesa diferente daquela que usava quando criança e achou mais difícil. Na escola primária, não prestava muita atenção no uso do idioma, mas na escola em que havia estudado, tanto os professores quanto os colegas usavam o dialeto local. Além disso, Paulo não chegou a cursar ensino fundamental II no Japão, portanto, não havia aprendido o *keigo* (linguagem honorífica). Na universidade do Japão, a forma de se falar com professor é diferente de quando se fala com os colegas. Paulo percebia dificuldade no uso do *keigo*. Para isso, queria ter contato com diferentes formas de idioma e fazia trabalho esporádico em um restaurante, onde usava o *keigo*.

> "Eu acho que foi bem diferente, principalmente o contato com a língua foi outro. Porque acho que quando eu estava no Japão, eu e a maioria das pessoas que

> conviviam eram crianças, né. E aí depois, quando fui (fazer) durante o intercâmbio, já eram estudantes, universitários, professores, e aí, eu também. Fiz *arubaito*[346] lá, né. Trabalhava no restaurante porque eu queria ter contato com diversas formas da língua, né. Por exemplo, no *arubaito* você tem que usar keigo, né. Sentia que eu tinha dificuldade com *keigo*[347]. E eu acho que quando eu era criança, eu não me preocupava muito assim, porque na escola em XXX, eles usavam dialeto, né. Geralmente nessas áreas que falam assim, os professores também usam dialeto e como eu não fiz o ginásio colegial, eu não, não, não aprendi a usar a linguagem de respeito do jeito certo, né. E aí, eu acho que em relação à língua foi diferente nesse sentido."

Assim como Júlio, Paulo, ao ir ao Japão já adulto, teve uma nova consciência do japonês, diferente daquela quando criança. Percebeu, quando, aos 17 anos, visitou a sua mãe no Japão, que o seu japonês se assemelhava ao tempo de criança, diferente do japonês acadêmico. Tanto Júlio quanto Paulo tentaram aprender "*keigo*" (linguagem honorífica) necessário para ser um membro de uma comunidade do mundo adulto.

Com relação à competência plurilíngue, Paulo assevera que, quando voltou para o Brasil, teve um período de dificuldade com o português, mas desde então melhorou e, atualmente, consegue usá-lo sem problema. Acredita que seu japonês é bom e consegue se expressar. Mas aqui no Brasil, não tem tido muito contato diário com japonês, por isso, sempre assiste a filmes e a animes e lê notícias em japonês. Às vezes, fala japonês com japoneses. Aponta ainda ter algumas dificuldades, mas consegue expressar tudo o que quer em japonês. Mesmo quando não sabe uma palavra, conta que pode usar outra para explicá-la. A língua materna é a portuguesa, então reconhece que fala melhor do que o japonês, mas que também domina japonês.

> "Eu acho que eu domino bem português, minha língua nativa, né. Acho que na minha infância teve um momento que eu tive dificuldade. E foi quando eu me mudei para o Japão. Eu tive dificuldade com o português. Mas depois que eu voltei pro Brasil, eu consegui melhorar. É o japonês, eu acho que eu domino bem. Consigo expressar, né. Mas assim, acho que a maior parte da minha vida, eu estou aqui no Brasil, eu não tenho muito contato diário, né. Eu sempre assisto a filmes e a anime. E leio notícias, mas não é muito, mas todo dia, né. Não é como se eu tivesse morando no Japão. Se eu tivesse morado no Japão, ia ser integral, 100% japonês, né. E é estando no Brasil, né. que converso com outras pessoas em japonês, é bem (pouco), de vez em quando. Não é sempre. Então acho que eu ainda tenho alguma dificuldade. Mas tudo que eu preciso expressar em japonês eu consigo. Se eu não sei uma palavra, eu consigo usar outras palavras para explicar aquilo. Então, é sim, eu acho que ambas línguas, eu domino bem. O português, como é minha língua nativa, eu domino melhor. "

[346] Bico
[347] Linguagem honorífica

Paulo, assim como outros colaboradores, têm tomado consciência de sua competência em japonês e português por meio da mobilidade Brasil e Japão. Paulo foi alfabetizado em português no Brasil, estudou até a 3ª série do ensino fundamental (9 anos), antes de se mudar ao Japão. Chegando lá, se matriculou na 4ª série numa escola primária pública japonesa, onde estudou com o apoio de um intérprete e de professor da sala internacional. Quando chegou à 5ª série, já dominava o japonês cotidiano e conseguia acompanhar as tarefas escolares. Ao mesmo tempo, no Japão, usava o português em casa e tinha a oportunidade de falá-lo com alunos brasileiros na escola. Após retornar ao Brasil, aos 12 anos, não se interessou em estudar o português, pois a família planejava voltar ao Japão. Não lia livros na escola e demonstrava pouco interesse em aprender a língua portuguesa. Por causa disso, Paulo diz que até hoje tem dificuldade com a ortografia e, às vezes, comete erros ao escrever palavras. Embora não tenha conseguido retornar ao Japão com a família, continuou a estudar japonês por conta própria, com a intenção de retornar ao Japão um dia, sozinho. Assim como Júlio, Paulo complementou e desenvolveu o conhecimento de japonês no Japão, fazendo uso da competência parcial de português. Depois de retornar ao Brasil, seu forte desejo de voltar ao Japão o levou a continuar os estudos de japonês e a desenvolver ainda mais seus conhecimentos parciais de japonês. Além disso, a experiência de intercâmbio no Japão e os estudos na universidade têm levado ao desenvolvimento da competência nas duas línguas.

Os pais de Paulo, depois que decidiram não ir mais ao Japão, nada disseram para que Paulo ou seu irmão estudassem japonês. O irmão de Paulo esteve junto no Japão quando criança e depois foi trabalhar no Japão novamente com o pai, quando tinha cerca de 17 anos. Depois de retornar ao Brasil, o irmão nunca mais foi ao Japão e agora esqueceu japonês. E nem mesmo tenta utilizá-lo.

> “Eles não me incentivaram (a estudar japonês). Eu acho que não, meus pais, nunca… (riso). O meu irmão, ele teve a segunda vez que ele foi para trabalhar, que ele ficou 1 ano e meio, não é. E aí, depois que ele voltou para o Brasil, aí ele nunca mais foi para o Japão, né. E ele, por exemplo, já esqueceu. Ele esqueceu tudo. Ele não fala mais japonês. [...] É depois que eles decidiram, né, nunca mais voltar pro Japão. Eles nunca estimularam a gente a estudar.”

Paulo pensa em morar no Japão futuramente. Segundo ele, muitos *nikkei* foram ao Japão na década de 1990 e no início dos anos 2000 porque o país estava em crescimento econômico na época. Ainda valia a pena trabalhar como *decassegui* no Japão e voltar ao Brasil. Mas hoje em dia, segundo Paulo, mesmo indo como

decassegui, junte dinheiro e volte para o Brasil, não vale tanto a pena como antes. Portanto, não tem intenção de ir ao Japão para juntar dinheiro.

> "[...] Eu acho que talvez no futuro, gostaria de ir para o Japão de novo e viver lá. [...] Acho que boa parte dos *nikkeis* foram ao Japão na década de 90 e no começo dos anos 2000. Iam para lá porque ainda o Japão estava com uma economia boa, mais ou menos, ainda valia a pena ser *dekassegui*, trabalhar lá e voltar. Do que hoje, ser *dekasseguis*, juntar dinheiro e voltar para o Brasil, não vale mais a pena como antes. Então, eu não gostaria de ir pro Japão pra isso, né. Pra só juntar dinheiro, né. Acho que seria mais por um motivo diferente disso."

Paulo conta que aqui no Brasil, às vezes, se tem a sensação de que ainda está em desenvolvimento e os países desenvolvidos estão à frente. Acredita que os países desenvolvidos inventam as coisas e depois que essas coisas vêm ao Brasil. Expressa que o Brasil está sempre atrás e que é bom estar à frente, mas sinaliza que não é só isso. Mas quando se vai aos países desenvolvidos, o pessoal poderia buscar entender como isso funciona. O que há de diferente no Japão que permitiu que crescesse tão rapidamente? O Japão cresceu, estagnou e ainda tem uma boa condição econômica. A qualidade de vida dos japoneses é muito melhor do que a dos brasileiros. Portanto, Paulo destaca que quer entender a sociedade japonesa e quer trazê-la para o Brasil. Então, ele não quer ir para lá ganhar dinheiro, quer ir lá para entender mais sobre os elementos culturais.

> "Aqui no Brasil, às vezes, a gente tem a sensação que ainda é subdesenvolvido e as nações desenvolvidas estão na frente. [...] Eles inventam e depois vem para cá, a gente sempre está atrás, né. Acho que ir para uma nação que... É bom estar na frente, né. Mas é também no (outro) sentido, não muito certo, assim, né. Mas para uma nação mais desenvolvida, você consegue entender como funciona. É as relações de trabalho. É imigração, tecnologia. Eu acho que ter esse contato, sabe, tipo, seria tipo a... Eu acho que, o que eu vou falar, talvez vai parecer algo muito ingênuo, mas não é. Eu gostaria de ir para o Japão pra entender qual é o que eles têm de diferente que eles conseguiram crescer muito rápido, se estabilizou porque cresceu, parou, mas ainda continua. E a qualidade de vida dos japoneses é bem melhor do que a dos brasileiros, na média. Então, eu gostaria de entender mais ou menos isso, uma coisa de entender a sociedade japonesa e tentar trazer isso para cá, entendeu. Então *dekassegui* não, não quero *kasegu*[348], né. Não é *okane*[349]. É algo cultural."

Atualmente, Paulo continua a estudar Ciências da Computação na universidade. Nos fins de semana, trabalha como assistente voluntário do professor de língua japonesa na associação de *nikkei* da cidade. Enfatiza que faz isso porque

[348] Ganhar
[349] Dinheiro

quer ter contato com a língua japonesa e porque sabe como é difícil aprendê-la e também para ajudar as pessoas que estão a aprender. Destaca gostar de responder às perguntas dos alunos sobre a língua japonesa, explicar-lhes e ajudá-los no aprendizado. Assevera, ainda, ter muita dificuldade em compreender o conceito de partículas e *kanji*, porque o japonês é muito diferente do português. Portanto, sabe como é difícil aprender japonês, por isso compreende os sentimentos dos alunos e quer ajudar os professores.

> "Atualmente, aqui em XXX há uma escola que tem uma associação cultural que se chama XXX. E aí eles têm uma escola de japonês, só dá aulas de japonês. Eu geralmente, vou uma vez na semana, mas eu estou ajudando uma professora. É uma turma com 15 alunos, é de base. Aí, ela precisava de ajuda para, como é básico ainda eles estudam, tipo *katakana*[350], *hiragana*[351], e aí eu estou como professor assistente, mas eu não recebo nada com isso, só (estou) ajudando. [...] E para ter contato com a língua, né. [...] É uma boa oportunidade. E também porque eu acho que é muito difícil aprender japonês. Eu acho que tenho vontade de ajudar as pessoas, sabe. Pra mim foi muito difícil aprender, então, eu acho que tenho essa vontade de ajudar, né. Sempre quando alguém me pergunta alguma coisa (para) tirar alguma dúvida de *kanji*[352], eu gosto de explicar e ajudar a pessoa, sabe."

> "Eu acho que não tenho muita técnica, sabe. Mesmo tendo feito o curso de Letras japonês, tem muitas coisas que tenho dificuldade de explicar, sabe. Por exemplo, quando se usa a partícula "*wa*" e quando se usa a partícula "*ga*", essas coisas. É muito difícil de explicar porque o japonês é muito diferente do português, né. Essa noção da partícula, por exemplo, né. Aí, esses tópicos de gramática, eu acho que consigo entender eles ajudando a professora do básico, né. Quando já é uma professora que faz anos que dá aula, ela tem muito domínio, né, do conteúdo, então."

Segundo Paulo, hodiernamente, diversas pessoas querem aprender japonês por motivos variados. E que algumas pessoas gostam de anime e querem assisti-los em japonês. Há, assim, brasileiros que querem aprender a língua japonesa para trabalhar no Japão. Os pais de Paulo foram ao Japão para trabalhar sem falar japonês e passaram por dificuldades. Eles tiveram de trabalhar muito e não conseguiram aprender japonês. Paulo acredita que muitos *dekasseguis* passam por esses sofrimentos. Pensa que, se eles soubessem japonês e fossem ao Japão, a vida cotidiana seria muito mais fácil. Portanto, destaca querer ajudar essas pessoas também. Realizou um curso de formação pela JICA (Agência de Cooperação Internacional do Japão) sobre o ensino de japonês e como língua de herança em

[350] Silabário japonês usado para palavra estrangeira
[351] Silabário da escrita japonesa
[352] Ideograma japonês

2021, por recomendação da escola de língua japonesa. Mas apontou que ficou desapontado pelo fato de a formação ter sido realizada via *online*, devido a pandemia. No futuro, planeja, se puder como bolsista, de se candidatar novamente e fazer uma formação no Japão. Também espera fazer uma formação da JICA ou estudos de pós-graduação na área dele.

> "Eu quero continuar dando aula de japonês. Acho que, hoje em dia, muitas pessoas procuram e querem (aprender) japonês por vários motivos, né. Eu gosto de anime e quero assistir ao anime em japonês. Mas ainda assim, eu acho que muitos brasileiros querem aprender japonês para poder ir trabalhar no Japão, né. Por exemplo, meus pais, eles tiveram muita dificuldade, né. Eles foram pro Japão sem falar japonês para trabalhar. E para eles foi difícil porque eles estavam trabalhando lá, eles não conseguiram aprender (japonês) porque foi um trabalho muito puxado, né. E eu acho que muitos *dekasseguis* têm essa dificuldade, né. Eu acho que eu gostaria de ajudar esses brasileiros que vão para lá, né. Porque se você ir pro Japão sabendo japonês, eu acho que a vida do dia a dia fica mais fácil, né. E seria isso."
>
> *"Ima katsudô shiteiru gakkô ga suisenjyô o kaitekurete, sono kenshû ga dekitan desuyone. Demo honraiwa sono kenshû wa nihon ni itte nihon de kenshû suru tsumori dattan dakedo, 2021 nen wa burajiru wa kekkô korona ga yabakatta node, nihonni ikukotoga dekinakute zenbu online ni nattan desuyone. sugoku zannen dattan desuyone. Demo mata, JICA no nihongo kyôshi ni muketa kenshû kouza toka takusan arunode, syôrai yoyû ga attara, mata sokoni môshikomi shite, oubo shite, nihonde kenshû dekitara iinato. Mada sore kitaishitemasu*[353]*.* Pós-graduação também, mestrado e doutorado também por meio de bolsa. E, é muito bom."

Mesmo depois de deixar o curso de Letras japonês, Paulo continua a ajudar a ensinar japonês em uma escola da associação *nikkei*. Para ele, a comunidade de prática é uma oportunidade de ter contato com o japonês e estar ligada à experiência da escola primária japonesa e aos seus sentimentos pelos pais, que foram ao Japão como *dekassegui* e tiveram dificuldades com o idioma.

Paulo assevera, ainda, que o motivo de continuar estudando japonês também está relacionado à identidade. Não há nada na sua aparência física que o caracterize

[353] Fala original: 今活動している学校が推薦状を書いてくれて、その研修ができたんですよね。でも本来はその研修は、日本へ行って日本で研修するつもりだったんだけど、2021年はブラジルはけっこうコロナがやばかったので、日本に行くことができなくて全部オンラインになったんですよね。すごく残念だったんですよね。でもまた、JICAの日本語教師にむけた研修講座とかたくさんあるので、将来余裕があったら、またそこに申し込みして、応募して、日本で研修できたらいいなと。まだそれ期待しています。A escola onde eu atuo me escreveu uma carta de recomendação e pude fazer esse treinamento. Na verdade, esse treinamento deveria ser realizado no Japão, mas, em 2021, o Brasil teve uma pandemia terrível de COVID, e não pude ir ao Japão, tudo foi realizado por meio online. Foi muito decepcionante. Mas há muitos outros cursos de treinamento pela JICA para professores de língua japonesa, se eu tiver tempo no futuro, vou me candidatar ao programa novamente e gostaria de fazer treinamento no Japão. Ainda espero que isso aconteça. (tradução nossa)

como tendo ascendência japonesa. Então, acha que sabendo japonês, isso lhe faria ter características de japonês. Diz que quer se aproximar das origens japonesas. Paulo tem ensinado japonês em diversas escolas e o fato de saber falar japonês o ajudou a ser reconhecido como *nikkei*.

> "[...] Em relação a isso de identidade. Acho que uma das motivações de eu aprender e continuar estudando japonês na adolescência foi por conta disso, porque eu queria ter mais proximidade com a minha origem japonesa. E a minha aparência (física) não tem nada (de japonês), então eu falei: "se eu souber a língua, isso vai me dar essa característica", né. E hoje em dia, eu já algumas vezes eu já dei aula de japonês, né. Aqui tem várias escolas de japonês. E eu acho que se uma pessoa que fala japonês e me ajuda a me entender como *nikkei*. Por isso se eu não falasse japonês, para mim eu não ia poder ser *nikkei* assim. Eu acho que para mim, o idioma está associado um pouco a isso, assim. [...] Mas é uma coisa, não é que acontece muito aqui. (Por exemplo:) quando eu estou com outros *nikkei*, né. Geralmente (os *nikkei*) não falam japonês. E quando eu falo japonês e que eu sou professor japonês, aí eles geralmente falam pra mim, nossa, você é mais japonês do que eu. Por conta do idioma. Eu acho que é isso, assim essa falta de ser *nikkei*, acho que me estimulou a querer aprender o idioma o máximo possível."

A identidade de Paulo foi formada em seu senso de pertencimento a uma comunidade de prática no processo de mobilidade entre dois países, Brasil e Japão. Kawakami (2010) ressalta que "confusão, conflito e hesitação surgem quando 'o que eu penso' e 'o que os outros pensam' não formam uma imagem unificada em minha mente" (Kawakami, 2010, p.214, tradução nossa[354]). Paulo se reconhecia como descendente de japoneses, mas nunca foi visto fisicamente como tal. Essa lacuna na percepção, provavelmente, causou confusão, conflito e hesitação dentro dele. E, mesmo agora, diz que a identidade continua a oscilar. Podemos pensar que a identidade como *nikkei* e seu desejo de ser reconhecido como tal pelos outros o motivou a aprimorar ainda mais a competência no idioma japonês. Ao evidenciar que o fala, tenta fazer com que os outros o veja como descendente.

Como afirma Wenger (1998), a identidade e a comunidade de prática estão profundamente conectadas. Nessa análise, observa-se que as identidades dos 5 colaboradores foram construídas por meio de aprendizagem e prática da língua e cultura brasileira ao vivenciar com a família, ao visitar temporariamente o Brasil, ao frequentar escola brasileira no Brasil ou no Japão. Além disso, as mesmas

[354] Texto original: "(...)「自分が思うこと」と「他者が思うこと」が自分の中で統一した像を描けない時に、混乱や葛藤が生まれる"

identidades foram desenvolvidas por meio de aprendizagem e prática da língua japonesa ao vivenciar com amigos e participar de eventos da escola japonesa.

Tsuda (2003) explica que os filhos de imigrantes assimilam a cultura da sociedade receptora por meio da socialização secundária nas escolas e nos grupos de amigos de uma forma muito mais intensa a ponto de acabar se sobrepondo à socialização primária em suas famílias, de pais que tentam manter os padrões culturais e linguísticos do país de origem. Entretanto, a mobilidade dos filhos do Japão para o Brasil, a forçou a deixar a comunidade escolar japonesa e cortar os laços com os amigos.

Após retornarem ao Brasil, as identidades foram abaladas na comunidade escolar daqui e, assim como Júlio e Paulo, passaram a ver o Japão como uma "comunidade imaginada" para a qual esperavam retornar um dia. O senso de pertencimento ao Japão e a mudança na identidade estiveram relacionados à "distância com o japonês" (Kawakami; Ozeki; Ota, 2011), que se tornou tanto um fator para afastamento da língua quanto motivação para aprendê-la. Essa distância também acabou influenciando nas escolhas de vida, como na escolha do curso no ensino superior, a decisão de fazer intercâmbio e a escolha do local de residência.

Depois disso, por meio da participação em diferentes comunidades de prática, como na universidade, no intercâmbio no Japão e em local de trabalho, as consciências de competências plurilíngues (japonês e português) também se transformaram. Essas competências foram percebidas por outras pessoas e isso também significou o enfrentamento do passado e do presente. As consciências perante a competência plurilíngue fizeram conectar com o aprendizado tanto do japonês quanto do português. E na medida que utilizam a competência parcial em ambas as línguas, foram complementando e desenvolvendo o conhecimento em cada uma dessas línguas.

E essas experiências não se limitaram à aquisição do japonês e do português, mas também incentivaram o aprendizado de um terceiro ou até mesmo um quarto idioma, podendo pensar que isso resultou na conexão com o desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural, ou seja, leva a relacionar com uma compreensão intercultural mais profunda, e criar uma capacidade de perceber os fatores sob múltiplas perspectivas.

Especialmente, fazer intercâmbio educacional no Japão desempenhou um papel importante para todos (exceto para Sara). Tornou-se a realização de um desejo de voltar ao Japão a partir da experiência de viver no país durante a infância/adolescência e, ao mesmo tempo, proporcionou uma nova percepção do Japão, da sociedade e da cultura japonesa, que não era possível quando eram crianças, ou seja, uma percepção que só foi possível quando se tornaram adultos. Além disso, reconheceram as diferenças e as qualidades da sociedade e da cultura brasileiras. Além disso, a identidade social atribuída por outras pessoas serviu como a oportunidade para refletir ou resolver questões relacionadas à identidade.

Como assevera Wenger (1998), a identidade não é uma trajetória única, mas sim um nexo de pertencer a diferentes comunidades. Podendo ser essas comunidades passadas ou presentes, pertencendo como membros de pleno direito ou como de forma periférica. Algumas podem ser centrais para as nossas identidades, enquanto outras acidentais. Seja como for a natureza, todas as diversas formas de participação podem contribuir de alguma maneira para a produção das nossas identidades.

As identidades dos colaboradores foram formadas e transformadas no seu senso de pertencimento a diferentes comunidades de prática ao longo do processo de mobilidade entre Brasil e Japão. E é provável que o modo de vida e identidade continuem a ser transformados pela competência plurilíngue e pluricultural como um repertório complexo e único de experiências, a ser desenvolvido por meio do pertencimento a diversas comunidades e da interação com outras pessoas daqui adiante.

Isso difere da experiência dos pais, que atravessaram para o Japão como *dekasseguis,* que reafirmaram a identidade nacional brasileira ainda mais forte. Isso significa que os filhos (colaboradores) formaram uma “identidade híbrida transnacional” (Tsuda, 2003, p. 235) por meio da participação em diversas comunidades no Japão e no Brasil.

Eles cresceram sentindo na pele a situação laboral e a posição social dos pais no Japão, sempre conscientes dos sentimentos e expectativas dirigidos a eles. Nesse contexto, pode se dizer que se distanciaram da cultura *dekassegui* e escolheram um caminho diferente dos pais, buscando uma forma de vida diferente do “migrante de oportunidade” (Tsuda, 2003, p. 95) ou “migrante circular” (p. 239).

3.3 Prática plurilíngue e mobilidade na formação de identidade

Os colaboradores se deslocaram do Brasil para o Japão ainda na infância e cresceram em um ambiente plurilíngue, no qual falavam português em casa e japonês na escola. Posteriormente, retornaram ao Brasil, passando a viver em um ambiente em que o português era utilizado tanto no ambiente familiar quanto escolar. As práticas linguísticas em português e em japonês proporcionaram-lhes a oportunidade de tomar consciência da competência plurilíngue, algo que também estava intimamente ligado à questão da identidade. Além disso, após o retorno ao Brasil, experimentaram um abalo em sua autoidentidade devido à imposição da identidade social pelo entorno. Para eles, a língua e a identidade estavam intimamente ligadas e, embora este fosse um fator que os distanciava da língua japonesa, também os motivava a aprender japonês. Assim, o presente tópico tonaliza nas narrativas de 5 colaboradores, analisando como as experiências em ambientes plurilíngues e os deslocamentos entre os dois países influenciaram a formação das identidades.

3.3.1 Juliana Ayumi

Ela foi ao Japão quando tinha 5 anos de idade e frequentou o jardim de infância e a escola primária (da 1ª à 5ª série) japonesa. Aponta que, na época, era pequena e não sabia o que significava ser japonesa ou brasileira. Entretanto, por volta dos 10 anos, descobriu que não era do Japão devido à maneira como era tratada na escola. E, tendo sido discriminada como estrangeira, percebeu que não importando o quão bem ela falasse japonês, não havia lugar para ela. A partir de então, começou a sentir que o Japão, um país que achava ser maravilhoso, já não era visto da mesma forma. Juliana morava em uma cidade do interior, onde não havia outros brasileiros. Se tivesse morado em uma cidade com mais brasileiros, enfatiza que as coisas poderiam ter sido diferentes.

Juliana pondera que, se soubesse japonês e tivesse um rosto japonês, isso a teria ajudado a formar a identidade japonesa. Entretanto, embora falasse japonês, a aparência não era japonesa. Assim, aponta que, quando criança, não importava o quanto falasse japonês, era uma brasileira e não uma “japonesa de verdade”.

> “Acho que eu era muito pequena, não entendia muito essa história do que era Brasil, do que era Japão, o que era ser brasileira ou o que era ser japonesa, né. Mas no momento em que eu vi que o tratamento comigo era um pouquinho diferente na escola, assim. Aí eu percebi que era verdade, que não era daqui.

> Um pouquinho disso, né. Então acho que você sabendo ou não aquela língua, acho que não muda muito a sua identidade. Acho que ajuda, mesmo que eu soubesse japonês, supostamente se eu tivesse a cara de japonesa. Mas quando criança, o fato é que eu era brasileira, não era japonesa de verdade. Isso mudava um pouquinho a história. Então isso foi um pouquinho mais no final, por volta de uns 10 anos. Foi aí que eu comecei a perceber que eu não pertencia ali. Mesmo sabendo falar (japonês), tendo cara assim, né. Tipo, eu chegava à (colega) e (ela) falava assim: "não posso te convidar pra minha casa porque meu avô não gosta de estrangeira". Ou tipo alguma coisa acontecia e logo (me acusarem): "foi você, né". Tipo, por eu ser estrangeira me (apontarem): "ah, é você que fez, né?". "Não fui eu", né. Aí, eu comecei um pouquinho a entender que, tipo, não era bem o que eu pensava assim, que era tudo maravilhoso. Mas nunca é, né. Talvez seja diferente, seja diferente com pessoas que, é porque onde eu fiquei, onde eu morei no Japão, foi um lugar que não tinha brasileiros, né. Talvez outra pessoa que morasse numa região que tivesse mais brasileiros, seria diferente, né."

Nesse sentido, Kawakami (2021) afirma que as experiências bem-sucedidas de uso da língua criam vínculos com os outros e o reconhecimento por parte deles, que por sua vez formam um sentido de lugar no mundo linguístico. Juliana chegou ao Japão com 5 anos e pode se pensar que, à medida em que foi acumulando experiências bem-sucedidas de uso da língua japonesa na comunidade escolar, foi gradualmente adquirindo um senso de pertencimento como membro dessa comunidade. Em particular, até os 10 anos, sentia que estava com "participação plena" (Lave; Wenger, 1991) como membro da comunidade escolar, e se pode pensar que a identidade nacional (Wodak et al., 1999) também se formou neste processo.

No entanto, aos 10 anos, ao perceber diferenças na forma como era tratada na escola, Juliana pensou que não era considerada japonesa. Ainda que dominasse a língua japonesa, houve situações em que, com base em sua condição de "estrangeira", as pessoas ao seu redor permitiam o acesso formal à comunidade, mas impunham a participação marginalizada. Embora Lave e Wenger (1991) afirmem que "A participação periférica tem relação com a localização no mundo social." (Lave; Wenger, 1991, p. 36, tradução nossa[355]), também no caso de Juliana, fizeram com que percebesse que estava posicionada como "brasileira/estrangeira" dentro do quadro de participação definido pela comunidade de prática.

Essa situação também está relacionada com o fato de que, como observa Tsuda (2003), os nipo-brasileiros sendo percebidos como uma minoria imigrante negativa pela sociedade japonesa, enfrentam exclusão étnica, marginalização socioeconômica, diferenças culturais e até discriminação. Isso porque a exclusão e a

[355] Texto original: "Peripheral participation is about being located in the social world."

discriminação no mundo dos adultos também têm repercussões no mundo infantil. Assim como a amiga de Juliana hesitou em convidá-la para a casa devido ao comentário do avô, que dizia não gostar de estrangeiros, o preconceito e a discriminação presentes na sociedade afetam igualmente as crianças, mediadas pelas palavras e atitudes dos adultos.

Tsuda (2003) afirma, ainda, que a identidade de um indivíduo é constituída por dois fatores: o eu e a identidade social. O eu (ou autoidentidade) é o aspecto vivido e desenvolvido internamente por meio das percepções subjetivas do indivíduo e das experiências do ambiente social, enquanto a identidade social é definida externamente pelos outros com base em normas culturais e papeis sociais (Tsuda, 2003, p. 10).

A experiência de Juliana, ao ter a identidade social definida como brasileira/estrangeira e ser excluída pelos outros, levou-a a sentir que não havia lugar para ela na comunidade, mesmo sendo fluente em japonês. Relata como essa experiência a fez perceber que o Japão, que acreditava ser um país maravilhoso, já não correspondia à visão anterior. Isso sugere que, ao contrário de Júlio e Paulo, o Japão não pôde ser a "comunidade imaginada" à qual desejavam regressar no futuro, após retornarem ao Brasil.

Juliana retornou ao Brasil aos 12 anos e ingressou na 6ª série. Aqui, ficou confusa porque as pessoas ao seu redor passaram a chamá-la de “japa” ou “japinha”. Com isso, começou a se questionar sobre quem realmente era, pois não era considerada japonesa no Japão nem brasileira no Brasil. Juliana relata que teve dificuldades, por muito tempo, para compreender a identidade. No entanto, com o tempo, tentou esquecer e evitar pensar sobre o assunto.

> “Quando eu cheguei (no Brasil) foi um baque. Quando eu voltei, né. Quando eu fui pro Japão foi um baque (também). Porque eu tinha 11 a 12 anos, como eu estava na pré-adolescência, né. E aí eu cheguei (no Brasil), eu não era (considerada) brasileira, mas japonesa. (Diziam) olha a japa, a japinha, não sei o que lá, né. E aí comecei a ter dúvida, né. Uai, mas se eu estou no Japão, não sou japonesa. E, se eu estou no Brasil, eu não sou brasileira, então, que raio sou eu, né. Então, eu fiquei com isso por muito tempo assim, por muito tempo assim, depois eu cheguei.... Mas depois de um tempo, eu esqueci. Depois falei deixa pra lá, não vou pensar sobre isso assim né. Então, quando eu cheguei foi bem complicado, porque eu não entendia.”

Kawakami (2010), nesse sentido, defende que a identidade das “crianças que cruzam fronteiras” é “uma consciência formada pelo que pensam e pelo que os outros

pensam" (p. 213, tradução nossa[356]) num ambiente plurilíngue desde a infância. Afirma então que "confusão, conflito e hesitação surgem quando 'o que eu penso' e 'o que os outros pensam' não formam uma imagem unificada na minha mente" (Kawakami, 2010, p. 214, tradução nossa[357]). De fato, durante o processo de crescimento no Japão, Juliana foi conscientizada pelos outros de que era brasileira e não japonesa. E que, no entanto, ao regressar ao Brasil, ficou confusa com o fato de ser tratada como japonesa[358]. Como afirma Kawakami (2010), isso pode ser considerado uma confusão e um conflito causados pela diferença entre a própria percepção e a dos outros.

Foram as autoapresentações que Juliana fazia a outros intercambistas na universidade japonesa que a levou a pensar novamente sobre a identidade. Juliana tem nome japonês e brasileiro, mas no Japão, conta que só usava o sobrenome e nome japonês quando era criança. Não se lembra como isso aconteceu, mas tem sido assim desde que ela estava no jardim de infância no Japão. Lembra que mesmo depois de ter entrado na escola primária, só escrevia seu nome japonês.

> "[...] Na escola, eu usava nome japonês, [...] eu sei que desde *yôchien*[359], só era XXX (sobrenome japonês) Ayumi, sempre foi assim. Todas as coisas do meu *yôchien estavam* em XXX (sobrenome japonês) ou Ayumi, eu acho que estava em nome japonês e na escola eu só assinava XXX Ayumi."

Sakamoto e Miyazaki (2016) apontam que o problema do *bullying* está profundamente enraizado nas escolas japonesas e não se limita a crianças de culturas diferentes. Entretanto, essas têm sido mais propensas a se tornarem alvo disso por apresentarem muitos aspectos heterogêneos. De fato, há um estudo realizado por Nakagawa (2018) que relata o *bullying* e seus efeitos em crianças nipo-brasileiras nas escolas públicas japonesas. Para os pais estrangeiros, é grande a preocupação em evitar que seus filhos sejam vítimas de *bullying* nas escolas japonesas. Por isso, é compreensível que os pais *nikkei* ao matricularem seus filhos nessas escolas optem por usar apenas nome japonês deles, a fim de protegê-los do *bullying*. Talvez haja escolas que tenham recomendado aos pais que o façam nesse sentido.

---

[356] Texto original: "自分が思うことと他者が思うことによって形成される意識"

[357] Texto original: "(...)「自分が思うこと」と「他者が思うこと」が自分の中で統一した像を描けない時に、混乱や葛藤が生まれる"

[358] Saito (1976) explicou que a aparência física é um dos principais meios de diferenciação étnica no Brasil e que isso identifica etnicamente os nipo-brasileiros como uma minoria "japonesa" e os distingue claramente dos outros brasileiros. De forma que, o nipo-brasileiro muitas vezes é chamado de "japonês" por outros brasileiros simplesmente por causa de suas características faciais.

[359] Jardim de infância

Enquanto fazia intercâmbio na universidade japonesa, estudava numa turma avançada de japonês que incluíam os colegas chineses, coreanos e outros estudantes estrangeiros. Durante a autoapresentação, quando dizia seu nome e sobrenome japonês, perguntavam-lhe: “Você é japonesa?” Ela respondia: “Sou descendente de japonês”, mas eles não a entendiam muito bem. Ela tem nome brasileiro, mas naquele tempo só usava nome japonês, então eles se perguntavam por que ela, uma estudante do Brasil, estava usando nome japonês. A confundiam com japonesa por causa do nome e da aparência. Juliana destaca que os japoneses perceberam imediatamente que ela não era japonesa pela aparência, mas os outros alunos estrangeiros não notavam as sutis diferenças. Durante esse período de estudo, começou a sentir a identidade abalar novamente, questionando-se se era “Juliana” ou “Ayumi”. Essa foi, segundo Juliana, a segunda crise de identidade. Após consultar a professora, Juliana decidiu mudar de “XX (sobrenome japonês) Ayumi” para “XX Juliana” ao escrever seu nome.

> “Uma coisa também interessante, quando eu fiz o intercâmbio, né. A gente estuda japonês, obrigatoriamente, numa sala de nível avançado mais ou menos, que tinha muitos chineses e coreanos, fora de outros países, também, mas era mais chineses e coreanos. Daí me apresentei pelo nome japonês, né. Aí eles falam assim: ué, você é japonesa? Aí, eu falo assim: não, sou descendente né. Aí, veio, na verdade, minha segunda crise, crise existencial, né. Até conversei com a *sensei*[360], falei: aí acho que vou mudar a forma como assino as coisas que eu vou deixar ali XXX (sobrenome japonês) Juliana. Meu primeiro nome é Juliana. Então, ela (professora) me disse: por quê? Eu disse, ah, porque é estranho, eu me apresento e as pessoas acham que eu sou japonesa sendo que eu não sou. Então, ela (professora) me disse: liga pra isso não, né. Então, nessa época também rolou de novo um tipo e agora eu vou ser Juliana ou Ayumi, porque é assim, é lógico, os japoneses sabem, eles olham pra você e sabem se você é japonesa ou não. Mas para os intercambistas, assim, esses não veem as diferenças. Então se eu me apresentasse com um nome só japonês, aí, mas por que que você tem nome japonês? Então foi uma pequena, segunda crise minha, mas acabou que eu falei, ah deixa assim, fiquei com preguiça.”

Como se verá mais adiante, Juliana afirma que utiliza seu nome japonês porque este já está profundamente interiorizado nela. No entanto, o fato de ser reconhecida como japonesa por outros estudantes intercambistas, devido à aparência e ao nome japonês, fez com que voltasse a sentir-se confusa e em conflito. Isso se deveu à mesma experiência vivida ao regressar ao Brasil, onde as percepções pessoais divergiam das de seus colegas. No Japão, os japoneses definiam identidade social

[360] professor(a)

dela como brasileira ou estrangeira com base na aparência, enquanto os estudantes estrangeiros a percebiam como japonesa, também com base em sua aparência e em seu nome. Como resultado, Juliana tomou consciência de que era considerada "estranha" que uma pessoa não japonesa usasse um nome japonês. Diante dessa situação, optou por usar "Juliana" em vez de "Ayumi", a fim de alinhar sua autoidentidade com a identidade social.

No Brasil, seus amigos do curso de Letras japonês da universidade a conhecem por seu nome japonês melhor do que seu nome brasileiro. Chegam, às vezes, a brincar dizendo quem é Juliana? Na cidade onde mora, as pessoas da área de japonês a conhecem mais pelo seu nome japonês do que pelo seu nome brasileiro. Agora, não se importa em usar o nome brasileiro ou japonês. Mas, às vezes, pensa em usar o nome japonês em vez do brasileiro.

> "Às vezes, eu assinava o nome completo, às vezes, encurtava, né. Mas aqui no Brasil, na área do japonês, com os amigos da faculdade, todo mundo me conhece mais pelo Ayumi do que Juliana, né. Eles falam assim, quem é Juliana? Ficam brincando, às vezes. Mas basicamente aqui em XXX, né. Quando tem japonês envolvido, eles me conhecem mais como Ayumi do que Juliana também tem isso. Mas hoje em dia não ligo. Mas, às vezes, fico pensando no nome em japonês e não brasileiro, enfim."

Destaca, ainda, que, quando expressa seu nome para outras pessoas, apresenta nome e sobrenome japoneses, isso se deve ao fato de já estar enraizado. Na escola de língua japonesa, onde trabalhou até o ano passado, só usava o nome japonês. A diretora da escola também registrou o nome da Juliana só em japonês e escrevia em *hiragana*[361]. Juliana tinha achado estranho porque ela não era japonesa, mas escrevia o nome em *hiragana*. E já que a diretora escrevia dessa forma, Juliana deixou o assim.

> "Ah, já que está tão enraizado, (para as outras pessoas) me apresento como XXX (sobrenome japonês) Ayumi. Fica assim porque na escola XXX (língua japonesa) também é só XXX Ayumi. Isso foi a diretora que deixou assim e ainda em *hiragana*, eu sempre achei estranho, mas eu acho que se você (diretora) deixou em *hiragana*, o que eu vou fazer, né. Está bom então, aí acaba que fica XXX Ayumi em *hiragana*, né."

De acordo com Kitahara (2016), em caso de nipo-brasileiros que tenham nome japonês, muitos utilizam o nome no meio, o que amplia as opções de escolha de designação. Dessa forma, entre familiares e parentes, pode-se alternar entre chamar

[361] Silabário da escrita japonesa

pelo nome brasileiro ou pelo nome japonês, dependendo da situação. A autora aponta que, nesse processo, fatores como relacionamentos, identidade e sentimentos estão envolvidos, e ocorre a escolha ajustada. No caso de Juliana, acredita-se que ela continuou a usar o nome japonês de afeição porque a comunidade à qual pertencia - tanto na universidade quanto no trabalho - era um ambiente relacionado à língua japonesa.

Juliana nomeou a filha com nome brasileiro e japonês, mas confessa que se hesitou em colocar ou não o nome japonês. Havia alguns amigos descendentes de japoneses que tinham apenas nomes brasileiros. O marido dela também é descendente de japonês que, apesar de ter nome japonês, apenas o seu nome brasileiro fora registrado. No final das contas, acabou registrando o nome da filha com um nome brasileiro e um nome japonês. Pensa que o *nikkei* dar ou não um nome japonês a um filho é uma questão complexa.

> "Então, no caso dela (filha), tem nome português e nome japonês. Ai, você fica naquela dúvida se coloca ou não nome japonês. Aí tem amigos meus que só tem nome em português. Eles ficam falando que queria tanto um nome japonês, né. Meu marido é descendente também e oficialmente ele só tem nome português. Deram pra ele depois nome japonês, mas não está registrado, né. Então acho que também tem isso dele também querer ter sido registrado (com nome japonês), né. Por isso, a gente acabou registrando (nossa filha) com os dois nomes, né. Mas tem esse negócio de nome é bem complicado, né."

A incerteza de Juliana quanto a dar ou não um nome japonês à filha pode ter sido influenciada pela própria experiência de identidades sociais conflitantes, definidas pelo nome e pela aparência. A decisão de atribuir ou não atribuir um nome japonês a uma criança em uma família *nikkei* depende de uma série de fatores, incluindo a identidade dos pais, a consciência das raízes, os desejos da família e suas próprias vivências. Por exemplo, como o marido e os amigos de Juliana desejavam dar nomes japoneses aos filhos porque eles próprios não tinham. Esse desejo pode refletir a intenção de evitar que seus filhos sintam a mesma falta de raízes que eles sentiram, ou ainda o anseio de transmitir a história familiar à geração seguinte. Assim, a escolha do nome envolve mais do que meras designações, mas sentimentos complexos como a história da família e a identidade pessoal.

Ela teve muitas reflexões sobre sua identidade quando voltou para o Brasil e quando estava na universidade. Mas agora acha que não tem mais esse problema. Isso, agora, não a incomoda tanto. Chegou à conclusão de que é brasileira, embora

descendente de japonês. E ela afirma “tenho certeza, que eu nunca, jamais vou ser japonesa”.

> “Na faculdade, eu fiquei pensando (na minha identidade) bastante né. Naquela vez que eu cheguei aqui no Brasil, foi o que mais me incomodou, assim, né. Mas hoje em dia acho que não, como eu não estou no meio, assim né. Não me incomoda tanto assim né. Eu acho que eu cheguei a uma conclusão, não lembro quando, mas eu cheguei a uma conclusão, não lembro direito, mas eu cheguei numa conclusão e falei assim, sou brasileira, descendente de japonês e é isso que tem, né. Tenho histórias, tenho coisas que relacionam ao Japão. Mas uma coisa que eu tenho certeza, que eu nunca, jamais vou ser japonesa, né.”

Assevera que por ter alguma compreensão da cultura japonesa e do modo de ser japonês, às vezes, não tem certeza e se confunde se são coisas do Brasil ou do Japão. No entanto, considera-se brasileira, que tem raízes japonesas por parte do pai e que só teve uma experiência de ter passado um período da vida no Japão.

> “Se eu era japonesa, assim na minha ideia, ou se eu era brasileira. Hoje em dia eu entendo que eu sou brasileira. Não nasci no Japão, né. só tive um período da minha vida no Japão. Então, tenho essa vivência em outro país, mas eu sou brasileira, eu tenho um pouco do conhecimento, da cultura, de como é, como são os japoneses, né. Mas eu sou brasileira. Às vezes, eu confundo as coisas, às vezes eu não sei se é coisa de brasileira ou coisa de japonês, isso acontece. Mas eu vejo hoje em dia que eu sou brasileira que tem uma conexão (com Japão), assim né. Tanto pelo meu pai né, tanto pela vivência que eu tive lá, e que contou um pouquinho maior para adulto assim. Eu acho que é mais ou menos isso.”

Juliana relata, ainda, que vivenciou a crise de identidade ao retornar ao Brasil, aos 12 anos, e quando fez intercâmbio no Japão, após concluir a universidade. Essa crise foi desencadeada pelas experiências no Japão e no Brasil, onde “‘o que eu penso’ e ‘o que os outros pensam’ não formam uma imagem unificada na minha mente” (Kawakami, 2014, p. 214, tradução nossa[362]). Até então, a identidade dela tem sido definida externamente por outras pessoas como uma identidade social, brasileira ou japonesa, dependendo de cada país onde ela esteve. Por outro lado, a autoidentidade, outro componente da identidade, é entendida como algo vivido internamente com base em suas percepções subjetivas e experiências no ambiente social após o seu retorno ao Brasil. Nesse país, Juliana adquiriu, gradualmente, um sentimento de pertencimento como membro da comunidade por meio de uma série de experiências bem-sucedidas de uso da língua portuguesa. No entanto, a narrativa sugere que - apesar da herança japonesa, do nome japonês e da competência em

[362] Texto original: “(...)「自分が思うこと」と「他者が思うこと」が自分の中で統一した像を描けない時に、混乱や葛藤が生まれる”

falar japonês - o fato de que ela “nunca poderia ser japonesa” e o tratamento discriminatório que sofreu no Japão quando criança, influenciaram o fortalecimento da identidade nacional como brasileira.

Ela expressa que usa a palavra “descendente (de japonês)” para se referir a si mesma, mas não usa com frequência a palavra *nikkei*. Destaca que ela pode ser *sansei* (3ª geração) por parte do pai, mas a mãe dela é brasileira sem ascendência japonesa, portanto, por parte da mãe, ela diz que não é nada. Assim, se ela tiver que perguntar sobre isso, não perguntaria sobre geração, mas sim se é descendente ou não - e isso é o bastante. Acredita que o grau de descendência é muito complicado e depende da pessoa, tem mais relação com o tipo de convivência e com o aprendizado da língua japonesa.

> “Eu não uso muito, “*nikkei*”, né, mas eu uso “descendente”. Às vezes, perguntam, então é o que? Eu acho que sou *sansei*, né. Aí começam dizendo: que na verdade (a ascendência) tem que vir da mãe e não do pai, de não sei o que e se a mãe é brasileira, então eu não conto, que eu não sou nada, e que mudou agora, e que não tem mais isso de mãe ter ou não, etc…. Aí, eu fico assim: gente do céu, que é isso? É muito confuso, tudo isso, né. Minha mãe é brasileira, se tiver que vir da mãe, eu não sou nada, eu não sou descendente. Aí, por exemplo, a minha prima: o pai dela é *issei*[363] e a mãe dela é *nissei*[364], então ela é *sansei*[365]. Mas eu acho que ela é mais nissei do que *sansei*. Mas tudo bem. Não, se for por esse lado aí, tipo eu falo assim, mas tem muito mais convivência independentemente, né. Você tem a língua, né. Você aprendeu japonês com o seu pai. Mas, enfim, eu realmente acho muito complicado esse negócio de…[...]. Eu acho que perguntaria: você também é descendente? E acabou, né. *Issei*, *nissei*, *sansei*, não sei, nunca me interessei muito assim saber o grau de parentesco da pessoa assim né. Acho que hoje em dia quase ninguém pergunta assim. Muitos talvez brasileiro, assim já chegaram: você é o que? Tem essa história, fica assim, né. Talvez, eu não sei, mas eu não sou muito de perguntar não.”

Assevera que teve uma experiência ruim na comunidade nipo-brasileira por ser mestiça. Estava ensinando japonês em um clube quando, de repente, um japonês senhor de idade entrou na sala e disse “você é mestiça, né?” e saiu. Ela lembra que se sentiu muito desconfortável com isso. O seu avô também dizia “*gaijin*[366]” para os brasileiros, mas ela questionava que, quem era *gaijin* naquela situação era o próprio avô no Brasil. Para Juliana, essas e outras experiências fez não ter muito orgulho de

[363] 1ª geração
[364] 2ª geração
[365] 3ª geração
[366] Estrangeiro

dizer “eu sou *nikkei*!”, mas em se identificar mais como brasileira descendente de japonês.

> “Uma vez, quando eu estava dando aula de japonês no clube, de repente um senhor entrou na sala e falou assim: você é mestiça, né? Aí eu disse: sou. Aí, olhou e foi embora. Qual a necessidade de você entrar numa sala e falar assim, você é mestiça? Bom, né. Tem essas coisas assim que você fica meio incomodada assim, né. Ou então, uma coisa, é outra coisa, o que acontece também é, por exemplo, meus avós falarem *gaijin* pros brasileiros, assim: *gaijin*, *gaijin*. Quem aqui é *gaijin* nessa história? Quem é o *gaijin* dessa história? Falava muito, né. Interessante essa história aqui, né. Mas realmente eu não tenho muito dessa história de “eu sou *nikkei*!”, não sou, não tenho muito... talvez deveria dizer, não sei também: ah “sou *nikkei*!” ou também “sou descendente”. Eu sei que sou descendente, assim né.”

Em seu relato, Juliana ao enfatizar que, pelo fato de o lado materno não ter origem japonesa, ela não é nada, sendo apenas descendente de japoneses por parte de pai. A partir da narrativa apresentada, é possível perceber a perspectiva crítica sobre a percepção positiva de ser *nikkei* como uma “minoria positiva” (Tsuda, 2003, p. 65). Tal perspectiva, pode estar relacionada ao fato de se autodefinir não pela palavra japonesa *nikkei*, mas pela palavra portuguesa “descendente”. E isso provavelmente está relacionado, dentro dela, a todas as experiências que se entrelaçam: o tratamento discriminatório que sofreu no Japão como brasileira/ estrangeira; a contradição de, no Brasil, o avô japonês denominar os brasileiros de “*gaijin*”[367] com uma postura discriminatória; e ainda as discriminações vivenciadas por ser mestiça, mesmo entre japonês/nipo-brasileiro.

Ainda assim, devido às experiências adquiridas em ambientes plurilíngues e na vivência entre dois países, afirma que, por compreender a cultura japonesa e o modo de ser dos japoneses até certo ponto, às vezes, confunde se algo pertence ao Brasil ou ao Japão. Isso indica que a identidade pode ser considerada como permanecer em um estado “híbrido” (Papastergiadis, 2000). Trata-se do que Papastergiadis (2000) postula de ambivalência - uma incerteza marcada por sentimentos de pertencimento parcial ou de separação. Pode ser comparada a um estado em que sentimentos

[367] Estrangeiro. A palavra japonesa *gaijin* é formada pelos ideogramas: 外 (*gai* = fora) e 人 (*jin* = pessoa), trata se de uma abreviação de *gaikokujin* (外国 *gaikoku* = país estrangeiro, 人 *jin* = pessoa). De acordo com o dicionário japonês Daijisen (1998), *gaikokujin* é uma pessoa que não tem a nacionalidade de um país, enquanto *gaijin* é: 1) um estrangeiro, especialmente um ocidental e 2) uma pessoa que não é de seu próprio grupo, um estranho. Enquanto *gaikokujin* é usado como uma expressão geral em situações públicas e formais, *gaijin* é frequentemente usado em contextos casuais e, em alguns casos, tem um tom depreciativo. No Dicionário Houaiss, *gaijin* é definido como “estrangeiro (uso pejorativo pelos japoneses para designar os europeus e, pelos primeiros imigrantes do Japão, para referir-se aos nativos do Brasil)”.

contraditórios, como amor e ódio, são simultaneamente afirmados e negados. A partir da narrativa de Juliana, percebe-se a coexistência, dentro dessa ambivalência, de emoções complexas em relação ao Japão e aos japoneses, da "japonesidade"[368] dentro de si, da consciência de ser brasileira.

3.3.2 Sara

Sara nasceu no Brasil e foi ao Japão quando tinha 1 ano e 6 meses de idade. Lá ela frequentou escolas japonesas desde o jardim de infância até a metade da 2ª série, e depois frequentou uma escola brasileira por 6 meses, antes de retornar ao Brasil. Sara destaca que nunca pensou sobre a identidade no Japão. A cidade japonesa em que morava não era do interior e havia diversas crianças mestiças. Os colegas também eram pequenos e não falavam mal nem a maltratavam. Na escola, usava o sobrenome japonês e o nome brasileiro. Sara não tinha um nome japonês. Ela não sabe o motivo, mas acredita que a mãe provavelmente não lhe deu um nome japonês porque achava que ela não viveria no Japão por muito tempo.

> "(No Japão) não, eu não pensava (sobre identidade). Eu acho que por não ser tão interior, tinha muitos mestiços lá, né. Tinha bastante, bastante mesmo. Então eu acho que as crianças e também a gente era bem, bem pequena ainda, né. Então as crianças assim não faziam maldade, não falavam assim."

> "(Na escola japonesa, usava) o meu nome mesmo, a minha mãe não me deu o nome japonês. Daí não sei porquê, porque acho que ela talvez pensasse que a gente não fosse morar muito tempo no Japão, talvez, e aí ela não me deu o nome em japonês, então eu usava o meu nome mesmo, nome brasileira e sobrenome japonês."

Nesse compasso, Sara não teve experiências durante a vida escolar que a fizessem tomar consciência de sua identidade. Embora possa supor que os colegas de classe a reconhecessem, a partir do nome, que ela tinha raízes estrangeiras, afirma que nunca foi tratada de forma discriminatória. Sobre isso, Sara aponta algumas razões: era muito jovem à época, vivia em uma área urbana, e havia muitas outras

[368] Hirahata (2008) afirma que "japonesidade (japaneseness)" é um termo que foi originado a partir de pesquisas sobre "branquitude (whiteness)" no ocidente e é um conceito mais amplo que inclui nacionalidade, etnia, raça, cultura, identidade etc. e está aberto a diversas interpretações. Portanto, não pode ser definido em conceito geral, pois, é indissociável do contexto histórico da região em questão. Além disso, ela afirma que a imagem do japonês como estereótipo também exerce influência. Matsui (2005) afirma que "japonesidade" é um conceito que não se refere apenas a "ser japonês", mas também a práticas culturais invisíveis, perspectivas sobre si mesmo, os outros e a sociedade, e privilégios estruturais que são moldados pela distinção japonês/não japonês. A "japonesidade" aqui se refere às práticas culturais invisíveis de Matsui (2005), ou seja, códigos de comportamento, costumes, preferências e outras práticas culturais japonesas dentro de si mesmo.

crianças com raízes estrangeiras ao seu redor. Dessa forma, Sara cresceu em um ambiente diferente daquele de Juliana, que foi criada em uma cidade rural do Japão onde quase não havia estrangeiros.

Nesse sentido, aborda, ainda, que quando retornou ao Brasil, teve uma crise de identidade. Apesar da mãe ter dito a Sara que ela era brasileira, na escola era nomeada de “japonesa” e “japinha” por seus colegas. Isso a confundia.

> “(Tive a crise) na época da escola mesmo, né. As pessoas ficavam me chamando de japonesa, de japinha. Mas daí eu ficava pensando no que a minha mãe me falava que eu era brasileira. Mas aí as pessoas falavam que eu não era brasileira. Isso me deixava ficar confusa, né. Estava bem confusa, assim.”

Sara, assim como Juliana, foi ao retornar ao Brasil e ao ter a experiência de ser chamada de “japonesa”, passou a refletir sobre a identidade, algo que não tinha consciência enquanto estava no Japão. A mãe a ensinava que ela era “brasileira”, no entanto, as pessoas ao seu redor chamavam-na de “japonesa”, e essa discrepância de percepções acabou gerando confusão interior.

Depois de um tempo, Sara passou a entrar em contato com mais crianças brasileiras e sentir-se um pouco envergonhada em falar japonês. Isso porque elas provocavam-na, dizendo: "Você é japonesa, então pode falar japonês?" ou "Como você diz isso em japonês?" Sara não queria falar japonês. Não gostava que brincassem dessa forma, então parou de falar japonês. Depois disso, falava apenas o português na escola e em casa.

> “Eu tinha mais contato com crianças brasileiras, e aí eu também tinha um pouco de vergonha, né. (riso). Ao saber que você é japonesa, de saber falar *nihongo*[369], né, as crianças ficavam brincando, né. Aí, “como é que fala isso?”, “como é que fala aquilo?” E eu não queria falar. Isso é zoando, né. Fazendo brincadeiras que eu não gostava muito, daí eu, meio que deixei de lado, né.”

Sara relata, ainda, que houve um tempo que queria esquecer o japonês. Porque, naquela época, tinha que aprender o português e, às vezes, sofria *bullying* na escola por ser mestiça. Então, sentia-se envergonhada e não queria ser japonesa. Dessa forma, Sara queria ficar distante da língua japonesa. Não tendo mais nenhum contato com a língua japonesa.

> “Eu tinha um sentimento de que eu não queria, sabe, que eu queria esquecer o *nihongo* antes também. É que, antes dessa época, como eu tive que aprender

[369] Língua japonesa

> o português e, às vezes, assim, eu sofria *bullying* na escola por eu ser mestiça, né. Eu meio que sentia uma vergonha e uma vontade de não ser japonesa."

Na vida escolar no Brasil, mesmo falando português e tendo um nome brasileiro, Sara foi tratada como japonesa devido à origem, aparência e nome japoneses, sendo, por isso, alvo de zombarias e *bullying* por ser vista como alguém diferente. Essa experiência é semelhante à vivida por Juliana nas escolas japonesas: por mais que falasse o japonês e tivesse um nome japonês, era considerada brasileira/estrangeira por causa da aparência, e sofreu discriminação por isso. Sara não gostava de ser tratada como alguém diferente dentro da comunidade escolar e, por isso, passou a se distanciar da língua. Pode-se pensar que isso se deve a percepção de que "falar japonês é igual ser japonesa".

Quando chegou ao Brasil, Sara enfatiza que não se achava brasileira, mas à medida que crescia, percebia que não era japonesa também. Então, quando tinha cerca de 16 a 17 anos, começou a pensar que era brasileira e não japonesa. Agora, diz que "eu sou descendente de japoneses, mas sou brasileira". Portanto, não importa quantas pessoas digam que ela é japonesa, sempre destaca que é brasileira. As pessoas se estranham quando destaca diz isso: "sou brasileira, nasci no Brasil".

> "No Japão, eu nunca tive essa crise (de identidade), eu acho, que eu me recorde, eu nunca tive. Mas quando eu cheguei no Brasil, eu tive muito essa crise, eu não me achava brasileira, mas daí também quando fui crescendo, fui entendendo que eu também não era japonesa. Aí depois, mais ou menos, lá pelos 16 a 17 anos que eu tive mais uma ideia ou uma noção de que sim, eu sou brasileira e não sou japonesa. E que eu sou descendente de japoneses, mas eu sou brasileira. Tanto é que, quando as pessoas falavam: "você é japonesa?", eu falava: "não, eu sou brasileira". E as pessoas acham estranho, né. Mas eu sou brasileira, nasci no Brasil."

A discrepância entre a identidade social atribuída a Sara por sua mãe e por aqueles que a rodeavam gerou um sentimento de confusão. Entretanto, em meio a esse contexto, a autoidentidade está expressa nas palavras: "Eu não me achava brasileira". Com o amadurecimento, Sara relata que "fui entendendo que eu também não era japonesa" e, por volta dos 16 ou 17 anos, passou a pensar como "eu sou brasileira e não sou japonesa" e afirmando "eu sou descendente de japoneses, mas eu sou brasileira". A partir desse relato, podemos entender que a identidade dela foi se mudando em função dos contextos temporais e espaciais.

Nessa perspectiva, Wenger (1998) destaca que, à medida que nos deparamos com os efeitos das nossas ações na prática no mundo e desenvolvemos as nossas relações com os outros, as camadas vão-se formando umas sobre as outras para

construir a nossa identidade e o entrelaçamento muito complexo de experiência participativa e projeção reificativa[370]. Visto dessa perspectiva, as mudanças na identidade de Sara podem indicá-la como membro da comunidade, delineada por meio de práticas linguísticas e interações mútuas em português na comunidade escolar brasileira.

Além disso, Sara enfatiza na narrativa que o fato de ter "nascido no Brasil" para se identificar como brasileira e para conscientizar os outros sobre sua identidade. Essa tendência também está presente na narrativa de Juliana, sendo evidente que, para ambas, o fato de terem "nascido no Brasil" é um fator importante na construção da identidade brasileira.

Esse fato deve-se, em grande medida, às diferenças entre as leis da nacionalidade do Brasil e do Japão. A lei da nacionalidade brasileira adota o princípio do direito de solo *(jus solis*), segundo o qual as crianças nascidas no Brasil recebem a nacionalidade brasileira, independentemente da sua raça ou origem étnica. O Japão, por outro lado, adota o princípio do direito de sangue *(jus sanguinis*), em que a nacionalidade é determinada com base na nacionalidade dos pais e não no local de nascimento. Por conseguinte, mesmo que uma pessoa nasça no Japão, não lhe será concedida a nacionalidade japonesa se um dos pais não tiver nacionalidade japonesa. Henrique e Júlio, que nasceram no Japão, são exemplos disso. Muitos desses jovens só tomaram conhecimento desse fato ao crescerem, o que teve um impacto significativo na construção e negociação de suas identidades.

Sara costumava dizer que ela era brasileira, mas agora diz que é nipo-brasileira. Ela assevera que essa não é uma descrição correta, mas é a que mais se aproxima, especialmente, porque esteve em contato direto com a cultura japonesa. Acredita que a questão de ter identidade nipo-brasileira é mais do que ter um histórico cultural, de ter tido contato direto com a cultura.

> "Eu falo que eu sou nipo-brasileira. Antes de eu poder ter uma ideia, eu falava que eu era só brasileira. Daí hoje em dia, a gente sabe que o mais correto é falar que nós somos nipo-brasileiros, né. Ainda mais que eu tive muito essa inserção na cultura diretamente e eu acho que vai muito na questão de cultura, né. Você ter ou não ter tido uma cultura mais, sei lá, você ter tido contato mais direto, né. Mesmo que, vamos supor: tenho amigos aqui no Brasil que nunca foram ao Japão, mas a família deles inteira, assim, só de um tipo japonês, então eles sempre estiveram ali inseridos naquela cultura, né."

[370] Ver explicação de nota de rodapé 31 da pág.42.

Nesse sentido, Sara possui um amigo nipo-brasileiro que nem ele e nem a família nunca foram ao Japão, mas que estão sempre inseridos na cultura. Já outro amigo nipo-brasileiro, que mora numa cidade com uma população japonesa muito grande, praticamente todos os amigos eram descendentes. Mas a cidade de Sara é muito maior, então ela não teve tanto contato com amigos nipo-brasileiros, havia mais amigos brasileiros.

> "Tenho uma amiga que mora em XXX e lá tem muito, muito, muito mesma comunidade (japonesas), né. Então lá, eles, praticamente, os amigos deles são todos japoneses e tal. Aqui em XXX, eu sinto que, como é uma cidade maior, a gente, eu não tive tantos contatos como ter grupinhos de amigos japoneses. Tive mais amigos brasileiros mesmo."

Nessa perspectiva, Wodak et al. (1999) salientam que a identidade nacional não é uma construção objetiva e estável, mas um projeto contínuo, formado em conexão parcial com a terra e o lugar. A identidade de Sara também, no contexto de um ambiente plurilíngue e de experiências de mobilidade entre os dois países, era um projeto em curso que oscilava dentro de um quadro dual de "japonês ou brasileiro". Atualmente, ela se define como "nipo-brasileira", nem japonesa nem brasileira, mas portadora de uma "identidade híbrida transnacional" (Tsuda, 2003, p.235), ligada às culturas de ambos os países. Além disso, Sara acredita ser possível que brasileiros de ascendência japonesa, mesmo sem terem viajado ao Japão, desenvolvam essa identidade por meio da ligação diária com a cultura japonesa.

3.3.3 Henrique Hiroto

Henrique nasceu no Japão, frequentou o jardim de infância japonês, retornou ao Brasil dos 5 aos 7 anos de idade e cursou a 1ª série em uma escola primária brasileira. Recorda que o idioma falado em casa sempre foi o português e que já tinha uma identidade brasileira naquela época.

> "E, bom, hoje em dia, eu considero isso (brasileiro) também porque a minha língua padrão dentro de casa sempre foi português, né. Então, nessa época, com 5, sei lá, ou 6 anos, mais ou menos, eu tinha uma certa identidade já como brasileiro."

Quando Henrique tinha 7 anos, a família decidiu retornar ao Japão e cursou do meio da 1ª série até o início da 3ª série em escola japonesa. Henrique possui um nome brasileiro, um nome japonês "Hiroto" e um sobrenome japonês. Na escola japonesa, era chamado pelo nome brasileiro abreviado "Rique". Além disso, ao

escrever seu nome, a escola lhe orientava a escrever apenas seu sobrenome japonês em *kanji* e seu nome brasileiro abreviado e adaptado à escrita japonesa “Riki”. Embora não fosse um nome muito comum no Japão, não deixava de ser um nome masculino existente entre os japoneses. Assim, acredita que a ideia da escola era que ele não fosse considerado diferente pelas outras crianças. Na época, Henrique não se sentia desconfortável por ser estrangeiro, pois não se lembrava de ter sido tratado como tal no Japão. Imagina, dessa forma, que os pais tiveram experiências de preconceito, mas ele não se lembrava de ter tido tais experiências quando criança.

> “Ah é, esse é um ponto que fica enroscado até hoje em mim porque o meu nome é XXX (sobrenome japonês) Hiroto Henrique, né. Sim, então, como vários outros *nikkeis* tem um sobrenome, um nome ocidental e um nome japonês, nê. E na escola eles me chamavam de Rique (abreviado de Henrique). Então, todo mundo me chamava de Rique, mas na hora de escrever o meu nome eu era instruído a escrever só o XXX (sobrenome) em *kanji*[371] e Rique, abreviado em *katakana*[372]. Então, é, Rique não é um nome tão comum, assim, mas com XXX (sobrenome) em *kanji*, não ficava tão diferente dos outros, né. Ainda mais que eu sou *nikkei*, então, hoje em dia, fico pensando se era uma tentativa da escola, tentar, digamos, me acolher melhor no ambiente. Não ter tanta estranheza, assim, quanto ao fato de ser estrangeiro porque enquanto eu estive aqui no Japão, não me lembro tanto, assim, de momentos em que fui tratado como estrangeiro. Porque os meus pais, como eles já eram adultos, eles tiveram sim a experiência de preconceito. Mas quando criança não me lembro de eu ter tido experiências desse tipo. [...] Em casa também, sempre me chamam de Rique. Então, acho que de alguma forma acabei me acostumando a ser chamado de Rique. Então, na hora de me apresentar também, até hoje, na verdade eu me apresento mais como Rique.”

Na escola, Henrique usava tanto o sobrenome japonês quanto à forma abreviada do nome brasileiro. Como está familiarizado com esses nomes desde a infância, ainda hoje se apresenta da mesma forma. Esse ponto também aparece na narrativa de Juliana. Além disso, embora o nome de Henrique estivesse escrito em *katakana*[373], o que, à primeira vista, indicaria claramente que era estrangeiro. Relata nunca ter passado pela experiência de ser tratado como estrangeiro. Pode-se pensar que isso se deva em parte ao fato da aparência dificultar o seu reconhecimento como estrangeiro.

Quando Henrique completou 9 anos, a família decidiu retornar ao Brasil novamente e o matriculou na 4ª série da mesma escola particular onde havia estudado. Henrique não pensava ter problemas com o português, mas costumava

[371] Ideograma japonês
[372] Silabário japonês usado para palavra estrangeira
[373] Silabário japonês usado para palavra estrangeira

chorar sozinho na cama, lembrava dos amigos no Japão e sentia que estava “sendo deixado para trás”. Chorava com frequência porque se sentia sozinho, mas não contava a seus pais sobre a tristeza e a solidão. Não se sentia à vontade para contar aos seus pais sobre a dor que estava sentindo. Além disso, achava que eles não o entenderiam.

> “Na quarta série, quanto à idade escolar, assim, também eu acho que acompanhei bem relativamente bem, só que eu lembro muito, muito bem, que dessa vez eu senti muito, mas muito mesmo, com a transição de país, porque essa parte da minha infância dos nove até vai só uns onze a doze anos. Lembro de chorar sozinho na cama, assim. *Nanteiundaro sono… Nihon no sono… tomodachi no koto o omoidashite…nanka oitekareteru youna kankaku…sugoi shite…de nantonaku sono hitoride irutte iunoga kanashikunatte naku tte iukotowa yoku arimashita.*[374] [...] E a partir daí, também eu, comecei a calar e a ter cada vez mais distanciamento dos meus pais por não ter contado isso e também porque, eu não sei, eu não me sentia à vontade de contar esse sofrimento que eu tinha. Eu achava que eles não iam me entender.”
>
> “E nessa transição dos nove a dez anos me senti meio solitário, abandonado. Todo mundo, realmente, todo mundo sente essa coisa de (se) sentir só porque os pais (é) que deveriam ser as pessoas que mais deveriam te entender. Entender direito o que você está sentindo. [...] Não é nem questão de língua. É questão de entender que eles não sentem e que (eu) não tinha o lugar que se chama ‘terra natal’”.

Os pais foram ao Japão para trabalhar e permaneceram lá por mais de 10 anos antes do nascimento de Henrique. Relata que, embora os pais possam ter sofrido discriminação, nunca foi tratado como estrangeiro ou discriminado na escola japonesa. Se os pais de Henrique tivessem sofrido discriminação durante a longa estadia no Japão, não seria surpreendente como afirma Tsuda (2003), se tenham distanciado da anterior pertença étnica japonesa e transnacional e desenvolver de uma contra-identidade brasileira mais forte. Ishikawa (2007) aponta que, embora os adultos brasileiros mantenham a cultura e identidade brasileiras ativas no Japão, os filhos tendem, com o tempo, a transferir a identidade “brasileira” por uma identidade japonesa.

Henrique destaca que já possuía uma identidade brasileira aos 5 ou 6 anos. Ela foi construída no processo de aprendizagem da língua portuguesa e na ampliação da participação em uma comunidade de prática composta, principalmente, por

[374] Fala original: なんて言うんだろ その...日本のその...友達のことを思い出して…なんか置いてかれてるような感覚…すごいして…で（それで）なんとなくその...ひとりでいるっていうのが悲しくなって泣くっていうことはよくありました。Não sei como dizer isso... lembro-me dos amigos no Japão... e me sentia que estava sendo deixado para trás... e (então) muitas vezes ficava triste e chorava porque sentia só (tradução nossa).

pessoas que conviviam em casa e em escola brasileira. Mais tarde, ao retornar ao Japão, aos 7 anos, passou a participar da nova comunidade de prática em uma escola japonesa, estabelecendo nova identidade por meio da interação com colegas e da prática da língua japonesa. No entanto, ao retornar ao Brasil, aos 9 anos, Henrique teve que romper os laços com os amigos da comunidade. Essa mudança o deixou deslocado e desconectado da comunidade, fazendo-o sentir-se sozinho e perdido. Além disso, foi difícil para os pais, que mantinham um sentimento de pertencimento ao Brasil e uma identidade brasileira, compreenderem os sentimentos de Henrique de não ter um lugar para chamá-lo "terra natal". Pode-se pensar que essas experiências tenham abalado sua identidade.

Depois de ter concluído a 5ª série, Henrique foi para uma outra escola particular para realizar o ensino fundamental II. Na escola, havia um vínculo com a cultura japonesa. Os pais de Henrique matricularam-no nela porque pensaram que o filho não se sentia bem e acharam que numa escola com o contato com a cultura japonesa poderia melhorá-lo.

Nesse viés, Henrique teve pouca oportunidade de falar japonês depois de ter retornado ao Brasil. Mas esteve sempre em contato com anime, mangá e videogame. Gostava, especialmente, de videogames e os jogava em japonês. Mesmo que entendesse português, preferia jogá-los na versão japonesa e, até hoje, em seu celular, prefere que a tela esteja em japonês. Dessa forma, sentia-se mais *anshinkan* (sensação de bem-estar).

> "Ah, um ponto, é que eu sempre gostava também de videogame. E por algum motivo, desde sempre, joguei o em japonês, então, mesmo tendo familiaridade com português, sempre optei por jogar em japonês. Até hoje com celular, eu gosto mais da interface em japonês, eu me sinto mais tranquilo. Talvez eu tenha um pouco desse *anshinkan*[375] com relação a japonês. E depois dos nove anos, no Brasil, como não tinha muitas oportunidades de comunicar, de falar..., mas eu sempre tive contato com vídeos, com conteúdo, de coisa cultural, do tipo: mangá, anime."

Devido à perda do lugar de pertencimento, acredita-se que Henrique tenha recorrido ainda mais à língua japonesa para preencher o sentimento de solidão e desamparo. Sentia-se mais seguro em contato com o japonês, a língua da comunidade à qual pertencia. Pensa-se também que tenha desenvolvido uma

[375] Sensação de segurança

“identidade linguística” (Rampton, 1997), caracterizada por um sentimento de pertença linguística, uma ligação emocional e uma conexão com a língua japonesa.

Henrique postula que a experiência universitária no Japão finalmente o fez entrar em contato com pessoas de perfis semelhantes. Percebe que havia muitas outras pessoas que tiveram experiências semelhantes às dele, não apenas no Brasil e no Japão, mas também no Japão e em outros países. Na universidade, Henrique percebeu que, ao conversar com essas pessoas, muitos tiveram um sentimento similar de solidão e abandono, ao ter deixado para trás os amigos e se afastado da comunidade escolar. Henrique acredita que os pais deveriam compreender esses sentimentos que, em grande parte, são resultado da mobilidade.

> “Eu pude ver como existem (várias) outras pessoas que viveram da mesma forma, não só no Brasil e no Japão, mas no Japão e em outros países. Porque nesse programa de bolsa, vem pessoas de vários países, né, então, realmente tem várias pessoas de vários países que tiveram uma vivência bem similar, só que em outro país. E conversando com elas, pude ver como todo mundo carrega o mesmo tipo de sentimento. E nessa transição dos 9 a 10 anos me senti meio solitário, abandonado. Todo mundo, realmente, todo mundo sente essa coisa de que se sente só porque os pais deveriam ser as pessoas que mais deveriam te entender. Entender direito o que você está sentindo.”

Contudo, Henrique destaca que não se trata de um problema de idioma, mas que seus pais não compreendiam o que é não ter um lugar que possam chamar de “*jikka*” (no sentido de terra natal). Achava que não possuía um lugar que poderia chamar de “*jikka”* porque a nacionalidade não correspondia com o local de seu nascimento. De modo que sempre se questionava a que país realmente o pertencia. Henrique evidencia, ainda, que quando cantava hino nacional brasileiro, sentia um desconforto, não se sentia como se fosse o seu lugar, como se não tivesse o direito de cantar, não se achava “100% brasileiro”.

> “[...] Não é nem questão de língua. É uma questão de entender, eles (meus pais) não entendem, não sentem o que é não ter o lugar que se chama “terra natal”. Ou num conceito que usam aqui no Japão, o *jikka*[376], não ter um lugar que você possa chamar *jikka*. Ainda mais no meu caso, que a minha nacionalidade não condiz com o local de nascimento, então, eu sempre ficava com aquela cisma: “de que país realmente eu sou?” Eu me sentia um certo incômodo toda vez que na escola, quando tinha que cantar o hino nacional porque era como se eu não fosse daqui, era como se eu não me sentisse totalmente apto a cantar o hino brasileiro, eu não sentia 100% brasileiro.”

Desde que regressou ao Brasil, Henrique viveu um sentimento de perda e uma identidade instável, sentindo que “não ter o lugar que se chama ‘terra natal’”. De

[376] Casa “dos pais”

acordo com a narrativa, esse sentimento é amplamente influenciado pelo fato de seu local de nascimento e sua nacionalidade não coincidirem. Como já mencionado, a legislação de nacionalidade japonesa adota um sistema baseado na ascendência, e, embora Henrique tenha nascido no Japão, não pôde adquirir a nacionalidade japonesa, pois os pais possuíam apenas a nacionalidade brasileira. No caso dele, ambos os pais eram descendentes de japoneses, ele próprio havia nascido no Japão, tinha um nome e traços faciais japoneses, falava japonês e nutria um sentimento de pertença ao país. Apesar desse perfil, é possível que ele tenha se sentido desconfortável com o fato da nacionalidade ser brasileira.

Henrique pensa que, atualmente, pode finalmente ver que a experiência de mudar de um país para outro foi útil. Sempre teve instabilidade com relação à identidade. Isso está relacionado até mesmo com a incapacidade de se comunicar bem com os pais. Sempre se sentia incapaz de expressar o sentimento. Um dos motivos que o levou a decidir ir para uma cidade longe de casa, após o ensino médio, era porque não se sentia confortável dentro de casa e queria deixá-la o mais rápido possível.

> "Só agora eu sinto que aproveito. A questão de me sentir instável quanto a identidade. Isso perdurou por muito tempo. E inclusive essa parte de não conseguir me comunicar muito bem com meus pais. No sentido de eu não conseguir expressar muito bem o que que estava sentindo. Isso criou um afastamento de uma forma que quando eu terminei o ensino médio eu decidi estudar no XXX, estar fora de casa justamente porque eu não me sentia muito bem em casa, queria sair logo e então, eu carreguei isso, digamos, essa forma de instabilidade quanto a identidade por muito tempo, mas só agora, inclusive aqui no Japão, que eu finalmente, tive contato com outras pessoas com background parecido."

Appadurai (1996), nesse sentido, salienta que a "desterritorialização" provoca conflitos intergeracionais no seio das famílias, gerando identidades e aspirações divergentes e, por vezes, incompatíveis entre pais e filhos. Para os pais de Henrique, que nutrem um sentimento de pertença ao Brasil e uma identidade brasileira, talvez tenha sido difícil compreender os sentimentos do filho Henrique ao não ter um lugar que possa chamar de "terra natal".

E como Coste, Moore e Zarate (2009) afirmam, "os falantes plurilíngues não mudam de língua sem razão durante a conversação" (p. 20, tradução nossa[377]) e apontam que a alternância confere muitas funções discursivas à conversa. Henrique

[377] Texto original: "Plurilingual speakers do not change language without reason during conversation"

narra sobre a tristeza e a solidão após retornar ao Brasil, mudando a fala de português para japonês (*code switch*).

> *"Nanteiundaro sono… Nihon no sono… tomodachi no koto o omoidashite…nanka oitekareteru youna kankaku…sugoi shite…de nantonaku sono hitoride irutte iunoga kanashikunatte naku tte iukotowa yoku arimashita*[378]."
>
> "[...] *Nanka jibun ni shika wakaranai itami nanda*…."[379]

Sobre o motivo de ter feito esse *code switch*, Henrique destaca que talvez seja porque nunca falou, até o momento, com ninguém sobre o sentimento de solidão. Como sentia que os pais não compreenderam os seus sentimentos, achava que poderia esconder isso usando em japonês, e não em português que eles entendem. A distância que se criou entre ele e seus pais ainda permanece dentro dele, e mesmo estando fisicamente distante, parece recusar-se a revelar os sentimentos aos pais ao falar em japonês.

Agora, finalmente, depois de muito tempo, em contato com pessoas de perfis semelhantes e sabendo o que os outros passaram, compreende que a instabilidade é uma coisa transitória. Hoje tem uma compreensão melhor da diferença cultural entre o Japão e o Brasil e agora acredita que não existe uma identidade 100% brasileira ou 100% japonesa, e que tanto o Japão quanto o Brasil fazem parte dele. Portanto, quando tiver que cantar o hino nacional brasileiro, ele diz "eu canto", e quando tiver que cantar o hino nacional japonês, ele argumenta também: "eu canto". Henrique complementa: "eu realmente sinto que tenho um pouco dos dois lados. Não é como se eu tivesse que escolher apenas um ou outro".

> "Só agora, depois de muito tempo, tendo contato com algumas pessoas, e conhecendo melhor a vivência de outras pessoas que tiveram a mesma experiência, né. Esse mesmo tipo de mobilidade. Também compreendo melhor essa questão de cultura, hoje em dia eu considero que não existe algo de 100% uma coisa ou 100% outra. Eu considero que tanto o Japão quanto o Brasil fazem parte de mim. Então, se eu tiver que cantar o hino brasileiro, eu canto. Se tiver que cantar o hino japonês, eu canto. Porque eu realmente sinto que tenho partes, um pouco dos dois lados, né. Não é que eu tivesse que escolher apenas um deles."

---

[378] Fala original: なんて言うんだろ その...日本のその...友達のことを思い出して…なんか置いてかれてるような感覚…すごいして…で（それで）なんとなくその...ひとりでいるっていうのが悲しくなって泣くっていうことはよくありました。Não sei como dizer isso... lembro-me dos amigos no Japão... e me sentia que estava sendo deixado para trás... e (então) muitas vezes ficava triste e chorava porque sentia só (tradução nossa).

[379] Fala original: なんか自分にしかわからない痛みなんだ…。Parece uma dor que só eu mesmo

Depois de voltar para o Brasil, sentiu-se profundamente solitário por um longo tempo, pois não teve a chance de conviver com pessoas de origens e experiências parecidas. Carregou a solidão como uma dor que apenas ele poderia compreender. No entanto, ao ingressar na universidade no Japão, conheceu pessoas de diferentes países, mas com vivências semelhantes. Com elas, pôde compartilhar seus sentimentos de solidão e perda, sentindo-se compreendido. Essa experiência permitiu-lhe aceitar e processar seu passado.

Henrique queria estudar engenharia aeroespacial, mas como havia restrições para estudantes estrangeiros, escolheu engenharia elétrica e eletrônica, que é uma área relacionada. Pela narrativa, percebe-se que ele se libertou da instabilidade de identidade e aceitou a posição como estrangeiro no Japão e está seguindo seu próprio caminho, o que transparece em sua narrativa, de forma tranquila.

Wenger (1998) afirma, nesse sentido, que a identidade não deve ser entendida como uma trajetória solitária, mas como um nexo de nosso pertencimento a diversas comunidades. À luz dessa ideia, pode-se dizer que a pertença de Henrique a uma comunidade de prática também continuou a se transformar ao longo do deslocamento. Nesse processo, a identidade nacional foi sempre um trabalho em andamento, oscilando no quadro da dicotomia “japonês ou brasileiro”. No entanto, atualmente, chegou à conclusão de que “tanto o Japão como o Brasil fazem parte de mim” e que não há necessidade de escolher entre um ou outro. Acredita-se que essa percepção represente a construção de uma “identidade híbrida transnacional” (Tsuda, 2003, p. 245) promove simultaneamente a fidelidade e o pertencimento a ambos os países, estando ligada à cultura, ao contrário dos pais que estabeleceram a contra-identidade brasileira mais forte em oposição à sociedade japonesa.

Henrique acha que o idioma está ligado ao processo de construção de identidade, mas que é possível adquirir tal identidade mesmo que a pessoa não fale bem o idioma. Por exemplo, mesmo que seu irmão não tenha nenhuma lembrança do Japão, o fato de ter descendência japonesa significa que ainda está conectado e, mesmo que ele não fale bem o idioma, aponta que pode se identificar com a origem japonesa devido às raízes. A vivência e o processo de busca em si, torna se a experiência construtiva para a identidade, segundo Henrique. No caso dele, mais do que o idioma propriamente dito, acha que foi a experiência envolvida que o fez compreender a identidade cultural. Destaca que foi aceito tanto no Japão quanto no

Brasil, então consegue viver em ambos os países com sucesso, mesmo tendo tais complexidades dentro dele.

> "(Sobre a possibilidade de se ter uma identidade de um país, mesmo não falando bem o idioma desse país), "eu acho que é possível sim porque mais que a língua, envolve se identificar assim por meio da experiência que você teve. Então, por mais que, tomando o meu irmão, como um exemplo: ele não tem nenhuma memória do Japão, mas o fato é que ele tem descendência, ele tem o laço, então, acredito que mesmo não tendo domínio da língua, ele se identificar com esse pano de fundo dele, acho que isso é totalmente válido. No meu caso, eu acho que mais do que a língua, foi a vivência que me fez mais ter essa identidade quanto a cultura. Então, o fato de ter sido acolhido bem no Japão ou, bom, no caso do Brasil, no caso do Brasil…, também acho que fui de certa forma bem acolhido, né. Então, por meio, por mais que eu tivesse essa complicação dentro de mim, eu acho que em uma situação normal, eu teria vivido bem lá."

Henrique assevera que o mais importante é se sentir parte de um todo e que a identidade é uma identificação com um todo maior. O idioma pode ser um dos elementos mais importantes para as pessoas se identificarem com um grupo maior, mas não acha que seja o único elemento. Pensa que foi mais a vivência e a prática que o fez ter a sua identidade e a sua cultura.

> "Então, acho que o que mais conta é sentir parte de um todo. Até porque eu tenho uma ideia de que identidade é mais uma identificação, assim, de um conjunto maior, né. Então, bom, acho que a língua pode ser uma das peças a mais que faz uma pessoa se identificar com um grupo maior, mas também não acho que seja o único elemento."

Nesse caminho, a narrativa de Henrique enquadra-se na descrição de Wenger (1998) sobre a identidade em comunidades de prática.

> "Desenvolvemos certas expectativas sobre como interagir, como as pessoas se tratam umas às outras e como trabalhar em conjunto. Tornamo-nos quem somos ao sermos capazes de desempenhar um papel nas relações de envolvimento que constituem a nossa comunidade. A nossa competência ganha o seu valor através da sua própria parcialidade. Como identidade, isto traduz-se numa forma de individualidade definida em relação a uma comunidade. É uma certa forma de fazer parte de um todo através do envolvimento mútuo" (Wenger, 1998, p.151, tradução nossa[380]).

Henrique construiu, assim, a identidade na comunidade escolar do Japão por meio do envolvimento mútuo com os colegas, sendo reconhecido como um dos

[380] Texto original: "We develop certain expectations about how to interact, how people treat each other, "and how to work together. We become who we are by being able to play a part in the relations of engagement that constitute our community. Our competence gains its value through its very partiality. As an identity, this translates into a form of individuality defined with respect to a community. It is a certain way of being part of a whole through mutual engagement."

membros dessa comunidade. Como narrou, a construção baseou-se não tanto na língua em si quanto em uma série de experiências compartilhadas. No interior dessa comunidade escolar, pôde ter consciência que foi bem acolhido, sem ser tratado como um estrangeiro, ou seja, essa comunidade foi um lugar onde pôde sentir-se “parte de um todo”, e essa experiência provavelmente ficou mais fortemente marcada em sua memória do que a da comunidade escolar no Brasil.

Além disso, a afirmação de Henrique de que "acho que a língua pode ser uma das peças a mais que faz uma pessoa se identificar com um grupo maior, mas também não acho que seja o único elemento" se alinha com a observação de Papastergiadis (2000) ao postular que o surgimento de comunidades que transcendem as fronteiras nacionais, os indivíduos passaram a sentir lealdade e afinidade não com o país onde vivem, mas com essas comunidades. Tais comunidades são baseadas na partilha de gostos na moda, música, cinema, literatura, crenças, entre outros que conectam as pessoas independentemente do Estado-nação em que residem.

De fato, no Brasil atual, há diversos pessoas, independentemente de serem *nikkei* ou não *nikkei*, que, mesmo sem saberem japonês ou nunca terem visitado o Japão, possuem laços culturais com o país. Todas estas variadas formas de participação comunitária podem, ainda, contribuir, de alguma forma, para a criação da identidade (Wenger, 1998).

3.3.4 Júlio

Júlio nasceu no Japão e foi cuidado pela mãe, em casa, durante a infância. Voltou ao Brasil dos 6 aos 8 anos, onde cursou a 1ª e a 2ª série do ensino fundamental. Depois, retornou ao Japão e cursou da 3ª à 8ª série do ensino fundamental o japonês. A língua falada em casa foi o português.

Quando Júlio estava no Japão, achava que era completamente japonês. Por saber a língua japonesa, se comportava da mesma forma que os japoneses e fazia tudo no idioma. A única coisa diferente é que ele sabia português.

> “Com certeza (minha identidade) mudou bastante assim. Quando eu era criança, eu estava no Japão, no *shôgakkô*[381] e *chûgakkô*[382]. No *chûgakkô* afirmo com toda certeza que eu me considerava *nihonjin*[383]. Eu não entendia como é que funcionava a questão de documentação, de papel e tudo mais.

[381] Ensino fundamental I
[382] Ensino fundamental II
[383] Japonês

> Hoje eu sei que pela documentação, pelo *shorui*[384] e tudo certinho, eu sou *nikkei burajirujin*[385], né. Então, eu não sou *nihonjin*, né. Mas quando eu estava no Japão, me considerava totalmente japonês, porque eu falava em japonês, conversava em japonês, fazia tudo em japonês, só que eu sabia português é a única coisa que eu considerava na época, né. Aí quando eu vim pro Brasil eu comecei, aí sim, eu posso dizer que eu tive uma certa crise de identidade nessa época."

Tsuda (2003), nessa perspectiva, observa que as crianças nipo-brasileiras são pressionadas por seus pares na adaptação às formas de pensamento e comportamento japonesas, a fim de serem socialmente aceitas e evitarem o isolamento e a rejeição. Aponta, ainda, que, com o passar do tempo, salvo poucas exceções, as diferenças culturais relacionadas ao comportamento em sala de aula, ao estilo de brincar, ao vestuário, às preferências alimentares e aos hábitos de estudo desaparecem gradualmente entre as crianças *nikkei.*

Durante os seis anos em que morou no Japão, Júlio também adquiriu a língua japonesa no contexto de comunidades de prática, como a escola e os clubes escolares, através da interação com amigos e do trabalho colaborativo. Passou de uma "participação periférica legítima" para uma "participação plena" e, gradualmente, começou a sentir-se reconhecido pelos colegas como um membro da comunidade. Nesse processo, também foi se formando a identidade como integrante da comunidade. Quando ingressou no ensino fundamental II (7ª série), Júlio já possuía consciência de que podia falar japonês como se fosse a língua materna, e o fato de seus colegas reconhecerem que a pronúncia em japonês não se diferenciava da dos falantes nativos lhe deu grande confiança nas habilidades linguísticas.

De acordo com Júlio, nessa época, sentia-se "japonês", pois falava japonês e comportava-se como se fosse um japonês. Embora tivesse um nome brasileiro, era frequentemente reconhecido como japonês pelas pessoas que o rodeavam, devido ao sobrenome e às características da aparência. Pode-se pensar que este alinhamento entre a autoidentidade e a identidade social tenha tido um impacto significativo no seu sentimento de pertença e na sua autoidentidade.

No início da volta para o Brasil, tinha uma identidade japonesa e nunca quis perdê-la. Pensava que era impossível continuar sendo japonês sem a língua japonesa. Isso estava ligado ao fato de poder falar japonês. Dessa forma, esquecer o

[384] Documento
[385] Nipo-brasileiro

idioma japonês significava não ser mais japonês. Assim, começou a estudar japonês para manter a identidade como japonês.

Depois disso, passou por diversas crises de identidade. Quando tinha entre 14 e 15 anos, ao tentar obter a carteira de trabalho, constatou que, na carteira de identidade, estavam registradas a "nacionalidade brasileira" e a "naturalidade: Japão". Relata que se recorda da funcionária que, ao atendê-lo, viu que na certidão de nascimento constava a naturalidade japonesa e comentou: "Nossa, esses japoneses estão invadindo o nosso país", o que o deixou muito chocado.

No Brasil, mesmo os filhos de estrangeiros podem adquirir automaticamente a nacionalidade brasileira se nascerem no Brasil. No Japão, por outro lado, para adquirir a cidadania japonesa, o pai ou a mãe devem ser japoneses. No entanto, Júlio não sabia disso à época. Muitos brasileiros também não entendiam a diferença. Para eles, Júlio era “japonês porque tinha nascido no Japão”.

> “Bom, eu estava aqui contra a minha vontade, não queria estar aqui, né. Mas eu lembro que tinha 14 ou 15 anos que fui fazer minha carteira de trabalho aqui no Brasil. E eu lembro até hoje que meu documento do RG, ele diz nacionalidade brasileiro e naturalidade Japão, porque eu sou nascido no Japão. Uma coisa que eu não sabia na época, no Brasil, se você é nascido aqui, você pode ser considerado brasileiro. No Japão, não é bem assim, né. No Japão, você tem aquela coisa que para ser japonês, eu tinha que ter: ou meu pai ou minha mãe, um dos dois, tinha que ser *nihonjin*[386], para ser pelo menos *half*[387], né. Então, não era o meu caso. Aí o que aconteceu, quando eu cheguei no local para fazer meu documento de trabalho, lembro que uma mulher que estava trabalhando lá na parte de documentação quando viu na tela que nasci no Japão falou assim: “Nossa, esses japoneses estão invadindo nosso país”. Eu lembro que ela falou alguma coisa assim. Eu fiquei bem chocado, eu falei, pô, beleza.”

Foi nesse momento que Júlio soube pela primeira vez que, apesar de ter nascido no Japão, possuía nacionalidade brasileira. Por outro lado, o fato de ser reconhecido pelas pessoas ao seu redor como um japonês nascido no Japão e de ter sido alvo de palavras discriminatórias desencadeou nele uma crise de identidade.

Quando Júlio tinha 15 a 16 anos, conversou com a mãe e soube que o visto de longa residência de Júlio havia expirado e que não poderia mais morar no Japão. Não era japonês, mas brasileiro, e no Brasil não era brasileiro, mas japonês. Onde quer que esteja, a identidade não correspondia. Então, estava confuso à época. Não sabia o que era japonês e o que era brasileiro.

---

[386] Japonês
[387] Mestiço

Para Júlio, desde que regressou do Japão para o Brasil, aos 14 anos, o Japão continuou a ser uma comunidade à qual sentia que pertencia, bem como uma comunidade imaginada para a qual desejava voltar. No entanto, o fato de não poder mais residir no Japão, devido à expiração do seu visto de longa duração, representou simultaneamente a negação desse desejo e o confronto com a realidade de que, legalmente, era "brasileiro". Por outro lado, apesar da nacionalidade brasileira, na sociedade brasileira Júlio era frequentemente considerado "japonês", com base no seu local de nascimento, aparência e nome, o que o levou a sentir-se desconcertado perante essa discrepância de percepções.

> "Só que daí o que aconteceu é que eu tinha conversado com minha mãe. Na época, eu estava com 15 ou 16, eu acho, e o meu visa de *teijusha*[388] tinha expirado, então eu não podia mais ir pro Japão morar pra lá. Eu poderia ir porque minha mãe ainda morava lá. Não poderia ir lá mais por causa dos documentos, mas tipo, eu não podia mais ir pro Japão porque não tinha mais o meu visto. Então eu falei, pô, eu não posso ir pro Japão. Então, para os japoneses, eu indo lá pro Japão, eu não sou japonês, só que quando chego aqui no Brasil, quando fui a documentação daqui no Brasil, no documento, eles veem que eu sou japonês, assim pra eles, eu não sou brasileiro, sou japonês."

> "Então tive esse problema, no Japão eu não sou japonês, sou brasileiro, só que aqui no Brasil eu não sou brasileiro, sou japonês. Então, dependendo do lugar onde estou, a identidade não bate, sabe. Então, eu tive uma época que ficava confuso, não sabia se me considerava o que que eu era, se eu era japonês, se não era japonês, se era brasileiro, não sabia, eu sabia dizer assim: "olha, no meu documento diz que sou brasileiro e é isso que eu sabia dizer, né. Que sou nascido no Japão, que eu sou brasileiro. Lógico, depois que eu pesquisei mais um pouco, eu vi que eu sou *nikkei burajirujin*[389], então no Japão, em questão de documentação, eu sou brasileiro que nasceu no Japão. Então não sou japonês. Só que pro Brasil, dependendo de como for ver, pela questão de documentação, eu sou brasileiro porque no documento tá tudo certinho, não tenho RNE (registro nacional de estrangeiro), nem nada, né. Mas pro pessoal comum, que não entende de documentação, para eles, sou japonês porque nasceu no Japão, eu sou japonês, então, nessa época eu tive bastante crise de identidade assim, né."

Assim, entre os 15 e 16 anos de idade, irritava-se muito quando o entorno o chamava de japonês. Quando os colegas falavam que "Júlio é japonês", explicava que "eu não sou japonês, sou brasileiro", e dizia que no documento estava escrito dessa forma, mas eles insistiam: "Mas você nasceu no Japão". Isso acontecia diversas vezes e ele ficava frustrado e irritado. Dessa forma, continuava confuso e sua identidade estava sendo abalada.

[388] Residente de longa duração
[389] Nipo-brasileiro

O relato de Júlio de ter entrado em crise de identidade, após ser chamado de "japonês" devido às características físicas, depois que regressou ao Brasil, é algo que também se observa nas narrativas de Juliana e Sara. Tsuda (2003) aponta que, entre os brasileiros tradicionais, há uma tendência a enfatizar os nipo-brasileiros como "japoneses", trazendo constantemente à baila a descendência e raízes ancestrais. De fato, muitos nipo-brasileiros não conseguem libertar-se das percepções impostas externamente à respeito das características raciais.

Após isso, quando Júlio tinha 17 anos, visitou a mãe no Japão e conversou, entre outros assuntos, também sobre a identidade com ela. Além disso, depois de pesquisar por conta própria, compreendeu e aceitou que era brasileiro descendente de japoneses. E se identificou com isso, embora tenha nascido e crescido no Japão. Após certa maturidade e acesso à universidade, está mais tranquilo, consegue se reconhecer como brasileiro. Destaca que hoje a sua identidade está fixa.

> “Depois que fui ao Japão com 17 anos, conversei com a minha mãe, de entender, de pesquisar certinho, de como é que funcionava as coisas, eu entendi que eu sou *nikkei burajirujin*, eu sou um brasileiro e tal. Eu sou o *nikkei*, né. Então, daí que aceitei a minha identidade, como eu sou, né. Eu sou brasileiro nascido lá, então tranquilo, tenho minha descendência de lá. Tenho minha criação lá, né. Mas eu tenho a minha ascendência japonesa, mas eu sou brasileiro. Então, agora está mais fixo nesse sentido. Agora entendo melhor, né. Mas na época, dos meus 15 aos 16 anos, foi uma época que fiquei bem incomodado e fiquei bem irritado com as pessoas que falavam: “você é japonês” e eu falava, “cara, não sou japonês”, mas no documento está escrito que você nasceu lá e eu ficava sempre nessa coisa. Aconteceu vários fazer de ficar bem irritado, incomodado, assim, na época. Mas depois de crescer um pouco mais e ir à faculdade e tudo mais, eu fiquei mais tranquilo, consegui me identificar melhor assim, mas minha identidade mudou bastante, assim tive um tempo conturbado.”

A estadia de Júlio no Japão realizou-se durante as férias, por sugestão da mãe. Nesse ínterim, a mãe conversou com Júlio sobre a identidade, a continuidade dos estudos na universidade e a carreira, constituindo importante etapa de inflexão.

Júlio carregava sentimentos de ter sido mandado de volta do Japão para o Brasil aos 14 anos, sem que lhe tivessem explicado o motivo, e permaneceu nele uma forte sensação de que "apenas ele havia sido mandado de volta". Por isso, o Japão continuou a existir em seu coração como o lugar de pertença e como uma "comunidade imaginada" para a qual desejava regressar um dia.

Aos 17 anos, seu desejo se realizou e pôde visitar o Japão novamente. Por meio de conversas francas com a mãe sobre a identidade e a explicação sobre motivo pelo qual ela o havia mandado de volta ao Brasil, seus sentimentos acumulados de

tristeza, raiva e frustração foram se dissipando, gradualmente. Passou a aceitar a identidade como um “nipo-brasileiro nascido e criado no Japão”.

Além disso, na oportunidade da visita, decidiu firmemente a viver no Brasil e, ao retornar, passou a se abrir para as pessoas, fazendo muitos amigos. Posteriormente, aprimorou os conhecimentos da língua portuguesa por meio das atividades na nova comunidade de prática da universidade e construiu sua identidade como membro dessa comunidade. Ademais, o fato de ter conhecido pessoas diferentes ao longo da vida universitária e de ter sido exposto a diversos valores e modos de pensar do Japão e do Brasil, o ajudou a desenvolver a perspectiva multifacetada sobre o mundo.

Após essas experiências, Júlio fez intercâmbio em uma universidade japonesa e, apesar de ter sido exposto à vida e à cultura do Japão, deixou de considerar qualquer um dos países como superior ao outro. Por meio da participação em diversas comunidades de prática, incluindo a vida universitária e os estudos no exterior, o Japão passou a ter um novo significado, deixando de ser “uma comunidade imaginária à qual esperava retornar um dia” para se tornar “uma comunidade à qual pertencia no passado”.

Wenger (1998), nesse viés, postula que as identidades das pessoas mudam ao longo do tempo e são construídas por meio da participação em comunidades de prática. “Portanto, uma identidade é uma camada de acontecimentos de participação e reificação por meio da qual a nossa experiência e sua interpretação social se informam mutuamente” (p.151, tradução nossa[390]). Pode-se pensar que a identidade de Júlio também foi construída e transformada por meio das experiências em um ambiente plurilíngue e de mobilidade transnacional, bem como pela participação em diversas comunidades de prática.

Também enfatiza que não consegue diferenciar o significado das palavras *nikkei* e “nipo-brasileiro”*.* Mas nem todos os brasileiros entendem a palavra *nikkei.* A palavra japonesa "*nikkei burajirujin*" é entendida como "nipo-brasileiro" em português. Júlio se identifica totalmente com o fato de ser chamado de nipo-brasileiro (*nikkei burajirujin*), embora não saiba como os outros *nikkei* se sentem em relação a isso,

[390] Texto original: “An identity, then, is a layering of events of participation and reification by which our experience and its social interpretation inform each other.”

pois não tem muito contato com outros descendentes de japoneses. Contudo, aponta que esse termo o descreve de forma sucinta.

> “Eu não sei muita diferença (entre *nikkei* e nipo-brasileiro). Eu acho que usam a palavra nipo-brasileiro porque nem todo brasileiro entende a palavra *nikkei*, né. Nipo-brasileiro seria *nikkei-burajirujin* que não está em português, né. [...] Não sei como é que é o caso das outras pessoas, eu não tenho certeza porque não tenho muito contato, né. Não sei como é que as pessoas se sentem ao ser chamadas assim. Eu me identifico totalmente por ser chamado nipo-brasileiro ou *nikkei burajirujin* porque é o que eu já falei e acho que resume fácil de me identificar, né, nesse sentido, né. Tanto que nessa coisa, eu estou bem tranquilo, né. Então eu penso assim hoje em dia.”

Atualmente, Júlio não se sente irritado quando as pessoas o chamam de *nikkei* ou “japa”, inclusive os amigos. Quando lhe perguntam se ele é nipo-brasileiro, pontua que sim. Mas quando voltou ao Brasil, havia resistência com o fato de ser chamado de “japonês”. Ficava irritado porque não entendia o que era “eu sou brasileiro, mas “não me reconhecem como brasileiro”. Mas agora é diferente. Quando as pessoas lhe chamam de "japa" ou "japonês", não há problemas com isso e aceita tranquilamente.

> “Hoje em dia, eu não sou daquele tipo de pessoa que fica bravo ao ser chamado de *nikkei* ou ser chamado de japa. O meu apelido para meus amigos é japa. Todo mundo me chama de japa ou japonês mesmo. Eu levo numa boa, né. Então, acho que é tranquilo. Eu não sei se tem uma conta (site), nunca pesquisei, não sei se tem pessoas que sentem ofendidas por serem chamadas de *nikkei*, nipo-brasileira, não sei como é que está realmente, mas eu nunca tive problema com isso. [...] Eu acho que é só por ser um nome muito longo. Então, se as pessoas me chamam de nipo-brasileiro, se me perguntarem aqui: “você é nipo-brasileiro?”, falo: “sim, eu sou nipo-brasileiro.”

> “Eu acho que é o que encaixa bem, não é. [...] Considerando o que já ponderei, já pensei sobre a minha identidade. Nunca, nunca tive esse problema (de se irritar), não tive, mas antes sim, quando era menor, eu tinha esse problema, com aquela coisa de ser chamado japonês de um lado (brasileiro), brasileiro do outro (japonês). Eu não sabia o que era isso. Isso me incomodava. Mas hoje em dia não. Hoje em dia não, me chamam de japa, me falam assim em qualquer coisa. Eu levo numa, numa boa, tranquilo, sem problemas.”

Quando era jovem, Júlio sentia-se incomodado por ser chamado de “brasileiro” no Japão e de “japonês” no Brasil, ou seja, por ser tratado como um “de fora” em ambas as sociedades. Em outras palavras, a identidade sempre foi definida pelos outros. No entanto, acredita-se que, com o tempo, conseguiu alterar a consciência de "como os outros o definem" para "como ele próprio se define". Ao estabelecer uma autoidentidade formada internamente, por meio de percepções e experiências subjetivas (Tsuda, 2003), deixou de ser influenciado pela identidade social que os

outros lhe atribuíam. Por fim, acabou sentindo que não era nem brasileiro nem japonês, e que “nipo-brasileiro” era a palavra que melhor o define.

O pai de Júlio retornou ao Brasil em 2015. Veio para cá como representante de uma empresa multinacional japonesa com filial no Brasil. A mãe continua residindo no Japão até hoje, embora tenha retornado temporariamente ao Brasil algumas vezes.

> “Hoje em dia, a minha mãe, ela mora no Japão até hoje, desde aquela época que eu mudei pra cá, né. Ela veio algumas vezes para cá para visitar o Brasil, né. Ela veio umas 2 ou 3 vezes pra cá. E o meu pai está aqui desde 2015. Ele veio aqui, ele está no interior de XXX, né. Ele mora aqui porque ele veio como representante de uma multinacional japonesa que abriu filial no Brasil, né. Então daí ele conseguiu se encontrar bem aqui no Brasil.”

Júlio destaca que ele e os pais possuem sentimentos opostos. Gostava do Japão e sempre queria voltar para lá, mas os pais mesmo estando no Japão desde adolescentes, queriam retornar para o Brasil. Certa vez, Júlio conversou com seu pai sobre isso. Quando o pai tinha 16 ou 17 anos, o avô o obrigou a ir ao Japão. Júlio relata que, era a mesma situação dele, que foi forçado a vir ao Brasil, mas a diferença é que ele veio ao Brasil para estudar e seu pai foi ao Japão para trabalhar. De acordo com o pai, estava no Japão há mais de 20 anos, desde a década de 90, mas queria voltar ao Brasil e tentou de tudo. E seu pai finalmente conseguiu retornar, contudo a mãe não conseguiu e mora no Japão há mais de 30 anos. Ela cresceu no Japão, tornou-se adulta no Japão. Mas ainda quer morar no Brasil.

> “Hoje, ele (meu pai) está super bem, né. Meu pai e minha mãe conversaram e foram contrários a mim (minha permanência no Japão), né. Eu sempre gostei do Japão, né. E sempre tive vontade de ir pro Japão, só que eles eram contrários a mim quando estavam no Japão, eles sempre gostaram do Brasil e tiveram vontade de voltar pro Brasil. Eu conversei com meu pai sobre isso e vi que a situação dele foi contrária. Ele foi obrigado pelo pai dele a ir pro Japão quando ele tinha 16 a 17 anos, então a mesma coisa aconteceu comigo, mas da maneira contrária, a diferença era que eu vim para cá estudar e ele foi para lá trabalhar. [...] Ele ficou, acho que mais de 20 anos, né, desde 1990.”

> “É, acho que é mais ou menos isso, década de 90, que eles foram para lá e ele só conseguiu de fato se estabelecer aqui no Brasil em 2015, né. Então, tipo, ele falou que ele sempre tentou de tudo para conseguir vir ao Brasil e tudo mais. [...] A minha mãe eu já não sei, apesar de ela falar que gosta muito do Brasil e quer vir ao Brasil. Eu não sei se ela se adaptaria ao Brasil hoje em dia, né, porque ela está muito acostumada com o Japão, porque ela é acostumada com a comunidade do Japão, com as coisas de lá e tudo mais. Eu não sei se ela se adaptaria ao voltar e ficar aqui exatamente porque a minha mãe já tem mais de, se eu tenho 27 (anos), ela tem uma coisa assim. [...] A minha mãe tem mais de 35 anos de Japão, eu acho. Então ela mora no Japão há muito tempo. A maior parte da vida dela é no Japão. Ela cresceu no Japão, ela terminou a adolescência dela e a adulta, tudo no Japão, né. Mas ela disse que

> tem vontade de voltar para o Brasil, né. Tem muitos dos casos, então não sei, mas a minha mãe mora lá até hoje e o meu pai, ele está no Brasil e pretende ficar no Brasil até quando precisar, né."

Para Júlio, o Japão era uma "comunidade imaginada" à qual esperava regressar um dia, enquanto, para seus pais, essa comunidade era o Brasil. O retorno de Júlio ao Brasil, aos 14 anos de idade, foi uma decisão tomada pelos pais, preocupados com seu futuro, e que, para ele, representou uma espécie de migração forçada.

Depois disso, Júlio ingressou em uma universidade no Brasil e também fez intercâmbio em uma universidade no Japão. Durante a experiência universitária e de estudo no exterior, conheceu uma variedade de pessoas e passou a ter contato com diferentes valores e formas de pensar, tanto do Japão quanto do Brasil. Por meio dessas experiências, Júlio desenvolveu a capacidade de ver as coisas sob múltiplas perspectivas e, gradualmente, foi formando a identidade enraizada em ambas as culturas, japonesa e brasileira.

No decurso deste processo, o sentimento de pertença não se limitava a um país, mas abrangia múltiplas culturas que teria evoluído para uma "identidade híbrida transnacional" (Tsuda, 2003, p. 235).

Casos como os de Júlio e Henrique ilustram a faceta do mundo da vida transnacional construída pelas famílias nipo-brasileiras que se deslocaram entre o Brasil e o Japão. À medida que a geração de seus pais passou por experiências negativas de exclusão étnica, marginalização socioeconômica, diferenças culturais e até mesmo discriminação no Japão, eles começaram a se distanciar da identificação étnica transnacional com os japoneses e, gradualmente, a identidade foi assumindo uma tendência mais nacionalista como a da brasileira. Por outro lado, a geração de crianças que cresceu no Japão, por meio de experiências de vida que abrangem ambos os países, tem estabelecido uma "identidade híbrida transnacional", enraizada tanto na cultura brasileira quanto na japonesa.

3.3.5 Paulo

Paulo nasceu no Brasil e estudou até os 9 anos de idade (3ª série do ensino fundamental) no país. Depois, mudou-se para o Japão, onde frequentou a escola primária japonesa da 4ª à 6ª série. A família vivia em uma pequena cidade do interior, onde quase não havia estrangeiros.

Como Paulo não falava absolutamente nada de japonês, os pais decidiram matriculá-lo em uma escola primária, um pouco mais distante da casa, que contava com uma sala internacional de apoio aos alunos estrangeiros. Nessa instituição, havia oito alunos estrangeiros, todos de origem brasileira. As idades variavam, mas Paulo costumava brincar com eles com frequência.

Com o apoio de intérpretes, dos professores da sala internacional e de seus amigos brasileiros, Paulo foi gradualmente avançando da “participação periférica legítima” para a “participação plena” na comunidade escolar. Além disso, fez diversas amizades com colegas japoneses e, por meio das práticas coletivas do dia a dia e das interações mútuas, adquiriu proficiência em japonês. Ao chegar à 5ª série, sentia que conseguia se comunicar sem dificuldades no cotidiano e acompanhar o conteúdo das aulas.

Mesmo dentro da mesma comunidade escolar, Paulo utilizava o português com os amigos brasileiros e o japonês com os colegas japoneses, alternando os idiomas conforme a situação e o objetivo da comunicação. Além disso, entre outros fatores e por estar em um ambiente onde todos os 8 alunos estrangeiros eram brasileiros, Paulo pôde levar a vida escolar sem sofrer discriminação ou *bullying*.

Quando Paulo estava na escola japonesa, escrevia seu sobrenome japonês em *kanji*[391] e o primeiro nome "Paulo" em *katakana*[392]. Também era dessa forma que estava escrito no registro escolar. Seus colegas o reconheciam, pelo nome e pela aparência, que era estrangeiro, mas isso não gerava nenhum problema em particular.

Devido à aparência, era visto como estrangeiro/brasileiro enquanto estava no Japão e nunca foi considerado japonês no Brasil. Portanto, quando retornou ao solo brasileiro, não sofreu abalo na própria identidade, como aconteceu com outros colaboradores. Com relação ao português, não tinha grandes dificuldades, pois falava português em casa e com amigos enquanto estava no Japão, mas teve alguma dificuldade para ler e escrever. No entanto, aponta que nem tentou aprender português porque a família planejava voltar para o Japão. No entanto, quando soube que nunca mais voltaria ao Japão, esse país se tornou para uma “comunidade imaginada” para a qual esperava voltar um dia.

[391] Ideograma japonês
[392] Silabário da escrita japonesa usado para palavra estrangeira

O que levou Paulo a começar a refletir sobre sua identidade foi a ida ao Japão para fazer intercâmbio. Quando estava no ensino fundamental no Japão, escrevia seu sobrenome japonês em *kanji* e seu nome, Paulo, em *katakana*. Porém, quando estudava como intercambista, escrevia seu primeiro e último nome em *katakana,* como constava no documento. Mas quando fez trabalhos esparsos em um restaurante, perguntou ao gerente se poderia escrever o sobrenome em *kanji*. Isso porque, se ele como garçom fosse tratado como um *gaijin*[393], os clientes japoneses ficariam um pouco receosos porque não saberiam se ele falaria japonês ou não. Além disso, o sobrenome japonês é de Okinawa[394], que não é muito comum na região de Kantô[395] onde estudava. Então, pensava que se eles vissem seu nome em *katakana*, algumas pessoas não saberiam se era um sobrenome japonês ou não. Mas se ele colocasse o sobrenome em *kanji*, saberiam que era descendente de japoneses e achariam que não havia problema em falar japonês. Mas o gerente do restaurante disse que seus documentos estavam escritos em *katakana*, e que deveria fazer o crachá em *katakana* também.

> "Quando eu estava na escola. Eu lembro que eu escrevia em *kanji* meu sobrenome. E no *meibo*[396] da escola, (meu sobrenome) estava em *kanji* e eu escrevia em *kanji*. Mas depois que eu fui fazer intercâmbio, eu sempre escrevia em *katakana*. E as pessoas sempre escreviam em *katakana*. E aí quando eu fui fazer o *arubaito*[397], eu tinha perguntado se poderia escrever em *kanji*, aí eles falaram que: "tem que ser do jeito que está no seu documento, (se) no seu documento está em *katakana*, então a gente vai ter que fazer o seu crachá em *katakana*". Daí foi isso. Acho que foi uma coisa que eu fiquei um pouco, assim, ah se colocasse em *kanji* para as pessoas saberem que eu sou *nikkei*, porque os clientes, no restaurante, eles se assustam um pouco, quando vê um *gaijin* (riso), eles não sabem se a pessoa fala japonês ou não. Aí, eu pensava assim, se tivesse em *kanji*, o povo por lá já ia saber que eu era *nikkei*, não ia ter nenhum problema em falar em japonês comigo, né. E, aí, eu acho que foi isso assim, mas aí eles deixaram em *katakana* mesmo. Mas aí, acho que ficou tudo bem. Porque, eu acho que o meu sobrenome XXX, ele não é tão comum em Kantô, por exemplo, né. Ele é um sobrenome de Okinawa, né. Aí, algumas pessoas (quando) viam em *katakana* e não sabiam se era sobrenome japonês mesmo ou não (riso), porque algumas pessoas não tinham certeza, né."

Para Paulo, o Japão continuava sendo uma "comunidade imaginada" à qual esperava retornar um dia. O desejo de voltar ao Japão e viver como membro da

[393] Estrangeiro
[394] Província da ilha de Kyushu (ilha do extremo sul do Japão)
[395] Kantô é uma das principais regiões e localizada no leste do Japão.
[396] Lista de chamada
[397] Bico

sociedade japonesa, assim como a “imaginação esperançosa” (Kanno; Norton, 2003), que o incentivava a manter a proficiência em japonês com esse foco, forneceram uma motivação forte e um apoio importante para continuar aprendendo o idioma.

Ele ingressou inicialmente no curso de Letras japonês na universidade, transferindo-se, posteriormente, para o curso de Ciência da Computação. No entanto, o sentimento em relação ao Japão permaneceu inalterado. Por meio desse programa de intercâmbio, pôde, enfim, concretizar o desejo que nutria há muito tempo: retornar ao Japão.

Durante os anos de ensino fundamental no Japão, Paulo aprendeu japonês por meio de interações com colegas e professores e desenvolveu a identidade como membro dessa comunidade. Foi acolhido no grupo, encontrou seu lugar e passou a projetar seu futuro naquela comunidade. Por isso, ao retornar ao Japão, mesmo apresentando aparência física diferente dos japoneses, pode se supor que, ao escrever seu sobrenome em *kanji*, tenha desejado fortemente ser reconhecido pelos outros como *nikkei* e como “falante de japonês”.

O que percebeu quando foi estudar como intercambista no Japão foi que precisava explicar quem ele era quando interagia com as pessoas. Quando criança, os colegas de classe apenas o reconheciam como brasileiro e não lhe perguntavam mais nada. Mas como adulto, foi questionado pelos japoneses se ele era *half*[398], *quarter*[399], um *gaijin*[400] que mora no Japão. Por isso, conta que teve que se definir. Quando criança, nunca se preocupou com essas coisas.

Entretanto, Paulo acha que a maneira como os japoneses se relacionam com os estrangeiros mudou um pouco. Atualmente, há muito mais estrangeiros e pessoas mestiças no Japão. Imagina que, hoje, os japoneses são um pouco mais compreensivos com os estrangeiros e tentam conhecê-los um pouco mais.

> “Em relação à convivência, eu acho que (eu) com os japoneses também foi diferente. Porque quando eu era criança, eu acho que as outras crianças não me questionavam muito assim, o que eu era, tipo, eu era brasileiro, era só isso para eles, era só um brasileiro e depois quando eu fui lá (Japão) mais velho, aí as pessoas perguntavam, “você é *half*?”, “você é *quarter*?”, “você é *gaijin*”, “você mora aqui?”, né. E aí eu tinha que me definir mais, assim né, tipo o que eu era assim, aí eu sou quarter ou eu sou brasileiro, mas, eu não moro aqui no Japão, né. E acho que eu tive que lidar com coisas mais complexas, me definir de uma forma um pouco mais assim, precisa, né. Quando eu era criança, nunca

[398] Mestiço (neste caso, filho de japonês e estrangeiro)
[399] Mestiço (neste caso, neto de japonês e estrangeiro)
[400] Estrangeiro

> me preocupei assim, né. Porque acho que durante esse tempo também mudou um pouco a forma como os japoneses se relacionam também com os estrangeiros, né. Eu acho que tem um pouco mais estrangeiros hoje no Japão, né. Tem mestiços, né. E na mídia também tem muitos artistas que são (estrangeiros), né. Eu acho que hoje os japoneses entendem um pouco mais, eles tentam saber um pouco mais assim, né. E aí eu acho que nesse sentido foi diferente, também."

Quando criança, Paulo identificava-se a si próprio e a todos os que o rodeavam como brasileiro e não tinha quaisquer dúvidas particulares sobre a identidade. No entanto, quando foi fazer intercâmbio no Japão, o hiato entre as aparências físicas e a fluência no idioma japonês fez com que as pessoas ao seu redor tentarem enquadrar sua identidade social nas categorias de: "*half*", "*quarter*" ou "estrangeiro residente no Japão", fazendo-lhe uma série de perguntas. Com essas experiências, Paulo começou a refletir profundamente sobre a identidade.

Nesse sentido, Paulo destaca que ainda hoje tem crise de identidade. No entanto, era mais fácil lidar com isso no Japão. Quando os japoneses o veem, eles o reconhecem como um *gaijin*. Então perguntam: "De onde você é?" e se você responder: "Sou do Brasil", você é brasileiro para os japoneses. Era assim quando ele era criança e quando fazia intercâmbio, era mais fácil. Mas agora, confessa que aqui no Brasil, sente dificuldade. Não parece muito *nikkei* em sua aparência. Quando as pessoas o veem, não pensam que ele é *nikkei*. Quando as pessoas o veem, reconhecem-no como negro. Ele se reconhece como negro. Mas quando diz que é descendente, as pessoas começam a lhe chamar de "japonês", tudo isso gera-lhe confusão.

> "Eu acho que em relação à identidade, uh, eu acho que ainda hoje tenho crise de identidade, assim. Porque eu acho que não pareço muito *nikkei*. As pessoas não sabem que eu sou *nikkei* quando elas me vêem, né. Então, quando eu estava no Japão era mais fácil, porque eu era o que as pessoas me viam, que eu era *gaijin*. E aí, elas perguntavam, "de onde você é?" Aí eu falava: "sou do Brasil", então daí eu era *burajirujin*[401]. Eu acho que quando eu estava lá, quando eu era criança e até quando fazia intercâmbio, era mais fácil. Agora aqui no Brasil, acho que eu sinto uma dificuldade porque acho que quando as pessoas me vêem, elas me reconhecem como uma pessoa negra. E eu acho que me reconheço também como uma pessoa negra. Mas aí quando eu falo para elas que eu sou descendente de japonês, elas começam a me chamar de japonês. Aí, eu fico confuso (riso)."

Para Paulo, no Brasil, onde metade da população é branca e a outra metade é negra e ainda há outras minorias étnicas, é muito complicado se definir. Há pessoas

[401] Brasileiro

de raça mista no Brasil. Exemplifica que, se uma criança tem um pai branco e uma mãe negra, e a criança nasce com traços negros, ela é negra, e se a criança nasce com traços mais brancos, é considerada como branca. Acha que a definição não é pela origem dos pais, mas pela cor da pele da criança. E que eles são reconhecidos por sua aparência. No entanto, no caso dos *nikkei*, mesmo que não pareçam *nikkei*, as pessoas os chamam de "japa" ou "japonês" devido à ascendência japonesa, sobrenome japonês etc. Portanto, Paulo está confuso no Brasil. Quando está no Japão, enfatiza ser mais cômodo porque é sempre um "*gaijin*", seja descendente de japoneses ou não. No entanto, também sabe que não é bom ser chamado de *gaijin*. Porque, às vezes, a palavra *gaijin* tem uma conotação ruim. Ele não acha bom quando denominam de *gaijin* todos os estrangeiros, independentemente da origem.

> "Acho que no Brasil, metade da população é branca e a outra metade é negra, né. E tem outras pequenas minorias assim. Mas para mim, dizer é muito complicado assim, me definir… (riso), porque é…Por exemplo, no Brasil, uma pessoa que é mestiça, que tem um pai branco e uma mãe negra, se ela nascer com características de pessoas negras, ela é negra e se ela nascer com características mais de pessoas brancas, ela será branca, independentemente. Não depende da origem dos pais, depende de como ela é e como você vê e reconhece ela, é mais isso. Mas quando você é descendente de japonês, para você ser chamado no Brasil de japa ou japonês, depende dessa origem sanguínea, por exemplo. É o sobrenome, por exemplo. Que os brasileiros, né, dizem quando eles viam um sobrenome japonês, eles falam: "essa pessoa é japa". E aí acho que no Brasil para mim é muito confuso isso assim, né. Quando estou no Japão, independente de eu ser *nikkei* ou não, eu sempre sou *gaijin*, então eu acho que é mais fácil (riso). Acho que é mais fácil (riso)."

> "Então, eu acho que o termo *gaijin*, às vezes ele é um pouco ruim, né. Eu acho…. Mas assim, eu não… Eu não sei se eu fico ofendido, sim. Mas eu acho que é ruim de um certo modo, porque meio que coloca todo mundo, como uma coisa só, né. Tipo tá, você não é japonês, você é *gaijin*, mas independente se a pessoa é americana, é da Índia, chinês, é tudo *gaijin* né."

Considerando o caso de Paulo sob a perspectiva de Tsuda (2003), segundo a qual a identidade pessoal é constituída por dois fatores - o "eu (ou autoidentidade)" e a "identidade social"- entende-se a autoidentidade como "um aspecto da identidade que é vivido e desenvolvido internamente através das percepções subjetivas do indivíduo e das suas experiências do ambiente social" (Tsuda, 2003, p.10, tradução nossa[402]). A autoidentidade de Paulo desenvolveu-se por meio de experiências em um ambiente plurilíngue e do deslocamento entre dois países, levando-o a se

[402] Texto original: "The self (or self-identity) is the aspect of identity that is experienced and developed internally through the individual's own subjective perceptions and experiences of the social environment.

identificar como um *nikkei*. No entanto, no Japão, as características físicas fazem com que ele não seja visto como *nikkei*, mas sim como "*gaijin*/brasileiro". Em outras palavras, a identidade social no Japão é definida externamente por essas categorias. No Brasil, por outro lado, ele é percebido como "negro" devido às aparências físicas e, caso ele se apresente como *nikkei*, é, por sua vez, chamado de "japonês". No Japão, as percepções de Paulo e as dos outros coincidiam até certo ponto, já no Brasil, o fato de os outros o reconhecerem e identificarem de maneira distinta conforme o contexto teria provocado confusão em seu íntimo.

Outro momento em que fica confuso com relação à identidade é quando tem que preencher um formulário que pergunta a "etnia". As opções são "branco", "negro", "pardo", "amarelo", "indígena" e "outro", mas não quer escolher "outro". Não sabe qual escolher, mas quer escolher algo. Então escolhe "pardo". "Pardo" é uma pessoa que é uma mistura de negro e outras "etnias". Acredita que pardo é uma etnia que existe no Brasil. E que geralmente são pessoas com características negras, mas também com outras características. Então, na maioria das vezes, Paulo escolhe essa definição de "pardo" como etnia. Nunca se definiu como da raça "amarela". Porque ninguém o reconhece como amarelo, assim, não consegue se definir como uma pessoa amarela. Paulo relata que uma das amigas dele é descendente de japoneses, mas a mãe é branca e seu pai é descendente de japoneses. E que ela parece asiática e é amarela. Portanto, embora sua mãe seja branca, ele conta que a amiga se define como da raça amarela.

> "Eu acho que eu ainda estou (na crise de identidade). Estou me decidindo assim. Eu não sei que eu não estou. Então, no Brasil a gente tem termo, palavra, geralmente quando a gente precisa preencher formulários, lá tem etnia: branca, preta, parda, amarela, indígena e outros. Eu acho que eu não gosto de colocar outros porque eu não sei o que eu colocaria assim, se eu colocasse outros, "eu seria o que?", eu quero ser algo, né. Aí, geralmente eu coloco pardo, porque o pardo é uma pessoa que é… é negro ou branco, ou negro indígena. Espaço de negro com outra etnia é o pardo né. Essa etnia só existe no Brasil, o pardo, né, e geralmente são pessoas que têm características, é de pessoas negras, mas com outras características juntas, né. E aí, no geral, eu uso essa definição da minha etnia como pardo. Mas… é, eu nunca me defini, por exemplo, como amarelo. Porque eu acho que ninguém me reconhece como amarelo, então não posso me definir como amarelo. Por exemplo, eu tenho amigos que são *nikkei* e mestiços né, *half*, a mãe é branca e o pai é *nikkei* japonês, e aí essa pessoa nasceu com mais características de amarelas, né, de pessoas amarelas, asiáticas. E elas se definem como amarelas, mesmo elas."

Alonso (1994), nesse sentido, explica que a autoconsciência de um indivíduo quanto à pertença étnica baseia-se não apenas na experiência das diferenças

culturais, mas também na consciência da distinção racial baseada na descendência compartilhada pelo outro. Tsuda (2003) afirma que, muitas vezes, a importância relativa da raça na definição de uma identidade étnica depende da visibilidade percebida como um meio de diferenciar um determinado grupo do restante da sociedade. No caso de Paulo, a identidade étnica oscilava entre a autopercepção como *nikkei* e os marcadores fenotípicos raciais pelos quais era reconhecido pelos outros.

O pai de Paulo é negro e a mãe é descendente de japoneses, diferente do pai do seu irmão, que é branco. Seu irmão nasceu com traços asiáticos, puxando a mãe. Por isso, segundo Paulo, ele é sempre chamado de "japa" pelos amigos. Assim, provavelmente foi mais fácil para seu irmão se definir. Não sabe porque nunca perguntou ao seu irmão, mas acha que isso provavelmente seja verdade. Aqui no Brasil, seu irmão é japonês. Não precisa explicar que é descendente de japoneses. As pessoas sabem quando o veem. Mas Paulo diz que é diferente com ele. Se não explicar que é *nikkei*, os brasileiros não o reconhecem só pelo rosto. No entanto, Paulo diz que é cansativo ter que explicar toda vez.

> “Meu irmão mais velho. Eu e meu irmão mais velho, a gente não tem o mesmo pai, o pai do mais velho é outra pessoa. O pai do meu irmão mais velho é uma pessoa branca. E esse irmão nasceu mais com características asiáticas e é mais parecido com a minha mãe. Então, eu acho que ele não (teve crise de identidade), acho que ele sempre foi chamado pelos amigos de japa, por exemplo, aqui no Brasil, né. Então eu acho que para ele foi mais fácil, porque assim, ou não, eu não sei (riso), o que é mais fácil. Mas para ele, aqui no Brasil, ele é japonês. Ele não precisa explicar que ele é descendente de japonês. As pessoas já o veem e já sabem, agora eu preciso explicar (riso). Me deixa cansado explicar toda vez (riso).”

Embora sejam irmãos, as diferenças em suas aparências físicas fazem com que o irmão de Paulo seja reconhecido pelos outros como *nikkei*, enquanto Paulo não é percebido dessa forma sem oferecer uma explicação. Essa discrepância entre sua autoidentidade e a identidade social atribuída pelos outros ainda parece contribuir para a persistente instabilidade em sua identidade.

Além das experiências vividas no Japão, o apego particular de Paulo à identidade *nikkei* pode também estar relacionado ao fato de que, no Brasil, os descendentes japoneses serem frequentemente posicionados como uma “minoria positiva” (Tsuda, 2003, p. 65), assim como à influência das relações com seus pais.

Na infância, Paulo viveu separado dos pais, que havia se deslocado ao Japão como *dekassegui*, sendo criado pelos avós maternos. Quando a ida ao Japão foi decidida, relatou: “antes de ir ao Japão, eu acho que eu fiquei feliz, de ficar perto da minha mãe. Queria muito morar com a minha mãe. E com meu irmão, também”. Esse relato sugere que seus vínculos afetivos eram mais fortes com a mãe e com a família materna do que com o pai.

Paulo assevera que o motivo de continuar estudando japonês também está relacionado à identidade. Não há nada em sua aparência que o caracterize como tendo ascendência japonesa. Destaca que queria se aproximar com as suas origens japonesas. Assim, tem ensinado japonês em várias escolas e o fato de saber falar japonês o ajudou a ser reconhecido como *nikkei*.

> “E aí assim é um pouco, em relação a isso de identidade. Acho que uma das motivações de eu aprender e continuar estudando japonês na adolescência foi por conta disso, porque eu queria ter mais proximidade com a minha origem japonesa. E a minha aparência (física) não tem nada (de japonês), então eu falei: “se eu souber a língua, isso vai me dar essa característica”, né. E hoje em dia, eu já algumas vezes eu já dei aula de japonês, né. Aqui tem várias escolas de japonês. E eu acho que se uma pessoa que fala japonês e me ajuda a me entender como *nikkei*. Por isso se eu não falasse japonês, para mim eu não ia poder ser *nikkei* assim. Eu acho que para mim, o idioma está associado um pouco a isso, assim.”

Paulo salienta, ainda, que não está dizendo que um descendente de japonês que não fale japonês, não seja *nikkei*. Mas, para ele, a língua japonesa e a identidade estão relacionadas. Alega saber que há muitas pessoas descendentes de japoneses no Brasil hoje, e que não têm nenhuma ligação com a língua japonesa e nem a falam. Mas não está dizendo que eles não sejam *nikkei*.Quando Paulo está com outros *nikkei* e reforça que é professor de japonês, geralmente dizem: "Nossa, você é mais japonês do que eu". Paulo acha que como eles não falam japonês, então lhe dizem isso. Paulo assevera que a inspiração a continuar estudando japonês foi a falta da aparência de *nikkei* e querer se aproximar da origem japonesa. Por isso, diz que queria aprender o máximo possível de japonês.

> “Mas eu também sei que tem vários *nikkei*, no Brasil de hoje, que eles não têm contato nenhum com o idioma, né, eles não falam nada. Mas eu não digo que eles são menos *nikkei*, né. Eu acho que eles continuam sendo *nikkei*. Mas é uma coisa que acontece muito aqui. (Por exemplo:) quando eu estou com outros nikkei né. Geralmente (os *nikkei*) não falam japonês. E quando eu falo japonês e que eu sou professor japonês, aí eles geralmente falam pra mim, nossa, você é mais japonês do que eu. Por conta do idioma. Eu acho que é

> isso, assim essa falta de ser *nikkei*, acho que me estimulou a querer aprender o idioma o máximo possível."

Mesmo que uma pessoa não fale japonês, Paulo acredita que ela ainda pode ter uma identidade como *nikkei*. Além do idioma, há também a cultura. Paulo tem um amigo *nikkei* mestiço que não fala japonês, que faz parte de um grupo de *taikô*[403] e que está sempre em contato com a cultura japonesa. Paulo acha que o idioma é um aspecto da cultura. De forma que pensa que um descendente de japonês não precisa se identificar como *nikkei* só pelo idioma.

> "Eu acho que sim (pode se ter identidade sem falar bem o idioma) porque tem várias outras coisas além do idioma, né. Por exemplo, eu tenho um amigo que não fala nada de japonês e é *nikkei*. Ele é mestiço, mas ele participa aqui em XXX, de um grupo de *taikô*, sabe. Então, ele tem contato com a cultura, né, de alguma forma que não é o idioma. Eu acho que o idioma é uma das faces da cultura, de várias. Agora, acho que não precisa, não precisa ser só o idioma, né, para você se identificar como o *nikkei*."

Assim, Paulo não é percebido como descendente japonês, seja no Japão ou no Brasil, devido à aparência física. Essa tendência parece ocorrer mesmo no interior da própria comunidade nipo-brasileira. Por esse motivo, passou a considerar o domínio da língua japonesa como o único meio de evidenciar as raízes nipônicas perante os outros. Para Paulo, o desejo de afirmar a identidade como *nikkei* e de ser reconhecido como tal pelos demais tem funcionado como motivação para manter e aprimorar a proficiência no idioma. Para ele, a competência japonesa, assim, tornou-se um elemento central na construção da identidade como *nikkei.*

Nesse sentido, Wenger (1998) descreve a forma como, à medida que nos deparamos com os efeitos das nossas ações na prática no mundo e desenvolvemos as relações com os outros, essas camadas vão-se formando umas sobre as outras para construir a nossa identidade e os entrelaçamentos muito complexo de experiência participativa e projeções reificativas. A partir das narrativas dos 5 colaboradores, observa-se como as identidades foram construídas e transformadas ao longo do tempo por meio de ambientes plurilíngues, mobilidade transnacional e participação em diferentes comunidades de prática.

O que eles tinham em comum era o fato do acúmulo de experiências bem-sucedidas de uso do japonês dentro dessa comunidade terem adquirido,

[403] Tambor japonês

gradualmente, um sentimento de pertencimento como membros da comunidade escolar japonesa. E eles construíram a identidade como membros da comunidade por meio do envolvimento mútuo com os amigos. Como relatou Henrique, isso se poderia basear em uma série de experiências compartilhadas, e não na língua em si. Isso significaria que eles conseguem ter um sentimento de aceitação na comunidade escolar, sem serem marginalizados.

No entanto, por outro lado, a partir da experiência de ser excluída como "brasileira/estrangeira" na escola no Japão, Juliana passou a sentir que, mesmo falando japonês, não havia um lugar dentro da comunidade japonesa. Além disso, Sara, durante a vida escolar no Brasil, mesmo falando português, era chamada de "japonesa" por causa da aparência e nome, foi caçoada e sofreu *bullying*. Essas experiências discriminatórias vividas por Juliana e Sara tornaram-se um ponto de inflexão que as levaram a se distanciar da língua japonesa e influenciar na formação das identidades posteriormente.

O que desencadeou a oscilação nas identidades dos colaboradores foram as experiências de deslocamento, como o retorno do Japão ao Brasil ou o intercâmbio no Japão. Atributos como aparência, nome e local de nascimento levavam os outros a definir socialmente suas identidades e, nesse contexto, os colaboradores passaram por um processo contínuo de negociação de si mesmos. Ao longo desse processo, as identidades internas foram se transformando. Além disso, a situação se tornou ainda mais complicada pelas diferenças de identidade nacional e de sentimento de pertença entre eles e os seus pais.

Para os colaboradores, a língua e a identidade estavam intimamente conectadas. Entre eles, havia a percepção de que “falar japonês era igual ser japonês”, e a “distância com o japonês” (Kawakami; Ozeki; Ota, 2011, p. 57) estavam relacionadas a mudanças em seu senso de pertencimento e identidade. Essa distância em relação ao japonês foi, ao mesmo tempo, um fator de afastamento da língua e uma motivação para aprendê-la. Além disso, por meio da participação em comunidades de prática da universidade, do intercâmbio no Japão e no trabalho, foi sendo cultivada entre eles uma consciência sobre a competência plurilíngue em japonês e português. Essa consciência teve profundo impacto no uso e aprendizado das línguas, nas escolhas de cursos universitários e da profissão, bem como na formação de si do presente e do futuro. A partir de seus relatos, percebe-se em relação

à língua japonesa uma “identidade linguística” (Rampton, 1997), como “uma língua que falava no passado”, “uma língua que traz afeto e conforto” e “uma língua com a qual ainda sente conexão como sendo sua”.

Como Wenger (1998) afirma, a identidade não é uma trajetória única, mas sim um nexo de pertencer a diferentes comunidades. Podendo ser essas comunidades passadas ou presentes, pertencendo como membros de pleno direito ou como de forma periférica. Algumas podem ser centrais para as nossas identidades, enquanto outras acidentais. Seja como for a natureza, todas estas várias formas de participação podem contribuir de alguma forma para a produção das identidades. Assim, a identidade dos colaboradores foi se transformando, ao longo do tempo e do espaço, por meio das relações com diversas comunidades. Nesse processo, a identidade nacional passou por uma oscilação dicotômica, "seriam japoneses ou brasileiros?”, que teria evoluído para uma “identidade híbrida transnacional” (Tsuda, 2003, p. 235) em que o sentimento de pertença deles não se limitava mais a um país, mas abrangia em múltiplas culturas.

No entanto, a forma como isso se manifesta varia de pessoa para pessoa. Por exemplo, Paulo vê de maneira positiva o fato de ser *nikkei* e tem uma consciência como "minoria positiva" (Tsuda, 2003, p. 65). Por outro lado, Juliana tem sentimentos complexos em relação ao Japão e aos japoneses, e em si mesma coexistem, de forma ambivalente, a "japonesidade" e a identificação como “brasileira”. Por isso, ela se descreve não como *nikkei*, mas utilizando a palavra em português “descendente”. Além disso, há casos como os de Sara, de Henrique e de Júlio, que se definem pelo termo “nipo-brasileiro”.

Essa mudança pode ser compreendida como resultado da transformação na consciência, que passou de “como se é definido pelos outros” para “como se define a si mesmo”. Os colaboradores, ao estabelecer uma autoidentidade interna, construída com base em percepções e experiências subjetivas, tornou-se possível relativizar a influência da identidade social imposta externamente.

Além disso, a presença dos outros que partilhavam e compreendiam as experiências desempenhou um papel importante no estabelecimento da identidade pessoal interna, seja por meio da interação com pessoas que vivenciaram experiências semelhantes, como no caso de Henrique, seja por meio do diálogo com

a mãe, como no caso de Júlio. Essa dimensão relacional funcionou como uma oportunidade que contribuiu para a constituição e a estabilidade da identidade.

CONCLUSÃO

O objetivo geral da presente pesquisa foi refletir e analisar, com base nas narrativas dos 5 colaboradores - Juliana, Sara, Henrique, Júlio e Paulo, sobre como as experiências de mobilidade entre o Japão e o Brasil e as práticas plurilíngues influenciaram as vidas e a formação das identidades. Concretamente, esclarecemos essas influências com base nas três perguntas: (1) Como era o ambiente linguístico e o (auto)reconhecimento dos participantes nos dois idiomas, português e japonês, durante os períodos de mobilidade entre o Japão e o Brasil?; (2) Que relações podem ser estabelecidas entre o ambiente plurilíngue e/ou a experiência da mobilidade e as escolhas de vida dos participantes, como a definição de curso superior ou carreira profissional?; (3) Como as experiências vividas em contextos plurilíngues e de mobilidade entre esses dois países se articulam com a construção da identidade dos colaboradores?

A partir dessa perspectiva, buscamos refletir de forma verticalizada sobre as descobertas obtidas em relação a cada uma das perguntas de pesquisa, analisando criticamente os resultados e considerando as implicações no contexto do estudo.

Nesse sentido, no Capítulo 3.1.1, analisamos o ambiente linguístico vivenciado no Japão pelos cinco colaboradores, bem como as transformações em seu (auto)reconhecimento quanto às competências linguísticas em português e em japonês. Assim, o contexto linguístico no qual os colaboradores estavam inseridos variou significativamente conforme a idade em que migraram para o Japão, o tempo de permanência no país, as configurações familiares, o tipo de instituição escolar frequentada, as experiências educacionais no Brasil e as vivências no sistema escolar japonês (veja quadro 2 na página 112 e 113).

Juliana e Sara, por exemplo, estiveram imersas no ambiente escolar japonês desde a educação infantil. As trajetórias indicam períodos marcados pela convivência em contextos plurilíngues que favoreceram a aquisição do japonês, em detrimento da manutenção do português. Já Henrique e Júlio experienciaram mobilidades entre o Japão e o Brasil ao longo da infância, frequentando tanto escolas japonesas quanto brasileiras, o que resultou em um percurso educacional híbrido. Paulo, por sua vez, viveu no Brasil até os 9 anos de idade, migrando posteriormente para o Japão. Todos os participantes estavam inseridos em contextos plurilíngues nos quais o português era utilizado principalmente no ambiente doméstico, enquanto o japonês predominava

nas interações sociais e escolares, ainda que o uso de ambas as línguas variasse conforme a interlocução e o contexto.

Nesse raciocínio, as competências linguísticas desses colaboradores se caracterizavam por serem parciais, complementares, assimétricas e dinâmicas. Pode-se afirmar que praticavam as competências plurilíngues de forma estratégica, engajando-se cotidianamente em interações comunicativas que envolviam diferentes repertórios linguísticos, seja no convívio familiar, no ambiente escolar ou nas interações sociais mediadas pelos vínculos dos pais.

Os pais dos colaboradores desempenharam um papel fundamental na formação linguística dos filhos, realizando diversos esforços, desde a escolha das instituições escolares até a definição do idioma predominante no ambiente doméstico, com o objetivo de manter o português e, ao mesmo tempo, apoiar a aprendizagem do japonês. Esses esforços ocorreram apesar das condições laborais adversas e da limitação de tempo para interações familiares. Os colaboradores, então crianças, evidenciaram ter consciência, em suas narrativas, dos sentimentos e intenções dos pais em relação a essas decisões. Em particular, narraram a presença constante das mães como um fator essencial para a preservação do português no contexto familiar.

Além do ambiente doméstico, outro espaço relevante de uso do português era nas interações com adultos e amigos dos pais, o que ampliava o contato com a língua e reforçava o valor social e afetivo.

No que diz respeito à aprendizagem, a integração à comunidade escolar foi essencial para os colaboradores. Ser plenamente aceito e incluído no grupo de colegas japoneses surgiu como uma das principais motivações relatadas por eles. As narrativas revelaram um processo gradual de transição da “participação periférica legítima” para a “participação plena” na nova comunidade de prática escolar, construído tanto por meio de experiências comunicativas bem-sucedidas quanto de dificuldades, sempre mediadas pelo apoio de professores e colegas.

Nesse sentido, as práticas diárias na escola pública japonesa, como servir a merenda, limpar as salas de aula, participar de atividades extracurriculares, entre outras, proporcionaram momentos de colaboração e interação contínua entre os alunos. Foi nesse cotidiano compartilhado que os colaboradores começaram a construir e a participar de um repertório coletivo de práticas que contribuiu diretamente para a formação das identidades linguísticas e sociais.

Todos os participantes cresceram em contato com, pelo menos, dois idiomas, o português e o japonês, e acumularam vivências em múltiplos contextos sociais, culturais e educacionais, os quais compõem as memórias afetivas e linguísticas. A prática contínua de ambos os idiomas favoreceu o desenvolvimento de competências linguísticas plurilíngues e levou a uma crescente consciência sobre essas competências. Tal consciência desvela-se estreitamente vinculada à construção da identidade, influenciada tanto por suas autoavaliações quanto pelas percepções externas, ou seja, por como eram vistos pelos outros em diferentes contextos sociais e linguísticos.

A consciência que os colaboradores tinham sobre as competências linguísticas, bem como a prática dos dois idiomas, passou por transformações ao longo de seu desenvolvimento. Por meio dessas práticas cotidianas, foram, gradualmente, se conscientizando de como eram percebidos pelos outros. As percepções sobre as próprias habilidades linguísticas, tanto em português quanto em japonês, não eram estáticas, mas mudaram à medida que se adaptavam a diferentes contextos sociais e educacionais.

Em alguns momentos, a escolha de ocultar a competência oral em português e a forma como reconheciam a proficiência em japonês foram diretamente influenciadas por comentários e atitudes de outros membros da comunidade escolar. Tais influências externas tiveram impacto significativo na autoimagem linguística.

No Capítulo 3.1.2, destacamos o ambiente linguístico dos colaboradores após seu retorno do Japão ao Brasil, bem como as transformações em suas (auto)percepções das línguas portuguesa e japonesa no período anterior ao ingresso na universidade.

Com o retorno ao Brasil, o português passou a ser o idioma predominante, tanto no ambiente doméstico quanto escolar. No entanto, antes mesmo de voltarem ao país, os colaboradores já haviam desenvolvido uma “competência parcial” em português, adquirida por meio do uso da língua em casa, da exposição a conteúdos audiovisuais (como vídeos e programas de televisão), de visitas temporárias ao Brasil e da frequência a escolas brasileiras durante períodos intercalados de estadia. Talvez por esse motivo, dificuldades relacionadas à comunicação oral em português não tenham sido mencionadas em suas narrativas.

Em contrapartida, no que diz respeito à leitura e à escrita, Juliana e Paulo relataram obstáculos para redigir textos em português. Júlio, que cursou o ensino fundamental II no Japão, expressou dificuldades de adaptação tanto à sociedade brasileira quanto ao sistema educacional do país, evidenciando as complexidades do processo de reintegração.

Após o retorno, o uso do japonês tornou-se restrito a contextos muito específicos. Embora os pais tivessem se empenhado em manter o português enquanto viviam no Japão, o mesmo esforço não foi direcionado à manutenção do japonês quando a família voltou ao Brasil. Juliana e Sara, por exemplo, mantinham algum contato com o japonês por meio da convivência com os avós, enquanto Júlio interagia com o irmão e amigos japoneses através do Skype. Henrique e Paulo, por outro lado, não tiveram oportunidades significativas de continuar utilizando o japonês em seu cotidiano.

Nesse percurso, as narrativas dos colaboradores evidenciam diferentes formas de relação com a língua japonesa após a migração de volta ao Brasil. Kawakami, Ozeki e Ota (2011) denominam essa relação de “distância com o japonês”, conceito que se refere à forma singular com que cada jovem que “cruza fronteiras” se conecta, ou se desconecta da língua japonesa ao longo do tempo (Kawakami; Ozeki; Ota, 2011, p. 57). Essa “distância” variou entre os participantes e foi se transformando em função das experiências pessoais e afetivas.

Juliana, por exemplo, deixou de falar japonês com o pai e teve seu contato com o idioma drasticamente reduzido após a separação dos avós, sendo que a única conexão restante era por meio de mangás que costumava receber deles. Sara, por sua vez, vivenciou episódios de *bullying* na escola por ser mestiça, o que provocou nela o desejo de não ser associada à identidade japonesa e, consequentemente, um afastamento do idioma. Posteriormente, no entanto, retomou o contato com a língua por meio de vídeos e filmes japoneses, motivada pelo desejo de relembrá-la e de reafirmar à própria identidade.

Henrique, Júlio e Paulo relataram sentimentos de solidão e frustração relacionados à separação da comunidade escolar e dos amigos japoneses. Tais sentimentos atuaram como catalisadores de novas aproximações com o idioma japonês. Henrique, por exemplo, buscava vídeos e *sites* em japonês como forma de lidar com a saudade, o que contribuiu para a preservação da competência linguística.

Júlio, inicialmente, evitava qualquer elemento que o remetesse ao Japão, numa tentativa de afastar a dor da separação. No entanto, ao perceber que estava esquecendo o idioma, passou a estudá-lo novamente, com o intuito de manter a identidade japonesa e aliviar a ansiedade relacionada à perda da proficiência. Já Paulo encontrou na esperança de retornar ao Japão uma motivação constante para continuar aprendendo a língua japonesa, mesmo diante da distância física e simbólica em relação a esse universo.

Como afirma Wenger (1998), todos pertencemos, em diferentes momentos da vida, a múltiplas comunidades de prática, e é através dessas variadas formas de participação que as identidades são continuamente construídas e transformadas. Para o autor, a identidade é um processo dinâmico, moldado pela experiência de participação em comunidades de prática ao longo do tempo. No caso dos colaboradores desta investigação, a identidade foi sendo construída à medida que ampliavam a participação em diferentes comunidades, seja no convívio familiar, na aprendizagem da língua portuguesa, em visitas temporárias ao Brasil ou na reinserção em novos contextos sociais.

Durante a estadia no Japão, os colaboradores passaram a integrar uma nova comunidade de prática: a escola japonesa. Foi nesse espaço que a identidade como membros da sociedade local se fortaleceu, por meio da interação constante com colegas, professores e com o ambiente escolar como um todo. As narrativas desvelam lembranças afetivas de momentos compartilhados com amigos, como aprender juntos, realizar atividades, brincar e simplesmente passar tempo em convivência.

O cotidiano escolar no Japão vai além das disciplinas curriculares básicas: inclui também música, artes, educação física, trabalhos manuais e atividades domésticas. Além disso, há uma forte ênfase em atividades coletivas conduzidas pelos próprios alunos, como comissões, responsabilidades rotativas, eventos esportivos, competições de natação, passeios e viagens escolares. Tais experiências coletivas não apenas promovem o aprendizado, mas também contribuem para o fortalecimento dos vínculos afetivos entre os estudantes e para o sentimento de pertencimento ao grupo.

Júlio e Paulo, por exemplo, destacaram momentos significativos vividos com amigos fora do ambiente de aula, como as conversas durante o trajeto de ida e volta

da escola, as atividades extracurriculares e as brincadeiras nas casas dos colegas. Esses relatos sugerem que o cotidiano no Japão oferecia um ambiente seguro e acolhedor, no qual as crianças dispunham de espaços próprios, livres da supervisão direta de adultos, espaços esses que assumiram, em suas memórias, um papel afetivo importante.

Em contraste, os colaboradores pouco mencionaram lembranças ou vínculos semelhantes relacionados à vivência escolar no Brasil, após o retorno. Essa diferença pode estar relacionada a diversos fatores: a estrutura das escolas públicas brasileiras, em geral de meio período, oferece menos tempo de convívio entre os alunos; a ausência de certas disciplinas e atividades coletivas presentes no sistema japonês; e a necessidade de constante supervisão por parte de adultos, devido às questões de segurança, limita as possibilidades de interação espontânea e livre entre as crianças. Esses elementos podem ter dificultado a construção de laços afetivos semelhantes aos vivenciados no Japão. Cabe mencionar que, podem também estar relacionados com memórias afetivas de momentos iniciais de socialização na escola e da formação de identidade. Cumpre lembrar que, depois do retorno ao Brasil, a maioria deles tiveram um período de adolescência em que realmente tiveram uma relação diferente com a escola e com os colegas. Talvez por essas razões, podemos pensar que essa memória afetiva deles seja mais marcante para eles.

Embora Wenger (1998) pontue que a identidade não se constitui em uma trajetória linear, mas sim em um entrelaçamento de pertencimentos a diferentes comunidades, a mobilidade entre países implicou, para os colaboradores, uma ruptura com a cultura e com a rede de amigos que haviam construído. Para alguns, como Júlio e Paulo, o Japão passou a ocupar o lugar de uma “comunidade imaginada”, um espaço idealizado de pertencimento ao qual desejavam retornar, especialmente na condição de estudantes.

Para esses jovens, o idioma japonês estava intimamente ligado à comunidade escolar japonesa, sendo a língua que aprenderam para se inserir nesse ambiente e com a qual desenvolveram um vínculo afetivo. À medida que a identidade se formava dentro da comunidade, surgiu também um senso de pertencimento linguístico, associado à memória, à emoção e à construção de si. A consciência identitária dos colaboradores mostrou-se, portanto, profundamente ligada à língua que falavam. Durante o processo de negociação das identidades, reconheceram a competência

plurilíngue, em português e japonês, e, conforme a situação, buscaram mantê-la, reafirmá-la ou, em certos contextos, ocultá-la, como estratégia de adaptação e pertencimento.

No Capítulo 3.2, analisamos como a vivência em contextos plurilíngues e os efeitos da mobilidade transnacional influenciaram as escolhas de vida dos colaboradores, incluindo suas decisões acadêmicas e profissionais.

Ao retornarem do Japão para o Brasil, os colaboradores precisaram se desvincular da comunidade escolar japonesa e romper os laços com os amigos que haviam deixado para trás. Sayad (1998) aponta que migrantes que retornam a seus países de origem após longos períodos no exterior tornam-se, paradoxalmente, novos migrantes em sua própria terra. Isso também se aplica aos nipo-brasileiros que viveram por anos no Japão: muitos retornam ao Brasil não como “retornados”, mas como se fossem estrangeiros recém-chegados. Essa condição também se estende às crianças que migraram para o Japão com as famílias ou que lá nasceram, enfrentando dificuldades de adaptação à sociedade e ao sistema educacional brasileiros, tornando-se vulneráveis à exclusão social e escolar (Mori; Shibasaki, 2018).

Ao voltarem ao Brasil, esses jovens tiveram a identidade verticalmente abalada, especialmente no ambiente escolar. Assim como Júlio e Paulo, muitos passaram a enxergar o Japão como uma “comunidade imaginada” à qual desejavam retornar. No entanto, esse sentimento não foi unânime. Juliana, por exemplo, relatou ter se sentido excluída como "brasileira/estrangeira" enquanto estudava no Japão, o que gerou o sentimento de não pertencimento à comunidade japonesa, mesmo dominando o idioma. Sara, por sua vez, embora falasse português fluentemente, foi constantemente chamada de “japonesa” na escola brasileira devido à aparência e nome, sendo alvo de zombarias e *bullying*. Essas experiências de discriminação foram marcantes e influenciaram negativamente sua relação com a língua japonesa, afetando também a construção das identidades.

O sentimento de pertencimento ao Japão e a transformação identitária estiveram fortemente relacionados à chamada “distância com o japonês” (Kawakami; Ozeki; Ota, 2011). Essa distância, ora funcionou como barreira, ora como motivação para aprender e manter o idioma, influenciando diretamente decisões como o curso universitário, a realização de intercâmbios e até a escolha do local de moradia.

Com o tempo, ao participarem de novas comunidades de prática, como a universidade, programas de intercâmbio ou ambientes de trabalho, a consciência dos colaboradores sobre a competência plurilíngue (em português e japonês) passou por transformações. As habilidades foram sendo reconhecidas por outros, o que exigiu deles o enfrentamento de memórias do passado e a ressignificação da identidade no presente. Reconhecerem-se como plurilíngues os levou a investir simultaneamente no aprendizado do japonês e do português, aprofundando o domínio de ambas as línguas a partir das competências parciais e complementares.

Essa trajetória não se limitou à manutenção do japonês e do português: muitos se interessaram ainda por um terceiro ou até mesmo um quarto idioma. Tal movimento revela a ampliação das competências plurilíngues e pluriculturais, conectando-se ao desenvolvimento da percepção intercultural mais apurada e à capacidade de enxergar o mundo a partir de múltiplas perspectivas.

O intercâmbio educacional no Japão, com exceção de Sara, teve um papel fundamental nesse processo. Para muitos, representou a concretização do desejo de retornar ao Japão, agora como adultos. Ao mesmo tempo, proporcionou uma nova compreensão da sociedade e da cultura japonesa, distinta daquela vivenciada na infância. Esses reencontros com o Japão permitiram uma visão mais crítica e comparativa, levando também a um reconhecimento das qualidades da sociedade brasileira. Além disso, os colaboradores passaram a refletir sobre a identidade social que lhes era atribuída por outros, o que os levou a reavaliar e, em alguns casos, a ressignificar as próprias identidades.

Nesse sentido, no Capítulo 3.3 examinamos como essas experiências de mobilidade e de imersão em contextos plurilíngues contribuíram para a formação identitária dos colaboradores. As narrativas revelam que as identidades foram sendo construídas e transformadas ao longo do tempo, em constante interação com o ambiente linguístico e cultural em que estavam inseridos. O ponto em comum entre eles foi a vivência de experiências bem-sucedidas de uso do japonês no ambiente escolar, o que lhes conferiu, gradualmente, um sentimento de pertencimento à comunidade escolar japonesa. A identidade foi sendo moldada através do envolvimento mútuo com colegas e da partilha de experiências, como exemplificado por Henrique, que destacou que o sentimento de aceitação e pertencimento não se baseava apenas no idioma, mas nas vivências compartilhadas.

Por outro lado, Juliana e Sara, embora também tenham tido experiências positivas com o uso da língua, não foram reconhecidas como pertencentes à comunidade devido a características visuais ou ao nome. Esse julgamento externo, baseado em atributos sociais, afetou negativamente a relação delas com o idioma japonês e, consequentemente, com sua identidade. As vivências não se enquadram inteiramente na teoria de Kawakami (2021), segundo a qual experiências positivas com a língua promovem conexões interpessoais e o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento no universo linguístico.

A oscilação nas identidades dos colaboradores foi desencadeada por experiências de deslocamento, como o retorno ao Brasil ou o intercâmbio no Japão. A forma como os outros definiam as identidades, com base em aparência, nome ou local de nascimento, colocou-os num processo constante de negociação de si mesmos. Essa instabilidade identitária foi agravada por tensões com os próprios pais, cujas identidades e sentimentos de pertencimento diferiam dos filhos.

Para esses jovens, língua e identidade estão profundamente entrelaçadas. A percepção de que “falar japonês igual ser japonês” era comum entre eles, e as mudanças em seu senso de pertencimento refletiam diretamente a “distância com o japonês”. Essa distância podia representar um obstáculo, mas também uma motivação para o aprendizado. Participar de novas comunidades de prática, universitária, profissional ou em intercâmbios, favoreceu o desenvolvimento de uma consciência plurilíngue, que impactou significativamente suas escolhas acadêmicas e profissionais, além de influenciar a construção de suas identidades no presente e nas projeções de futuro.

Em suas narrativas, emerge uma “identidade linguística” (Rampton, 1997) ligada ao japonês, descrito como “uma língua do passado”, “uma língua que evoca afeto e conforto” ou ainda “uma língua com a qual continuam a se sentir conectados”. Essas representações revelam que, mesmo diante das dificuldades e rupturas, a língua japonesa permanece como parte central das trajetórias e da construção identitária.

Como assevera Wenger (1998), a identidade se constitui como um nexo de pertencimento a diversas comunidades, sejam elas passadas ou presentes, centrais ou periféricas, com participação plena ou marginal. Independentemente de sua natureza, essas múltiplas formas de participação contribuem, de diferentes maneiras,

para a construção da identidade. No caso dos colaboradores da investigação, as identidades foram sendo transformadas ao longo do tempo e do espaço, moldadas pelas relações estabelecidas com distintas comunidades. Nesse processo, as identidades nacionais oscilaram entre os polos da dicotomia “ser japonês ou brasileiro?”, evoluindo, gradualmente, para uma “identidade híbrida transnacional” (Tsuda, 2003, p. 235), caracterizada por um sentimento de pertencimento que transcende fronteiras nacionais e abrange múltiplas culturas.

Contudo, a forma como essa identidade híbrida se manifesta é diversa entre os indivíduos. Paulo, por exemplo, valoriza positivamente a condição *nikkei*, desenvolvendo uma consciência de “minoria positiva” (Tsuda, 2003, p. 65). Já Juliana vivencia sentimentos ambivalentes em relação ao Japão e aos japoneses, convivendo internamente com elementos tanto da “japonesidade” quanto da identidade brasileira. Em razão dessa ambivalência, prefere descrever-se não como *nikkei*, mas como “descendente”, termo em português que ressalta a percepção mais distanciada da identidade japonesa. Outros casos, como os de Sara, de Henrique e de Júlio, optam por se identificar como “nipo-brasileiros”, enfatizando simultaneamente as duas origens.

Essa mudança nas formas de identificação pode ser interpretada como resultado de uma transformação na consciência identitária: de uma identidade moldada pelas definições alheias (“como os outros me veem”) para uma identidade autoatribuída (“como eu me vejo”). Ao construir uma autoidentidade baseada em percepções e vivências subjetivas, os colaboradores passaram a relativizar a identidade social que lhes era imposta externamente.

Assim, a presença de interlocutores que compartilhavam e compreendiam suas experiências desempenhou um papel crucial nesse processo de construção identitária. Seja por meio do contato com pessoas que viveram experiências semelhantes, como no caso de Henrique, ou por meio do diálogo familiar, como no caso de Júlio e sua mãe, a dimensão relacional foi fundamental para a consolidação de uma identidade interna mais estável.

A partir da análise das três questões centrais da pesquisa, tornou-se evidente a profunda inter-relação entre os seguintes elementos: o ambiente plurilíngue vivenciado pelos colaboradores, o (auto)reconhecimento das competências linguísticas em português e japonês, os deslocamentos entre Brasil e Japão, a

construção das identidades e as escolhas de vida, como curso universitário e trajetória profissional.

Embora os cinco colaboradores, Juliana, Sara, Henrique, Júlio e Paulo, apresentem trajetórias muito distintas quanto ao ambiente linguístico, idade de chegada ao Japão, tempo de permanência, contexto familiar, escolas frequentadas, experiência de escolarização no Brasil e vivência escolar no Japão, as narrativas revelam como o aprendizado do português e do japonês influenciou diretamente seus modos de ser e suas decisões de vida.

As experiências de mobilidade entre os dois países, durante a infância e adolescência, foram determinantes para a transformação das competências plurilíngues, especialmente nas interações com a família e no ambiente escolar. Essas trajetórias evidenciam que as competências linguísticas dos colaboradores não devem ser analisadas apenas em termos de uso e proficiência no passado e no presente, mas também considerando as projeções e expectativas para o futuro.

Além disso, as identidades foram sendo construídas e reconstruídas a partir do pertencimento a diferentes comunidades de prática, no contínuo deslocamento entre Brasil e Japão. Suas formas de vida e identidades, ancoradas em repertórios plurilíngues e pluriculturais, constituem conjuntos complexos e singulares de experiências. Tais repertórios não apenas moldaram suas trajetórias, mas continuarão a se desenvolver por meio das interações com os outros e da participação em novas comunidades no futuro.

Por fim, gostaríamos de discutir os desafios enfrentados e as perspectivas futuras deste estudo. Optamos por utilizar o método da entrevista com base na “história de vida”, o que trouxe diversas vantagens ao permitir uma compreensão profunda e contextualizada das trajetórias dos colaboradores. No entanto, também encontramos algumas dificuldades, especialmente no que diz respeito à condução das entrevistas: em certos momentos, sentimos que faltaram perguntas que incentivassem os narradores a aprofundar determinados aspectos das histórias. Além disso, embora tenhamos realizado entrevistas com 12 participantes, apenas 5 puderam ser analisadas nessa etapa, devido às limitações de tempo e ao volume de dados coletados.

Os sete colaboradores restantes apresentam perfis diversos e relevantes, entre eles, casos de jovens que frequentaram escolas brasileiras no Japão ou que

utilizaram o japonês como língua familiar tanto no Brasil quanto no Japão. Esses dados, ainda não explorados, serão analisados em estudos futuros. Vale destacar que a maioria dos colaboradores entrevistados era composta por estudantes universitários no momento da pesquisa. Considerando que seus contextos de vida, residenciais, profissionais e linguísticos, podem ter mudado desde então, há também o interesse em desenvolver uma pesquisa longitudinal para acompanhar suas trajetórias ao longo do tempo.

Ao longo da pesquisa, os 12 colaboradores compartilharam as experiências de mobilidade entre Japão e Brasil, os desafios e os aprendizados em ambientes plurilíngues, o (auto)reconhecimento das competências em português, japonês e outras línguas, bem como os episódios e sentimentos ligados às crises identitárias que vivenciaram. Muitos relataram nunca terem tido oportunidade de compartilhar tais vivências anteriormente, o que nos levou a reconhecer a importância do diálogo e da escuta como elementos fundamentais no processo de desenvolvimento pessoal e identitário.

A própria experiência da pesquisadora, que atuou, durante o mestrado, no apoio ao ensino e à aprendizagem da língua japonesa para crianças estrangeiras, como os colaboradores desta pesquisa, também foi ressignificada ao longo deste trabalho. Na época, a compreensão das situações vividas por essas crianças se limitava, em grande parte, ao contexto escolar. Essa investigação proporcionou a oportunidade de ampliar esse olhar, permitindo compreender as vidas sob múltiplas perspectivas: o ambiente linguístico familiar, o processo de aprendizagem do japonês, os sentimentos envolvidos nas experiências de migração e o impacto da reintegração ao sistema educacional brasileiro após o retorno.

Esperamos que a pesquisa possa contribuir para uma compreensão mais aprofundada das relações entre língua e identidade entre jovens nipo-brasileiros que, assim como os colaboradores, vivenciaram a infância ou a adolescência no Japão e posteriormente retornaram ao Brasil. Que este estudo sirva de base para futuras reflexões, práticas educacionais e políticas voltadas a esses sujeitos em trânsito entre línguas, culturas e pertencimentos.

REFERÊNCIAS

ABE, K; AKAMATSU, R. **Shôgakkô ni okeru kyûshoku no tabenokoshi ni kanren suru youin no kentô** [Fatores que contribuem para o desperdício de alimentos durante almoço escolar do ensino fundamental], vol. 69, n. 2, p.75-81, 2011.

ALONSO, A. M. “The Politics of Space, Time and Substance: State Formation, Nationalism and Ethnicity.” **Annual Review of Anthropology,** vol. 23, p. 379-405, 1994.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, versão traduzida da edição de 1983, “**Imagined Communities**: reflections on the origin and spread of nationalism”.

APPADURAI, Arjun. **Modernity at Large**: Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

AURÉLIO, F. **Dicionário Aurélio**. São Paulo: Nova Fronteira, 2002.

BARCELOS, A. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. in **Pesquisa narrativa**: histórias sobre ensinar e aprender línguas. Ronaldo Corrêa Gomes Júnior (org.). São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

BARKHUIZEN, G. et. al. **Narrative Inquiry** in Language Teaching and Learning Research. New York: Routledge, 2014.

BAUMAN, Z. **Culture as Praxis**. London: Sage,1999.

BHABHA, H. **The Location of Culture**. London: Routledge, 1994.

BILLIG, M. **Banal Nationalism**. London: Sage, 1995.

BLOCK, D. **Second Language Identities**. London, UK / New York, NY: Continuum, 2007.

BLOCK, D. Destabilized identities across language and cultural borders: Japanese and Taiwanese experiences. in **Journal of Applied Linguistics**, 7 (2), p.1-19. Hong Kong, 2002.

CALDAS AULETE, F. **Dicionário Caldas Aulete**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora, 2023. Site https://aulete.com.br/reificar, acessado em 09/01/2024.

CASTLES, S.; MILLER, J. M. **The Age of Migration**: International Population Movements in the Modern World. 2ª ed. London: Macmillan, 1997.

CARTA EUROPEIA DO PLURILINGUISMO, 2005. Disponível em: <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Charte/Charteplurilinguisme_ptV2.13.pdf>. Acesso em: 27 set. 2024.

CLANDININ, J.; ROSIEK, J. Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Borderland Spaces and Tensions. in Claudinin, J. **Handbook of Narrative Inquiry**: Mapping a Methodology. SAGE Publications, Inc, City Thousand Oaks. 2012.

CLANDININ, D.; CONNELLY, F. **Narrative inquiry**: Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COELHO, J.; HIDA, Y. **Dicionário Universal Japonês Português**. Tokyo: Shôgakukan, 1998.

COSTE, D.; MOORE, D; ZARATE, G. **Compétence plurilíngue et pluriculturelle**. Version révisée et enrichie d'un avant-propos et d'une bibliographie complémentaire. 1997.

COSTE, D.; MOORE, D; ZARATE, G. **Plurilingual and pluricultural competence**. Language Policy Division, Strasbourg, 2009.

CRESWELL, J. W. Qualitative inquiry and research design: **Choosing among five approaches**, 3td ed. Sage, Thousand Oaks, CA. 2013.

CRESWELL, J. W; Poth, C.N. Qualitative inquiry and research design: **Choosing among five approaches**, 4th ed. Sage, Thousand Oaks, CA. 2018.

CUMMINS, J. **The role of primary language development in promoting educational success for language minority students**. In: California State Department of Education, Schooling and Language Minority Students: A theoretical framework, Evaluation, Assessment and Dissemination Center, Los Angeles, 1981.

CUMMINS, J. Cognitive / Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. **Working Papers on Bilingualism,** No. 19, Bilingual Education Project. The Ontario Institute, Toronto, 1979. p. 197-205.

CUNHA, M. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. Em Almeida Filho, José Carlos. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília, DF: EdUnB - Editora da Universidade de Brasília; Campinas, SP, Pontes Editores, 2007.

DAVIS et al..Transição do objetivismo para o construtivismo na educação científica. Em Cad.Cat. Ens. Fis., v.11, n.3: p.172-183, dez.1994. Tradução realizada por C.E. Laburu do artigo publicado na revista International Journal of Science Educacional, 1993. publicado pelo Taylor & Francis, vol 15, no. 6, p. 627-636.

SHOGAKUKAN. **Daijisen** (Dicionário digital). Tóquio: Shogakukan, 1998. Disponível em: <https://www.weblio.jp/cat/dictionary/sgkdj>. Acesso em: 08 maio. 2025.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **Collecting and interpreting qualitative materials**. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2013.

DENZIN, N. K. **Interpretive Biography**. Newbury Park: SAGE Publications, Inc., 1989.

DUTRA, A. **Aquisição do português como língua estrangeira**: fenômenos de variações no âmbito fonológico. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

ERICKSON, F. A history of qualitative inquiry in social and educational research. In N.K. Denzin & Y.S Lincoln (eds), The Sage Handbook of Qualitative Research, 5th ed. Sage, Thousand Oaks, CA, 2018.

FERRAZZA, D.; ANTONELLO, C. O Método de História de Vida: Contribuições para a Compreensão de Processos de Aprendizagem nas Organizações. **Revista Gestão,** v. 15, n. 1, p. 22-36, 2017.

WONG-FILLMORE, L. When Learning a Second Language Means Losing the First. **Early Childhood Research Quarterly**, 6, 1991, p. 323-346.

GALZERANI, M. Memória, História e Tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em Ensino de História. In **Cadernos do CEOM** - Ano 21, n. 28 - Memória, História e Educação, 2006.

GAO, Y. Legitimacy of foreign language learning and identity research: Structuralist and constructivist perspectives. **Journal** I**ntercultural Communication Studies**, XVI-1, 01/2007, p.100-112.

GILL, S. **Life history and narrative methods**. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.) Theory and Methods in Social Research, 2nd edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage, 2011.

GELLNER, E. **Nations and Nationalism**. Oxford: Blackwell, 1983.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. trad. Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIDDENS, A. **Sociology**. Cambridge: Polity Press,1989.

GROSJEAN, F. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer, **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, 6, 1985. p. 467-477.

GROSJEAN, F. **Revista UFG**. Ano X. nº 5, 12/2008, p.166.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARVEY, D. **The Condition of Postmodernity**. Oxford: Blackwell, 1989.

HAMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and bilingualism.** 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HIRAHATA, N. Asia ni okeru bogowasha nihongo kyôshi no aratana yakuwari: bogowashasei to nihonjinsei no shiten kara. [O novo papel dos professores de língua japonesa nativa na Ásia: a partir da perspectiva da língua nativa e do japonês]. **Sekaino nihongo kyôiku**, vol.18, jul, 2008, p.1-19.

HOBSBAWN, E. **Nations and Nationalism since 1780**: Programme, Myth, Reality. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

HOSOKAWA, H. Kotoba, bunka, identity o tsunagu gengo kyouiku jissen [Práticas de ensino de língua que vinculam idioma, cultura e identidade]. In HOSOKAWA, H.; NISHIYAMA, N. M. ÔKI (org.). **Ibunka kyoiku to wa nanika** - gurobaru jinzai ikusei

no tameni (O que é educação intercultural? Desenvolvimento de uma força de trabalho global). Tokyo: Kuroshio Shuppan, 2016. ed. 2. p. 42-60.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 08 maio. 2025.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Resistência e integração: 100 anos de imigração japonesa no Brasil, Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

IKEGAMI, S; ISHIKAWA, E. A; UEDA, N. N. **Dai 10 kai tabunka kodomo kyôiku foramu**: **Burajiru to nihon no gakkô bunka no hikaku hôkokusho** [Relatório do 10º Fórum de Educação Infantil Multicultural Comparação das Culturas Escolares do Brasil e do Japão]. Shizuoka University of Art and Culture, 2016.

IMMIGRATION SERVICES AGENCY. Disponível em: <https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html?hl=pt>. Acesso em: 03 set. 2024.

ISHIKAWA, E. A. Nihon kara burajiru e kikokushita kodomotachi no kyôiku [Education of children who returned to Brazil from Japan]. **Shizuoka Bunka Geijutsu Daigaku kiyô**, Shizuoka University of Art and Culture, v. 11, 2010. p.11-16.

ISHIKAWA, E. A. Condições das crianças e jovens brasileiros no Japão e suas perspectivas. In: KISHIMOTO, T. e DERMATINI, Z. (orgs.) **Educação e Cultura: Brasil e Japão**. São Paulo: Ed. USP, 2012. p. 223-238.

ISHIKAWA, E. A. A Identidade Étnica dos Jovens Brasileiros no Japão. **Estudos Japoneses**, n. 36, 2016, p. 29-42.

IZAWA, S. **O percurso escolar dos filhos de decasséguis brasileiros retornados.** Dissertação de Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Japonesa pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8157/tde-19102015>. Acesso em: 20 abr. 2024.

JAPAN SPORT AGENCY. Undôbukatsudô no arikata ni kansuru sôgôteki na guideline [Orientações completas sobre a natureza das atividades dos clubes desportivos]. 2018. Disponível em: <https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/shingi/013_index/toushin/__icsFiles/afieldfile/2018/03/19/1402624_1.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2024.

KANNO, Y.; NORTON, B. Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. **Journal of language, identity, and education**, Lawrence Erlbaum Associates Inc, 2(4), 2003, p. 241-249.

KAWAKAMI, I. (org.) **Watashi mo idosuru kodomo datta** – kotonaru gengo no aida de sodatta kodomo tachi no raifu sutôrî [Eu também era uma "children crossing borders" - uma história de vida de crianças criadas entre diferentes línguas]. Tokyo: Kuroshio shuppan, 2010.

KAWAKAMI, I. **Idôsuru kodomo tachi no kotoba no kyôikugaku** [Linguagem e educação de "children crossing borders"]. Tokyo: Kuroshio shuppan, 2011.

KAWAKAMI, I. "**Idôsuru kodomo gaku" e muketa shiza** – imin no kodomo wa donoyôni katararete kitaka [Uma perspectiva para estudo de "crianças em mobilidade" - Como as crianças imigrantes foram ditas]. In: KAWAKAMI, I. (org.). "Idôsuru kodomo" toiu kioku to chikara [Memória e poder de "children crossing borders"]. Tokyo: Kuroshio Shuppan, 2014. p.1-42.

KAWAKAMI, I. **Imin no kodomo tachi no gengo kyôiku** – ôsutoraria no eigogakkô de manabu kodomo tachi [Ensino de idiomas para crianças imigrantes que estudam em escolas de inglês australianas]. Tokyo: Oceania Shuppan, 2012.

KAWAKAMI, I. **Idôsuru kodomo" gaku** [Estudo de "Crianças que cruzam fronteiras"]. Tokyo: Kuroshio Shuppan, 2021.

KAWAKAMI, Ikuo; OZEKI, Fumi; OTA, Yuko. "Idôsuru kodomo tachi" wa daigaku de nihongo o donoyôni manande iruka – fukusû gengo kankyô de seichô shita ryûgakusei daigakusei no nihongo raifu historî o motoni [Como "crianças que cruzam fronteiras" aprendem japonês na universidade: histórias de vida de estudantes estrangeiros no Japão / estudantes universitários crescidos em ambiente plurilíngue]. **Waseda Review of Education**, Tokyo: vol. 25, 2011. p. 57-69.

KITAHARA, S. Ter nome nikkei no Brasil, Discover Nikkei, publicado 22/09/2014. Disponível em: <https://discovernikkei.org/pt/journal/2014/9/22/burajiru-de-nikkeimei/>. Acesso em: 07 abr. 2025.

KOMAI, R. **Nihon to France o "idô suru kodomo" datta koto no imi**. [O significado de ter sido uma "criança que cruzou fronteira" entre o Japão e a França]. In: KAWAKAMI, I. (org.). "Idôsuru kodomo" to iu kioku to chikara [Memória e poder de "children crossing borders"]. Tokyo: Kuroshio Shuppan, 2014. p.94-118.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Pergamon Press Inc, California, 1982.

KURATA, N. **Idôsuru seinen no kotoba to identity - Australia de keishô nihongo o manabu gakusei no jirei kara** [Idioma e identidade dos jovens em mobilidade: Um estudo de caso de estudantes de japonês herdado na Austrália]. In: KAWAKAMI, I. ; MIYAKE, K.; IWASAKI, N. (org.) **I**dou to kotoba. [Mobilidade e Língua]. Tokyo: Kuroshio Shuppan, 2018. p.39-62.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIAMPUTTONG, P. **Qualitative Research Methods**. 5th ed. Oxford University Press, 2020.

PEASE-AIVEREZ, L. **Transforming Perspectives on Bilingual Language Socialization. In** Language Socialization in Bilingual and Multilingual Societies. Edited by Robert Bayley and Sandra R. Schecter.Great Britain, Cromwell Press. 2003. p. 9-24.

LUKE, A. Teaching after the market: from commodity to cosmopolitan. **Teachers College Record**, v.106, n.7, 07/2004, p.1422-1443.

MACMASTER, N. **Racism in Europe**. London: Palgrave, 2001.

MATSUI, T. Newcomer no kodomo tachi no ima o kangaeru: nihonjinsei no shiten kara [Crianças recém-chegadas na atualidade: sob a perspectiva do japonês]. **Ibunkakan kyôiku**, vol.37, 2013, p.63-77.

MERRIAM, S.; TISDELL, E. Qualitative Research: **A Guide to Design and Implementation,** 4th ed, U.S: Jossey Bass, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTES, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. Disponível em: <https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/31/09/1421569_00003>. Acesso em: 24 abr. 2024.

MINISTÉRIO DA RELAÇÕES EXTERIORES. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portal-consular/BrasileirosnoExterior.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2024.

<https://www.gov.br/mre/pt-br/embaixada-toquio/escolas-brasileiras/30e930eb655980b277018a8d53ef6821>. Acesso em: 24 abr. 2024.

<https://statresearch.jp/nations/residents/residents_BR.html>. Acesso em: 24 abr. 2024.

MINOURA, Y. **America bunka tono sesshoku ga nihonjin no katei seikatsu to kodomo no shakaika katei ni oyobasu eikyô** [A influência de contato com a cultura americana na vida familiar japonesa e no processo de socialização das crianças]. 12º Relatório de Pesquisa Subvencionada. Fundação Toyota, 1981, p.1-15.

MIYAZAKI, S. Tabunka no kodomo no katei ni okeru gengo shiyô to gengo ishiki.[Uso e consciência do idioma em famílias de crianças multiculturais]. **Sophia University Junior College Division Faculty Journal**, vol. 34, 2014, p.117-135.

MIYO, J. Nihongo kyouiku ni okeru life story kenkyû no genzai - sono kadai to kanôsei ni tsuite [Pesquisa história de vida no ensino da língua japonesa atual - seu potencial e desafio]. **Literacies**. Kuroshio Shuppan. 2014, p.1-10.

MORAIS, F. **Corações sujos**. Companhia das letras, São Paulo, 2011.

MORALES, L. M. **Cem anos de imigração japonesa no Brasil**: o japonês como língua estrangeira. Tese de doutorado em Curso de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2008.

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. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002270303>. Acesso em: 03 maio. 2024.

MORI, K.; SHIBASAKI, T. Projeto Kaeru e Seminário Projeto Kaeru. In: NAKAGAWA, K.(org.). **Projeto Kaeru: 10 anos**. 2018, p.135-144.

NAKAGAWA, K. **Crianças e adolescentes no Japão**: Províncias de Aichi e Shizuoka. Tese de Doutorado em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica, 2005.

NAKAGAWA, K. Trabalhadores brasileiros no Japão: o movimento dekassegui. In: NAKAGAWA, K.(org.). **Projeto Kaeru:10 anos**. 2018, p.23-40.

NAKAGAWA, K. Kaeru projekuto: Nihon kara burajiru eno kikokushitê sapôto 10 nenkan no hôkoku [Kaeru Project Report: 10 Years Supporting Children who Come Back to Brazil from Japan]. **Waseda Nihongo Kyoikugaku**. Tokyo: Graduate School of Japanese Applied Linguistics, v. 26, 2019. p. 77-86.

NAKAJIMA, T.; NEGAWA, S. Burajiru ni okeru zainichi keiken kikoku jidô seito no nihongo kankyô to motivation - Biritiba Mirim shi deno jirê o chûchin ni -. [O ambiente da língua japonesa e a motivação dos alunos do CAEJ no Brasil: um estudo de caso em Biritiba Mirim]. **Koide kinen nihongo kyôikukai ronbunshû**. vol.13, 2005, p.7-21.

NAKAJIMA. K. **Kanzen kaiteiban bairingaru kyôiku no hôhô** [Edição completamente revisada Métodos de educação bilíngue]. Tokyo: ALC, 2016.

NAKAJIMA. K: NUNES, R. **Nihongo kakutoku to keishôgo sôshitsu no dynamics**: nihon no shôchûgakkou no porutogarugo washa no jittai o funarte [Dinâmica da aquisição da língua japonesa e perda da língua herdada no contexto da situação atual dos falantes de português nas escolas primárias e secundárias japonesas]. ATJ Seminar, Heritage Panel Papers, 2001.

NAKAZAWA, E. Idô no keiken to nihongo gakushû - nikkei community no kankêseî ni chakumokushite. [Experiências de mobilidade e aprendizado de japonês - com foco no relacionamento com a comunidade nikkei]. **Gengo bunka kyouiku kenkyû**. vol.16, 2018. p.198-218.

NORTON, B. 'Non-participation, imagined communities and the language classroom', in M. Breen (ed.), **Learner Contributions to Language Learning**. London: Longman, p. 159-171, 2001.

NORTON, B. **Identity and Language Learning** Extending the Conversation. Bristol, UK: Multilingual Matters, Second edition, 2013.

NORTON, B.; GAO, Y. Identity, Investment, and Chinese Learners of English. In **Journal Pacific Communication**. Johns Benjamins Publishing Co. 2008. Disponível em: <https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20&%20Gao%202008.pdf>. Acesso em: 29 maio. 2024.

OLIVEIRA, A. C. **Japoneses no Brasil ou Brasileiros no Japão**: a trajetória de uma identidade em um contexto migratório. Dissertação de mestrado pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, 1997.

OTA, J. A língua falada nas comunidades rurais nipo-brasileiras do estado de São Paulo - considerações sobre koronia-go. Revista **Synergies** Brésil, n° 7, 2009 Universidade de São Paulo, p. 49-56.

OZEKI, F. **Kodomotachi wa itsu nihongo o manabunoka - Fukusûgengo kankyô o ikiru kodomo eno kyôiku** [Como as crianças aprendem japonês? Educação linguística para crianças que vivem num ambiente plurilíngue. Tokyo: Koko Shuppan, 2013.

OZEKI, F.; KAWAKAMI, I. **Idôsuru kodomo" toshite seichô shita daigakusei no fukusû gengo nôryoku ni kansuru katari – mizukarano gengo nôryoku o dô ishikishi, jikokêsei surunoka** [Falando sobre a competência plurilíngue de estudantes universitários que cresceram como children crossing borders - Como estar consciente de sua própria linguagem]. In HOSOKAWA, H.; NISHIYAMA, N. (org.). Fukugengo·Fukubunkashugi towa nanika – yôroppa no rinen jôkyô kara nihon ni okeru juyô · bunmyakuka e [O que é multilinguismo e multiculturalismo? Da filosofia e situação europeias à aceitação e contextualização no Japão]. Tokyo: Kuroshio Shuppan, 2016. p.80-91.

PAIVA, V. **Aquisição de segunda língua**. 1ª ed., São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. **Manual de pesquisa** em estudos linguísticos. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

PAVLENKO, A. **How am I to become a woman in an American vein?**' Transformations of gender performance in second language learning. In A. Pavlenko, A. Blackledge, I. Piller & M. Teutsch-Dwyer (eds), Multilingualism, Second Language Learning, and Gender. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, p. 133–174, 2001.

PAPASTERGIADIS, N. **The turbulence of migration**: globalization, deterritorialization and hybridity. Massachusetts: Polity Press, 2000.

PATTON, M. Q. **Quality in qualitative research**: Methodological principles and recent developments. Invited address to Division J of the American Educational Research Association, Chicago, 1985.

PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2002.

PAVLENKO, A.; LANTOLF, J. Second language learning as participation and the (re) construction of selves. In J. Lantolf (Ed.), **Sociocultural Theory and Second Language Learning** (pp. 155-77). Oxford, UK: Oxford University Press, 1995.

PAVLENKO, A.; NORTON, B. Imagined communities, identity, and English language teaching. In J. Cummins & C. Davison (org.). **International Handbook of English Language Teaching**. New York: Springer, p. 669-680, 2007.

PILKINGTON, A. **Racial Disadvantage and Ethnic Diversity in Britain**. London: Palgrave, 2003.

POLKINGHORNE, D. Narrative configuration in qualitative analysis. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 8:1, p.5-23, 1995.

PURI, J. **Encountering Nationalism**. Oxford: Blackwell, 2004.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS – Aprendizagem, ensino, avaliação. Trad. Maria V. Soares. Lisboa, Edições Asa, 2001.

RAMANATHAN, V.; MORGAN, B. TESOL and Policy Enactments: Perspectives from Practice. Introduction to the Special Issue on Language Policy. **Tesol Quarterly**, 41, p. 447-463, 2007.

RAMPTON, B. Returning to Applied Linguistics, International. **Journal of Applied Linguistics**, v. 7, n. 1, p. 3-25, 1997.

REIS, M. **Brasileiros no Japão**; O elo humano das relações bilaterais. São Paulo: Kaleidus - Primus, 2002.

RESSTEL, C. C. F. P. **Desamparo psíquico nos filhos de dekasseguis 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: <https://books.scielo.org/id/xky8j>. Acesso em: 03 maio. 2024.

RICHARDS, J; SCHMIDT, R. **Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics**. Fourth edition. published Great Britain, 2010.

ROMPAY-BARTELS, I. **Migração de Retorno**, **Identidade e Transnacionalismo**. Famílias nipo-brasileiras e as experiências de vida entre o Brasil e o Japão. 2015. Disponível em: < https://hdl.handle.net/1887/32077>. Acesso em: 02 nov. 2024.

SAITO, H. “The Integration and Participation of the Japanese and their Descendants in Brazilian Society.” International Migration 14 (3), p.183-99, 1976.

SAKAGUCHI, N. F. **Reflexões sobre oralidade em contexto bidialetal**: o uso da língua portuguesa falada por crianças brasileiras no Japão. São Paulo: Fundação Japão, 2017.

SAKAMOTO, M; MIYAZAKI, S. Nihon ni sumu tabunka katei no bilingualism [Bilinguismo entre famílias multiculturais que vivem no Japão]. In MIYAZAKI, S. (org) **Nihon ni sumu tabunka no kodomo to kyôiku: kotoba to bunka no hazama de ikiru - zôhoban.** [Crianças de culturas diversas e educação no Japão: Entre idiomas e culturas - edição ampliada]. Sophia University Press, p.17-46, 2016.

SAKURAI, A. Life story interview o hajimeru [Iniciar entrevista história de vida].In SAKURAI, A. KOBAYASHI, T (orgs) **Life story interview - shitsuteki kenkyû nyûmon.** [Entrevista história de vida - Introdução à pesquisa qualitativa]. p. 11-70. Tokyo: Serika shobô, 2005.

SASAKI, E. M. “Movimento Dekassegui: A Experiência Migratória e Identitária dos Brasileiros Descendentes de Japoneses no Japão”. In Rossana Rocha Reis e Teresa Sales (orgs), **Cenas do Brasil Migrante**, p.243-74. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

SASAKI, N; MORALES, L; SHIMADA, M. Burajiru e no kikoku seito no gengo to kyôiku: kôtôgoi tesuto TOAM kara mita nihongo to porutogarugo [Idioma e educação de estudantes que retornam ao Brasil: teste de vocabulário oral e do TOAM de japonês e português, **Ôbirin gengo kyouiku ronsô**. vol.8, 2012, p. 85-102

SASAKI, Y. Burajiru ni tsunagaru katei no oyakokan communication ni kansuru jittai cyôsa: Bogo, keishôgo kyôiku o meguru giron o fumaete [Pesquisa sobre a comunicação entre pais e filhos de famílias brasileiras no Japão: baseado na discussão sobre o ensino de língua materna e de herança] **Iminseisaku gakkai** [Congresso de Política Migratória] em 05/2022. Disponível em: <**https://iminseisaku.org/top/conference/conf2022/220528-29_f2-3_sasakiyuka.pdf**>. Acesso em: 03 jul. 2024.

SATO, M. Nihon no Gaikokujin Ukeirekô de manabu Fukugengowasha kôkôsei no gengo ishiki to identity keisei 0 idôsuru wakamono no gengoshakaika to eigo no isô ni chakumokushite- [Language Awareness and Identity Formation among Plurilingual Students at a High School Accepting Foreign Students in Japan: Focusing on the Language Socialization and the Positioning of English in the Youth "Crossing Borders"]. **Studies in Language Sciences,** vol.20, n°2, 2022. p.69-81

SAWAGUCHI, G. C. T. **Resiliência e migração: um estudo sobre as crianças que retornaram do Japão.** Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) Faculdade de Psicologia Clínica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15301>. Acesso em: 03 mar. 2024.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

SCHUMANN, J. H. **The Sociology of Second Language Acquisition**. Deseret Language and Linguistic Society Symposium: Vol. 7 : Issue 1, Article 3, p.11, 1981.

STERN, P. **Grounded theory methodology**: Its uses and processes. Image, 12, p. 20-23. 1980

STRAUSS, A..; CORBIN, J. **Basics of Qualitative Research**: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. 2nd ed, Thousand Oaks, CA: Sage, 1998.

SUEYOSHI, A.; NAKAGAWA. Y. K. Crianças brasileiras e peruanas após o retorno ao seu país de origem. **Estudos Japoneses**, São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, v. 32, 2012. p.11-28.

TANAKA, E. **A volta dos filhos de dekassegui ao Brasil: escolarização, dificuldades e superação.** Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/16525/1/Edna%20Tanaka.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

TANIGUCHI, S. **"Idôsuru kodomo" ga otona ni narutoki** - life story no katari naoshi ni yoru identity no saikouchiku - [Quando "crianças que cruzam fronteira" se tornam adultas: reconstruindo a identidade por meio da recontagem de histórias de vida]. In:

KAWAKAMI, I. (org.). “Idôsuru kodomo” toiu kioku to chikara [Memória e poder de "children crossing borders"]. Tokyo: Kuroshio Shuppan, 2014. p.44-68.

TSUDA, T. **Strangers in the Ethnic Homeland**: Japanese Brazilian Return Migration in Transnational Perspective. New York City: Columbia University Press, 2003

YAMATOMO, K. Kikokushita nikkei burajirujin no kodomo tachi no shinro sentaku - idô no monogatari ni chûmokushite- [Escolha de carreira das crianças nipo-brasileiras que voltaram ao Brasil: com foco nas narrativas de migração]. **Kyôiku shakaifgaku kenkyû.** vol.94, 2014, p. 281-301

YANO, L. P. **Famílias Brasileiras no Japão**: Migração Transnacional, Adaptação e Estresse Aculturativo. Porto Alegre: Poá Comunicação, 2013.

WODAK, R.; CILLIA, R.; REISIGL, M.; LIEBHART, K. **The Discursive Construction of National Identity**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

WENGER, E. **Communities of practice**: Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

VAN MAANEN, J. **Reclaiming qualitative methods for organizational research**: A preface. Administrative Science Quarterly, 24(4), p. 520-526, 1979.

VANCE, D. **“Barriers and aids in conducting research with older homeless individuals”**. Psychological Reports 76, p.783-786, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society** the Development of Higher Psychological Processes. Cambridge MA: Harvard University Press,1978.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Questionário

Memória, língua e identidade de jovens imigrantes: Crianças que cruzaram fronteiras Japão - Brasil

Olá! Meu nome é Ruchia Uchigasaki, sou doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob orientação da Profa. Dra. Rosa Yokota.
Esta pesquisa "Memória, língua e identidade de jovens imigrantes: Crianças que cruzaram fronteiras Japão- Brasil" trata sobre "crianças que cruzam fronteiras" e que crescem em múltiplas línguas, culturas e identidade que não é definida num único país ou cultura.

A objetivo deste estudo é refletir e avaliar como a experiência da prática plurilíngue (japonês e português) influenciaram a sua vida e a construção de sua/s identidade/s, com base na análise das narrativas dos jovens nikkei (brasileiros com ascendência japonesa) que tiveram vida escolar no Japão e ou no Brasil.

O questionário abaixo tem o objetivo de coletar dados para construção do perfil e da narrativa do participante.
Todas as informações obtidas por meio deste questionário serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas do estudo. Caso haja menção a nomes, a eles serão atribuídas nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.
Muito obrigada pela sua colaboração!

Pesquisadora responsável: Ruchia Uchigasaki
E-mail: [redacted]
Telefone: [redacted]

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

Informação básica do(a) participante

2. Nome *

3. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Feminino
- ◯ Masculino
- ◯ Outro

4. Idade *

_____

5. Nacionalidade *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Brasileiro(a)
- ◯ Japonês(esa)
- ◯ Dupla nacionalidade (Brasileira e Japonesa)
- ◯ Outra

6. Escolaridade *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Ensino Fundamental
- ◯ Ensino Médio
- ◯ Ensino Superior

7. Você é descendente de japonês? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

8. Se sim, qual é a geração?

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Segunda
- ◯ Terceira
- ◯ Quarta

9. Onde você nasceu? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Brasil
- ◯ Japão
- ◯ Outro

10. Se nasceu no Brasil, com que idade você foi ao Japão? *

_____

11. De que idade até que idade você esteve no Japão? *

_____

12. A(s) cidade(s) japonesa(s) onde você morou? *

_____

13. No Japão, com quem (relação parentesca) você morava ? *

_____

14. Qual era a sua idade quando voltou em definitivo para o Brasil? *

_____

15. Logo que retornou para o Brasil, em qual cidade você morou ou mora?

_____

16. Depois que voltou para o Brasil, com quem (relação parentesca) você morou ou mora ? *

_____

17. Qual é a sua língua materna? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Japonesa
- ◯ Portuguesa
- ◯ Outra

18. Atualmente, em qual língua você se comunica mais facilmente? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Japonesa
- ◯ Portuguesa
- ◯ Ambos
- ◯ Outra

19. Nacionalidade de seu pai? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Brasilero
- ◯ Japonês
- ◯ Dupla nacionalidade (Brasileira e Japonesa)
- ◯ Outra

20. O seu pai é descendente de japonês? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

21. Se sim, qual é a geração dele?

Marcar apenas uma oval.

- Primeira (Japonês)
- Segunda
- Terceira

22. Nacionalidade de sua mãe? *

Marcar apenas uma oval.

- Brasileira
- Japonesa
- Dupla nacionalidade (Brasileira e Japonesa)
- Outra

23. A sua mãe é descendente de japonês? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

24. Se sim, qual é a geração dela?

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Primeira (Japonesa)
- ◯ Segunda
- ◯ Terceira

25. Se você continua tendo contato com língua japonesa, de que forma você tem esse contato?

_____

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE 2 - História de vida dos colaboradores[404]

1. Juliana Ayumi

Juliana nasceu no Brasil e tem 33 anos. Seu pai é descendente de japoneses de segunda geração, enquanto a mãe não possui ascendência japonesa. Ela tem um irmão e uma irmã mais novos.

Segundo seu relato, aos 4 anos de idade, viajou com a mãe ao Japão para visitar o pai, que trabalhava como *dekassegui*, e permaneceram lá por algum tempo. Posteriormente, quando tinha 5 anos, a família decidiu mudar-se para o Japão juntos. Um pouco antes da partida, como Juliana ainda não falava japonês, seus pais a matricularam em uma escola de língua japonesa. No entanto, por ser muito pequena, ela frequentava mais para brincar ou comer lanches, e seus conhecimentos de japonês restringiam-se a algumas palavras de cumprimento.

Ao se adaptar à vida no Japão, Juliana passou a frequentar uma escola maternal. Ela guarda algumas lembranças desse período, como a dificuldade de expressar necessidades básicas — por exemplo, recorda-se de ter pensado: “Como digo que preciso ir ao banheiro?”, já que ainda não sabia falar japonês. Com o passar do tempo, no entanto, aprendeu o idioma rapidamente.

Antes de ir ao Japão, falava apenas português. Já durante a estadia, começou a se comunicar em japonês. Em casa, a mãe continuou utilizando o português, enquanto o pai passou a falar com ela cada vez mais em japonês.

Juliana lembra que ingressou na 1ª série de uma escola japonesa, onde estudou por quase dois anos. Posteriormente, a família mudou-se para o interior da mesma província, o que a levou a ser transferida, no meio da 2ª série, para outra escola primária japonesa próxima de sua residência.

Essa nova escola era pequena, contando com apenas duas turmas por série, cada uma com, no máximo, 25 alunos. Juliana e outro menino eram os únicos estudantes estrangeiros. Ela relata que tinha apenas amigos japoneses, com quem costumava brincar na escola e, ocasionalmente, também após as aulas. Seu contato com brasileiros era esporádico, geralmente por meio dos amigos de seu pai, mas esses encontros eram raros. Na cidade onde vivia, não havia comunidade brasileira.

[404] A história de vida é baseada nas entrevistas realizadas pela pesquisadora no período de 17 de julho a 16 de outubro de 2023. A fidelidade do conteúdo dessa história de vida foi confirmada pelo colaborador que revisou a história de vida após a entrevista e forneceu seu *feedback.*

Naquela época, Juliana relata que já não conseguia mais falar português, embora o compreendesse, uma vez que a mãe sempre procurava se comunicar com ela nesse idioma. No cotidiano, porém, Juliana utilizava basicamente apenas o japonês.

Por volta da 3ª ou 4ª série, a mãe tentou ensiná-la a ler e escrever em português, já que os pais começavam a considerar a possibilidade de retornar ao Brasil. No entanto, Juliana conta que não demonstrava interesse e não queria aprender de forma alguma.

Durante o período em que viveu no Japão, entre os 5 e os 11 anos, Juliana voltou ao Brasil duas vezes, nas férias. Ela recorda que, em uma dessas ocasiões, não conseguia encontrar nenhuma palavra em português para dizer “uva”. Simplesmente não saía: tudo o que lhe vinha à mente era a palavra japonesa *budô* (uva), sem conseguir se lembrar de como dizê-la em português. Juliana comenta que, antes de ir ao Japão, só falava português, mas, após a mudança, passou a se expressar apenas em japonês.

Quando Juliana tinha 10 anos, seu irmão nasceu. Naquela época, a família já cogitava retornar ao Brasil. Ela cursava a 5ª série e desejava concluir o ensino fundamental no Japão, mas esse objetivo não se concretizou.

Em 2002, aos 11 anos, Juliana retornou ao Brasil com a mãe e o irmão, enquanto o pai permaneceu no Japão por mais um ano para receber treinamento agrícola. De volta ao Brasil, ela ingressou na 6ª série do ensino fundamental.

Ela lembra que precisou reaprender português, pois havia esquecido grande parte do idioma. Segundo seu relato, apesar de não ter muita dificuldade em se comunicar oralmente, não compreendia as regras gramaticais do português nem sabia escrever. Por esse motivo, levou bastante tempo para reaprender a ler e escrever.

Juliana relata que a mãe contratou uma professora particular para ensiná-la a ler e a escrever em português, da 6ª à 8ª série. Ela conta que, durante os seis anos em que viveu no Japão, falava apenas japonês e deixou o português de lado. No entanto, como sua mãe se comunicava com ela em português, ainda conseguia compreendê-lo. Após retornar ao Brasil, não teve muitas oportunidades de conversar em japonês. Juliana afirma que, mais do que manter o uso do japonês, priorizou o aprimoramento do português

Juliana falava português na escola e japonês em casa com os avós. Eram eles as únicas pessoas com quem podia conversar em japonês. Após ingressar no ensino médio, deixou de morar com os avós e perdeu a oportunidade de praticar o idioma. Ainda assim, o avô sempre encomendava mangás do Japão para que a neta os lesse e não esquecesse a língua, que passou a ser seu único contato com o japonês. Segundo ela, costumava conversar em japonês com o pai quando vivia no Japão, mas, desde que ele voltou ao Brasil, deixou de falar o idioma com a filha. Agora, ele só se comunica em português. Para Juliana, depois do retorno do pai, é como se ele tivesse trancado o japonês dentro de si.

Quando tentou o vestibular, Juliana optou pelo curso de Letras japonês em uma universidade próxima. A decisão ocorreu, em parte, porque queria continuar estudando o idioma e, em parte, porque era o curso de ingresso mais acessível. Segundo relata, acreditava saber pouco japonês, mas na universidade percebeu que dominava menos do que imaginava e que ainda tinha muito a aprender. No curso, foi descobrindo diversos aspectos da gramática que desconhecia, o que considerou bastante interessante. Ficou surpresa ao perceber que utilizava, sem saber, regras formais como os grupos verbais e as conjugações. Ao reler os textos que havia produzido em japonês durante a infância, notou inúmeros erros, e o fato de nunca terem sido corrigidos na época a deixou muito abalada. Além disso, uma de suas professoras afirmou que sua maior dificuldade não estava no japonês, mas no português, e recomendou que se dedicasse mais a essa língua. Juliana reconhece que, de fato, nunca havia estudado os detalhes do português.

Ela conta que não conseguia falar japonês com os professores do curso. Como não usava o idioma havia muito tempo, tinha receio de conversar com eles. Quando estava prestes a se formar na universidade, sua avó a aconselhou fortemente a estudar no Japão. Disse-lhe que, em sua província natal, havia um programa de bolsas chamado "*Kenpi Ryūgaku"* e que ela deveria se candidatar. Assim, ao concluir a graduação, em 2011, Juliana foi para o Japão, onde estudou por um ano em uma universidade por meio desse programa. Considerou a experiência excelente, sobretudo por ter morado sozinha no país. No início, sentia-se insegura quanto à possibilidade de a experiência no exterior dar certo e temia sentir saudades do Brasil. No entanto, ao final do programa, já não queria mais voltar. No Japão, por estar em um ambiente onde precisava falar japonês, afirma que recuperou a confiança no uso

da língua. Depois de retornar ao Brasil, passou a conversar com um professor do curso de japonês da universidade e se sentia muito mais à vontade para se comunicar nesse idioma.

Depois do intercâmbio, Juliana começou a trabalhar como professora de japonês em uma escola local de língua japonesa. Na época, o corpo docente era inteiramente composto por professoras japonesas, que se comunicavam quase exclusivamente nesse idioma. Ela considerou isso positivo, pois teve a oportunidade de praticar o japonês em um ambiente que a ajudava a não esquecer a língua. Lecionou nessa escola por 9 anos e, assim, manteve contato constante com o idioma. Atualmente, trabalha em outra instituição, onde os professores já não utilizam tanto o japonês entre si, o que a faz sentir que tem menos contato com a língua. Comenta que, hoje, não tem mais com quem conversar em japonês, mas afirma que a prática de ensino a tem ajudado muito no aprendizado tanto do português quanto do japonês

Juliana conta que já pensou em seguir um caminho diferente, que não envolvesse a língua japonesa. Quando prestou o vestibular, chegou a considerar outras áreas, mas não se sentia confiante de que seria aprovada e, no fim, decidiu manter a escolha inicial. No curso de Letras japonês, aprendeu o idioma, mas percebia que havia poucas disciplinas voltadas especificamente ao seu ensino. Por isso, decidiu cursar Pedagogia logo após a graduação em Letras. No entanto, em determinado momento, começou a desanimar e se afastar, pois o curso não correspondia às suas expectativas. Tentou recomeçar, mas não teve sucesso. Ainda assim, deseja, eventualmente, realizar algum projeto para que mais pessoas conheçam o Japão e tem como objetivo divulgá-lo amplamente.

No momento, ela está consciente de que sua competência em japonês e português não é completa. Acredita que seus conhecimentos nos dois idiomas estão equilibrados, mas reconhece que ainda há muito a melhorar em ambos. Relata que, às vezes, comete alguns erros de português ao construir frases, especialmente em questões de coerência e concordância. Quanto ao japonês, afirma que não enfrenta grandes dificuldades, exceto em materiais muito especializados, e consegue assistir a filmes, novelas e outros conteúdos sem precisar de legendas.

Ela diz que, dependendo da situação, o idioma em que pensa pode ser o português ou o japonês, embora, na maior parte do tempo, pense em português. No entanto, quando se está com amigos que falam japonês, os idiomas podem acabar

se misturando. Às vezes, considera complicado traduzir certas palavras do japonês para o português. Atualmente, pensa mais em português do que em japonês. Quanto à comunicação com a família, ela conta que sua avó já faleceu, mas agora conversa de forma mista, em japonês e português, com o avô. Como seus tios paternos também compreendem japonês, às vezes fala com eles alternando os dois idiomas.

Sobre sua identidade, Juliana conta que, quando era pequena, não sabia exatamente o que significava ser japonesa ou brasileira. No entanto, por volta dos 10 anos, percebeu que não era considerada japonesa, devido à forma como era tratada na escola. Ao sofrer discriminação por ser estrangeira, entendeu que, independentemente de quão bem falasse japonês, não tinha um lugar ali. A partir desse momento, começou a mudar a forma como via o Japão, um país que, até então, considerava maravilhoso. Juliana morava em uma cidade do interior onde não havia outros brasileiros e acredita que, se tivesse vivido em um local com uma comunidade brasileira, sua experiência poderia ter sido diferente.

Juliana diz que, se soubesse japonês e tivesse um rosto japonês, isso a teria ajudado a construir uma identidade japonesa. No entanto, embora falasse japonês, sua aparência não correspondia à de uma japonesa. Por isso, afirma que, quando era criança, não importava o quanto falasse japonês: ela era vista como brasileira e não como uma “japonesa de verdade”.

Ela retornou ao Brasil aos 12 anos e ingressou na 6ª série. Nesse período, ficou confusa, pois as pessoas ao seu redor passaram a chamá-la de 'japa' ou 'japinha'. Isso a levou a questionar quem realmente era, já que não era considerada japonesa no Japão nem totalmente brasileira no Brasil. Juliana relata que, por muito tempo, enfrentou dificuldades para compreender sua identidade. Com o passar dos anos, no entanto, procurou esquecer ou evitar pensar sobre esse assunto.

Foram as autoapresentações que Juliana fazia para outros intercambistas na universidade japonesa que a levou a refletir novamente sobre sua identidade. Ela possui um nome japonês e outro brasileiro, mas conta que, no Japão, usava apenas o nome e o sobrenome japoneses desde a infância. Não se lembra de como isso começou, mas afirma que já era assim desde o jardim de infância. Lembra que, mesmo após ingressar na escola primária, continuava a escrever apenas seu nome japonês.

Enquanto fazia intercâmbio na universidade japonesa, Juliana estudava em uma turma avançada de japonês que incluía colegas chineses, coreanos e outros estudantes estrangeiros. Durante as autoapresentações, ao dizer seu nome e sobrenome japoneses, perguntavam-lhe: “Você é japonesa?” Ela respondia: “Sou descendente de japoneses”, mas muitos não a compreendiam bem. Juliana possui um nome brasileiro, mas naquele período usava apenas o nome japonês, o que gerava confusão: por que uma estudante do Brasil utilizaria um nome japonês? Muitos colegas estrangeiros a confundiam com uma japonesa devido ao seu nome e à aparência. Segundo Juliana, os japoneses percebiam imediatamente que ela não era japonesa justamente por sua aparência, enquanto os outros alunos estrangeiros não notavam as diferenças sutis. Durante esse período, sentiu sua identidade abalar-se novamente, questionando-se se era “Juliana” ou “Ayumi”. Essa foi, segundo ela, sua segunda crise de identidade. Após consultar uma professora, Juliana decidiu mudar a forma de escrever seu nome, passando de “XX (sobrenome japonês) Ayumi” para “XX Juliana”.

No Brasil, seus amigos do curso de Letras – Japonês na universidade a conhecem mais pelo nome japonês do que pelo brasileiro. Às vezes, até brincam, perguntando: “Quem é Juliana?” Na cidade onde mora, as pessoas ligadas à área de japonês também a reconhecem mais pelo nome japonês. Atualmente, ela não se importa em usar o nome brasileiro ou japonês, mas, por vezes, pensa em adotar apenas o nome japonês.

Ela conta que, ao apresentar-se a outras pessoas, usa o nome e o sobrenome japoneses, pois isso já está enraizado nela. Na escola de língua japonesa onde trabalhou até o ano passado, utilizava apenas seu nome japonês. A diretora da escola também registrava seu nome apenas em japonês, escrevendo-o em hiragana. Juliana achava estranho, já que não era japonesa, mas como a diretora escrevia dessa forma, acabou aceitando.

Juliana deu nomes brasileiros e japoneses aos seus filhos, mas confessa que hesitou em colocar o nome japonês. Ela tinha alguns amigos descendentes de japoneses que possuíam apenas nomes brasileiros. O marido também é descendente de japoneses e, apesar de ter nome japonês, apenas seu nome brasileiro foi registrado. Por fim, ela decidiu registrar a filha com um nome brasileiro e um nome

japonês. Juliana acredita que, para um *nikkei* (descendente de japoneses), dar ou não um nome japonês a um filho é uma decisão complexa.

Ela refletiu muito sobre sua identidade quando voltou ao Brasil e também durante a universidade. Hoje, porém, acredita que não enfrenta mais esse problema e que isso não a incomoda tanto. Chegou à conclusão de que é brasileira, embora descendente de japoneses, e afirma: “Tenho certeza, que eu nunca, jamais vou ser japonesa”.

Ela diz que por ter alguma compreensão da cultura japonesa e do modo de ser japonês, às vezes ela não tem certeza e se confunde se são coisas do Brasil ou do Japão. No entanto, ela se considera brasileira, que tem raízes japonesas por parte do pai e que só teve uma experiência de ter passado um período de sua vida no Japão.

Ela diz que usa a palavra “descendente (de japonês)” para se referir a si mesma, mas não usa com frequência a palavra “*nikkei*”. Ela diz que ela pode ser *sansei* (3ª geração) por parte do pai, mas a mãe dela é brasileira sem ascendência japonesa, portanto, por parte da mãe, ela diz que não é nada. Então, se ela tiver que perguntar sobre isso, não perguntaria sobre geração, mas sim se é descendente ou não, e isso é o bastante, diz ela. Ela acha que o grau de descendência é muito complicado e depende da pessoa, tem mais relação com o tipo de convivência e com o aprendizado da língua japonesa.

Ela conta que teve uma experiência ruim na comunidade nipo-brasileira por ser mestiça. Estava ensinando japonês em um clube quando, de repente, um japonês senhor de idade entrou na sala e disse “você é mestiça, né?” e saiu. Ela lembra que se sentiu muito desconfortável com isso. O seu avô também dizia “*gaijin*” (estrangeiro) para os brasileiros, mas ela questionava que, quem era *gaijin* naquela situação era o próprio avô no Brasil. Para Juliana, essas e outras experiências fez não ter muito orgulho de dizer “eu sou *nikkei*!”, mas em se identificar mais como brasileira descendente de japonês.

2. Sara

Sara nasceu no Brasil e tem 24 anos. Tanto seu pai quanto sua mãe são descendentes de japoneses de terceira geração. Os pais de Sara se conheceram e se casaram no Japão. Como a mãe de Sara desejava ter o parto no Brasil, a família

retornou ao país. Inicialmente, queriam permanecer no Brasil, mas, por motivos financeiros, decidiram voltar ao Japão quando Sara tinha 1 ano e 6 meses.

Quando Sara era bebê, uma amiga brasileira da mãe cuidava dela. Depois, sua mãe a matriculou em um jardim de infância japonês, onde passava a maior parte do dia imersa no idioma japonês. Sara falava japonês com os amigos e professores nesse ambiente. Os pais de Sara não falavam muito japonês; em casa, eles se comunicavam em português. Sua mãe sempre falava com a filha em português, mas Sara respondia em japonês. Por isso, a mãe precisou aprender japonês para entender o que a filha dizia.

A mãe de Sara tinha amizade com muitos japoneses e tentava se comunicar com eles, mas tinha mais amigos brasileiros. Segundo a mãe, Sara falava com os amigos dela em japonês e se esforçava ao máximo para usar o português apenas em casos emergenciais ou quando era absolutamente necessário. Mesmo quando os amigos da mãe falavam português com ela, Sara respondia em japonês. Naquela época, Sara só tinha contato com adultos, não com outras crianças brasileiras.

Sara entrou na 1ª série de uma escola japonesa. Ela falava japonês com os professores e amigos e não teve dificuldades na escola. Havia alunos peruanos e filipinos, mas Sara lembra que era a única brasileira.

Quando Sara tinha entre 4 e 5 anos, seus pais já haviam se separado. Ela se lembra de sua mãe perguntando se queria voltar para o Brasil ou permanecer no Japão. Como nunca havia estado no Brasil antes, Sara não sabia nada sobre o país e não conseguia decidir o que seria melhor. Mesmo assim, decidiu retornar ao Brasil com a mãe.

Quando decidiram retornar ao Brasil, Sara estava na 2ª série de uma escola japonesa, mas sua mãe a transferiu para uma escola brasileira para que pudesse aprender português. A preocupação da mãe era que Sara enfrentasse dificuldades ou sofresse *bullying* por não dominar a língua ao chegar ao Brasil.

Sara se lembra do período em que foi transferida para a escola brasileira como um “período em branco”, no qual não consegue recordar muita coisa, possivelmente devido à sensação de ter vivido uma experiência traumática. Ela achava que havia estudado na escola por apenas um mês, mas, ao perguntar à mãe, descobriu que foram seis meses. A mãe relata que o português de Sara melhorou rapidamente durante esse período. O que antes falava apenas japonês, passou a falar apenas

português. Sara ainda não consegue se lembrar exatamente como ocorreu a transição de idioma. Lembra-se apenas de que passava o dia inteiro na escola brasileira, brincava bastante com os colegas e estudava muito para aprender português.

Sara relata que sua mãe exercia certa pressão para que ela falasse português corretamente. Às vezes, fazia com que Sara pronunciasse palavras como “amarelo” e a corrigia quando não conseguia pronunciá-las corretamente. Ela se lembra de que, entre os 7 e 8 anos, enquanto aprendia a nova língua, a mãe se esforçava para que falasse português sem sotaque, preocupada com possíveis casos de *bullying* e discriminação no Brasil.

Em 2007, quando tinha 8 anos, Sara retornou ao Brasil com a mãe, enquanto seu pai permaneceu no Japão. Como havia ido ao Japão ainda bebê, o Brasil era praticamente sua primeira experiência no país. Ela ingressou na 3ª série de uma escola pública do ensino fundamental. Uma das lembranças mais marcantes desse período é ter recebido um dicionário de português, que usou para consultar palavras e estudar o idioma.

Sara afirma que usava o português na escola e não enfrentava dificuldades nos estudos. Sempre foi uma aluna quieta; segundo sua mãe, costumava ser muito reservada e não reclamar de nada. A mãe esperava que ela tivesse mais dificuldades, mas Sara se adaptou à vida escolar sem problemas.

A mãe de Sara não recebia muito apoio do seu marido, então precisava trabalhar muito e não ficava muito em casa. Por isso, Sara passava frequentemente o tempo na casa da avó, que havia vindo do Japão para o Brasil aos 11 anos e falava japonês. Entre os 8 e 10 anos, Sara ia à casa da avó e conversava em japonês com ela. No entanto, após a mudança da mãe e de Sara, perdeu contato frequente com a avó, o que fez com que não praticasse o japonês diariamente.

Sara começou a interagir com mais crianças brasileiras e sentia-se um pouco envergonhada ao falar japonês, pois era provocada com frases como: “Você é japonesa, então pode falar japonês” ou “Como você diz isso em japonês?”. Não gostava dessas brincadeiras e, por isso, decidiu parar de falar japonês. A partir de então, passou a usar apenas o português na escola e em casa.

Sara relata que, por um tempo, quis esquecer o japonês. Naquela época, precisava aprender português e, às vezes, sofria *bullying* na escola por ser mestiça.

Sentia-se envergonhada e não queria ser associada ao Japão, por isso se afastou completamente da língua japonesa, sem ter qualquer contato com ela.

Entretanto, a partir da 6ª série do ensino fundamental, Sara começou a assistir a vídeos e filmes japoneses na internet. Isso ocorreu tanto por gostar do conteúdo quanto pelo desejo de se reconectar com o japonês. Ao assistir a esses filmes, suas lembranças e sentimentos relacionados à língua começaram a retornar, algo que ela apreciava e que a ajudava a se sentir mais ela mesma.

Sara relata que, após retomar contato com o japonês por meio de vídeos e filmes, começou a se lembrar do idioma aos poucos, de forma gradual. Sentia que o japonês estava voltando, o que a deixava muito feliz. Ela comenta que, embora sua rotina estivesse agitada, atualmente tem mais tempo para assistir a filmes e está tentando recuperar a língua aos poucos. Sara observa que não havia aprendido muito *kanji* (ideogramas japoneses) na escola, por isso não se recorda bem deles, mas lembra bem do *hiragana* (silabário da escrita japonesa) e do *katakana* (silabário japonês para palavra estrangeira), pois os havia aprendido na época.

Sara entrou no ensino médio e continuou assistindo a alguns vídeos em japonês, mas não se dedicava tanto quanto antes. Certa vez, procurou aulas de japonês, mas acabou não as fazendo. Quando chegou o momento de se preparar para o vestibular, ficou sem tempo. Na cidade em que mora, existe uma grande comunidade de descendentes de japoneses, com eventos e festivais realizados anualmente. Sara aprendeu *taikô* (tambor japonês) por um ano, mas também interrompeu a prática devido à preparação para o vestibular. Posteriormente, ingressou na universidade em um curso de arquitetura, mas não se identificou com a área e abandonou. Atualmente, está estudando para cursar Medicina.

Após retornar ao Brasil, a mãe de Sara não a incentivou a continuar estudando japonês. No entanto, segundo Sara, sua mãe se arrepende de não ter permitido que ela mantivesse o estudo da língua, já que muito do idioma foi esquecido. Atualmente, Sara consegue se comunicar em situações básicas em japonês, como pedir água, perguntar onde fica o banheiro ou solicitar informações, mas ainda não consegue manter conversas longas.

Sara acredita que ainda precisa se lembrar de muitas coisas do japonês. Ela considera que domina bem o português e também fala inglês fluentemente. Além disso, conta que gosta muito de aprender novos idiomas. Considera-se curiosa e,

recentemente, começou a estudar coreano e planeja aprofundar seus conhecimentos nessa língua.

Sara diz que nunca refletiu sobre sua identidade no Japão. A cidade em que morava não era do interior e havia muitas crianças mestiças. Seus colegas eram pequenos e não a maltratavam nem falavam mal dela. Na escola, usava seu sobrenome japonês e seu nome brasileiro, sem ter um nome japonês. Ela não sabe exatamente o motivo, mas acredita que sua mãe provavelmente não lhe deu um nome japonês porque imaginava que ela não ficaria no Japão por muito tempo.

Ela relata que, ao voltar para o Brasil, passou por uma crise de identidade. Embora sua mãe lhe dissesse que era brasileira, na escola era chamada de “japonesa” ou “japinha” pelos colegas, o que a deixava muito confusa. Sara diz que, inicialmente, não se considerava brasileira, mas, à medida que crescia, percebeu que também não era japonesa. Por volta dos 16 ou 17 anos, começou a se identificar como brasileira. Hoje, afirma: “Sou descendente de japoneses, mas sou brasileira”. Para ela, não importa quantas pessoas a considerem japonesa; sempre reafirma que é brasileira. Quando dizem isso, as pessoas se surpreendem, mas ela explica: “Sou brasileira, nasci no Brasil”.

Sara costumava se identificar apenas como brasileira, mas atualmente se considera nipo-brasileira. Ela reconhece que essa não é uma descrição completamente precisa, mas é a que mais se aproxima, especialmente por ter tido contato direto com a cultura japonesa. Para ela, a identidade nipo-brasileira está mais relacionada ao histórico cultural e à vivência da cultura japonesa. Sara tem um amigo nipo-brasileiro cuja família nunca foi ao Japão, mas que está sempre inserido nessa cultura. Ela também tem outro amigo nipo-brasileiro que mora em uma cidade com grande população japonesa, onde praticamente todos os amigos são descendentes. Na cidade de Sara, porém, a população é muito maior e ela teve menos contato com amigos nipo-brasileiros, mantendo mais amizades com brasileiros.

Sara relata que a experiência de mobilidade entre o Japão e o Brasil exigia que ela reorganizasse completamente seu modo de pensar e aprendesse um novo idioma. Por isso, considera-se boa em aprender línguas. Acredita que desenvolveu essa habilidade por meio das experiências vividas na infância: ao ouvir um novo idioma, aplicava estratégias semelhantes às que havia aprendido anteriormente, o que

facilitava o aprendizado. Sara afirma que essa vivência de mobilidade também lhe proporcionou maior capacidade de se adaptar a mudanças.

Sara se sente privilegiada por ter aprendido japonês e conhecido uma cultura diferente durante a infância. Ela considera muito positivas as pessoas que conheceu e as oportunidades que teve. Sara afirma que sua família ainda mantém alguns elementos da cultura japonesa em casa. Ela mora com a mãe e consome mais "*gohan*" (arroz) japonês em casa do que o estilo brasileiro.

Recentemente, uma colega da escola primária japonesa encontrou Sara no Instagram e elas têm trocado mensagens pelo chat. Como Sara possuía muitas fotos da época com os colegas, conseguiu encontrá-los também por meio de outros amigos. Ela envia essas fotos e continua trocando mensagens, escrevendo em inglês, enquanto as amigas respondem em japonês. Sara planeja visitar o Japão um dia e já conversa sobre passeios com os colegas. Ela gosta do Brasil e pretende permanecer no país no futuro, afirmando que só irá ao Japão para se divertir.

3. Henrique Hiroto

Henrique nasceu no Japão e tem 23 anos. Seus pais, descendentes de japoneses, nasceram no Brasil, o pai é de segunda geração e a mãe de terceira. Eles se mudaram para o Japão para trabalhar e permaneceram lá por mais de dez anos, período em que Henrique nasceu. Ele tem um irmão mais novo, também nascido no Japão, que voltou ao Brasil com apenas um ano de idade. Por isso, não adquiriu a língua japonesa e viveu toda a sua vida como brasileiro no Brasil. Na infância, Henrique quase não se comunicava em japonês com os pais, embora saiba que o pai é fluente na língua e que a mãe não tem o mesmo nível de fluência.

O primeiro idioma com o qual Henrique teve contato foi o português, ensinado por sua mãe em casa por meio de atividades de leitura com cartões. Com certa frequência, ela também comprava gibis em português para ele. Segundo relatos dos pais, Henrique passou a aprender japonês de forma natural ao ingressar no jardim de infância, aos 2 anos de idade, por meio da convivência com crianças japonesas em seu cotidiano. As primeiras lembranças de sua infância remetem a momentos em que brincava com carrinhos no jardim de infância e conversava em japonês com os colegas. Henrique compreendia o idioma sem dificuldades e não se recorda de ter

estranhado o fato de as outras crianças falarem uma língua diferente da utilizada em casa.

Henrique frequentou o mesmo jardim de infância no Japão até os 4 anos de idade, mas, pouco antes de completar 5 anos, mudou-se com a família para o Brasil. Nessa ocasião, permaneceu no país por 2 anos e 3 meses, até os 7 anos. Durante esse período, ingressou em uma escola primária particular. Como sua mãe já se preocupava com o desenvolvimento do português e o havia ensinado a ler e escrever ainda no Japão, Henrique não encontrou grandes dificuldades de idioma ou aprendizado ao iniciar os estudos no Brasil. Ele se lembra bem dos momentos vividos com os colegas na escola e acredita que não enfrentou barreiras linguísticas porque já estava habituado a usar o português em casa com os pais. Na época, por volta dos 5 ou 6 anos, afirma que já possuía um certo senso de identidade como brasileiro.

Após completar 7 anos, Henrique retornou ao Japão, quando cursava a 1ª série do ensino primário. Segundo seu relato, não se sentiu incomodado com a mudança do Brasil para o Japão. Pelo contrário, estava animado com a ideia de viajar de avião, algo de que gostava muito, e sentia o prazer da experiência do voo. Por isso, não se recorda de ter enfrentado dificuldades ou de ter desenvolvido aversão à viagem naquele momento.

No Japão, Henrique ingressou em uma escola japonesa no meio da 1ª série. Paralelamente, frequentava periodicamente uma escola brasileira, pois seus pais não tinham certeza de sua adaptação à escola japonesa e queriam observar em qual das duas ele se ajustaria melhor. Quando entrou na 2ª série, deixou a escola brasileira e passou a frequentar apenas a escola japonesa. Os pais desejavam que ele se integrasse à sociedade japonesa e aprimorasse seu domínio do idioma. Além disso, a distância da escola brasileira em relação à residência da família também pesou na decisão. No entanto, o fator determinante para a mudança foi o fato de Henrique não ter apresentado grandes dificuldades na escola japonesa.

Segundo seus pais, logo após retornar ao Japão, Henrique não conseguia falar japonês tão bem quanto antes e parecia ter esquecido parte do idioma. No entanto, essa dificuldade foi rapidamente superada. Naquele período, com 6 ou 7 anos, ele já possuía boas memórias de sua infância e, ao retornar ao Japão, percebeu diferenças significativas entre as escolas japonesas e brasileiras. Por exemplo, lembra-se claramente de que, durante as refeições, os próprios alunos eram responsáveis por

servir os colegas, o que inicialmente lhe causou estranheza. Embora não compreendesse totalmente o que professores e colegas diziam, obedecia às instruções e, por meio da observação e imitação do comportamento das pessoas ao seu redor, foi se adaptando. Gradualmente, seu japonês melhorou e ele passou a seguir as normas da escola com naturalidade.

Havia outros dois alunos brasileiros na escola, mas um deles retornou ao Brasil antes de Henrique, de modo que não houve muito contato entre eles. O outro permaneceu até que Henrique voltou ao Brasil, mas ele não se lembra de ter conversado muito com esse colega. A prima de Henrique, com apenas um ano a menos, tinha um histórico semelhante ao dele, e ambos se comunicavam em japonês. Eventualmente, os parentes se reuniam e falavam em português, embora isso não ocorresse com frequência. Assim, durante esse segundo período no Japão, Henrique continuava a falar português apenas com os pais. Naquela época, ele já tinha alguma familiaridade com computadores, conseguindo acessar sites brasileiros e assistir a vídeos, mas sua prática oral da língua permanecia limitada à comunicação com a família.

Henrique possui um nome brasileiro, um nome japonês “Hiroto” e um sobrenome japonês. Durante sua permanência na escola no Japão, era chamado pelo nome brasileiro abreviado, “Rique”. Além disso, ao escrever seu nome, a escola orientava que apenas o sobrenome japonês fosse registrado em kanji, enquanto o nome brasileiro fosse adaptado à escrita japonesa como “Riki”. Embora não fosse um nome muito comum no Japão, ainda era reconhecido como masculino, e Henrique acredita que a intenção da escola era que ele não se destacasse ou fosse percebido como diferente pelas demais crianças.

Naquela época, Henrique não se sentia desconfortável por ser estrangeiro, pois não se lembrava de ter sido tratado como tal no Japão. Embora seus pais tivessem enfrentado algum preconceito, ele não recordava ter passado por experiências semelhantes na infância. Segundo seu relato, entre os 7 e 9 anos, enquanto residia no Japão, Henrique era bastante irritadiço e se envolvia frequentemente em conflitos com os colegas. Os pais o levaram a um psicoterapeuta e a um psiquiatra, e ele era considerado uma criança problemática pelas pessoas ao seu redor. Henrique relata que perdia o controle e sentia raiva de tudo; quando lhe

perguntavam a razão de sua irritação, não conseguia explicar ou expressar seus sentimentos. Esse comportamento persistiu mesmo após seu retorno ao Brasil.

Até certo ponto, as lembranças e pensamentos de Henrique eram, em sua maioria, em português. No entanto, em determinados momentos, especialmente enquanto residia no Japão, ocorreu uma substituição do português pelo japonês em sua mente, o que às vezes dificultava a escolha do idioma a ser utilizado internamente. Hoje, Henrique reflete que, na época, não tinha oportunidade de observar a si mesmo ou dialogar internamente por meio de palavras. Isso fazia com que, antes mesmo de se conscientizar do que o incomodava, ele expressasse seus sentimentos por meio de ações. Dessa forma, era comum que Henrique se irritasse rapidamente, gritasse expressões curtas e quebrasse objetos ao seu redor.

Durante o período em que residia no Japão, da 1ª à 3ª série, Henrique recorda que não se considerava uma criança plenamente feliz devido a esses colapsos emocionais. Esses episódios ocorriam principalmente em casa, onde ele frequentemente se desentendia com os pais. Em uma ocasião, quando estava na 2ª série, Henrique fugiu de casa e foi encontrado no dia seguinte por um policial, que o levou de volta para sua residência. Ele se lembra de que, naquele dia, seus pais estavam acompanhados de vários outros policiais e de seu professor de japonês. Henrique afirma que ainda não compreende completamente por que era tão agressivo e compulsivo naquela época. Atualmente, ele acredita que relatar essa experiência faz parte do processo de autoconhecimento, expressando o desejo de descobrir o que lhe causava tanta ansiedade. Na época, ninguém conseguia explicar a ele o que estava acontecendo.

Enquanto residia no Japão, Henrique afirma nunca ter sentido falta do Brasil. Ele se lembrava bem de seus amigos brasileiros, mas não tinha grande desejo de reencontrá-los ou sair com eles. Naquela época, era muito mais apegado aos amigos que tinha no Japão, com quem mantinha laços desde o jardim de infância.

Quando Henrique tinha 9 anos (2009), a família decidiu retornar ao Brasil mais uma vez. Na época, seus pais não explicaram os motivos da mudança. Henrique já possuía uma identidade brasileira e reconhecia seus laços com o país. Embora não estivesse consciente da razão do retorno, como já havia se mudado várias vezes entre Japão e Brasil, aceitou a decisão dos pais como algo “natural”. Dessa forma, a mudança para o Brasil não lhe pareceu estranha.

No Japão, Henrique iria iniciar a 3ª série, mas, ao retornar ao Brasil, ingressou na 4ª série da mesma escola em que havia estudado durante a 1ª série. No Brasil, o ingresso nas escolas primárias ocorre no ano em que a criança completa 6 anos, diferentemente do Japão, onde se inicia a 1ª série no ano em que já se tem 6 anos. Seus pais aparentemente não estavam cientes dessa diferença, e, como consequência, Henrique avançou um ano. Ao contrário das mudanças anteriores, ele lembra-se bem da experiência de se mudar do Japão para o Brasil aos 9 anos. As diferenças entre os dois países em termos de costumes escolares estavam mais evidentes; por exemplo, no Japão, os alunos eram responsáveis por limpar as salas de aula.

Entre os 9 e 12 anos, após retornar ao Brasil, Henrique afirma que conseguia se manter bem nos estudos nas escolas brasileiras, mas costumava chorar sozinho na cama, lembrando-se dos amigos no Japão e sentindo que estava “sendo deixado para trás”. Ele chorava frequentemente devido à solidão, mas não compartilhou seus sentimentos de tristeza, isolamento e confusão sobre as diferenças nos costumes escolares com os pais. Henrique relata que não se sentia à vontade para expressar a dor que estava sentindo e acreditava que eles não o compreenderiam.

O primeiro idioma que Henrique aprendeu foi o português, com o qual teve maior contato desde a infância. No entanto, a mudança do Japão para o Brasil, por volta dos 9 ou 10 anos, fez com que ele se sentisse como se estivesse “deixando” o Japão. Henrique reflete que, na época, não aceitava plenamente a si mesmo como brasileiro. Por isso, esforçava-se para manter o japonês ativo em sua mente como forma de se afirmar e construir sua identidade. Esse processo fez com que, nesse período, sua base gramatical fosse predominantemente japonesa, enquanto seu vocabulário permanecia maior em português.

No Brasil, Henrique utilizava o computador para acessar diversos sites e assistir a vídeos em japonês. Curiosamente, esse comportamento era inverso ao que ocorria no Japão: lá, ele costumava assistir a vídeos brasileiros, enquanto no Brasil buscava conteúdos japoneses. Isso acontecia porque sentia nostalgia da língua japonesa e de seu mundo familiarizado com o Japão. Embora na época não conseguisse explicar claramente seus sentimentos, Henrique acredita agora que procurava, por meio do idioma japonês, uma forma de compensar a solidão causada pela distância de seus amigos japoneses.

Henrique estudou na primeira escola particular apenas durante a 5ª série e, em seguida, foi para outra escola particular ao ingressar no Ensino Fundamental II. Nessa nova instituição, havia um forte vínculo com a cultura japonesa. Seus pais o matricularam na escola para que pudesse manter contato com essa cultura. Por exemplo, havia aulas de japonês que contribuíram para a preservação de sua língua, embora o conteúdo fosse, em geral, acessível e conhecido por ele. Henrique permaneceu nessa escola até concluir o ensino médio.

Após retornar ao Brasil, Henrique teve poucas oportunidades de falar japonês, mas manteve contato constante com animes, mangás e videogames. Desde pequeno, apreciava especialmente videogames, sempre jogando na versão japonesa. Mesmo compreendendo o português, preferia a versão japonesa e, até hoje, mantém o idioma japonês em seu celular. Isso proporcionava-lhe uma sensação de *anshinkan* (bem-estar). Embora houvesse uma comunidade japonesa na cidade em que morava, seus pais nunca o levaram a participar. Henrique os responsabiliza por isso, pois existiam comunidades *nikkeis* e muitas crianças com experiências semelhantes às suas. Na época, ele relata: “Eu me sentia muito sozinho porque não tinha contato com pessoas que tinham experiências semelhantes às minhas; foi uma dor que me foi imposta e que somente eu poderia entender.”

No Brasil, Henrique quase não praticava a fala e a escrita em japonês, mas mantinha constante contato com a compreensão auditiva e a leitura por meio de animes, mangás e videogames. Como resultado, conseguia se comunicar normalmente em japonês e se considerava bilíngue. Quando estava no 1º ano do ensino médio, Henrique passou no Teste de Proficiência em Língua Japonesa N1. Apesar disso, não cogitava utilizar o japonês no futuro nem estudar no Japão, considerando o idioma mais como uma habilidade que possuía do que como um recurso ativo em sua vida.

Ao se formar no ensino médio, Henrique foi aprovado em uma universidade federal da região em que morava, mas não chegou a frequentá-la, pois não era exatamente o que desejava. Decidiu, então, cursar um preparatório para vestibulares específicos em outro estado, permanecendo nesse curso por dois anos. Naquele período, seu plano era continuar os estudos no Brasil, sem cogitar estudar em uma universidade japonesa. No entanto, inscreveu-se em um programa de bolsas de estudo para o Japão e foi aceito. Durante a entrevista, estava preocupado por não

falar japonês havia anos, mas conseguiu se expressar adequadamente. Em 2019, passou no exame e mudou-se para o Japão para dar continuidade aos estudos.

Henrique atribui, não exclusivamente, mas principalmente, a manutenção de suas habilidades em japonês à imersão proporcionada por videogames, animes e mangás. Desde que retornou ao Brasil, manteve contato com esses conteúdos pela internet. Em especial, apreciava videogames com textos narrativos; embora inicialmente não soubesse como lê-los, acredita ter adquirido muito vocabulário ao longo dos anos. Ele considera que essa experiência foi decisiva para mantê-lo conectado ao idioma japonês. Seus pais o aconselhavam e incentivavam, explicando a importância de preservar a língua, mas sem obrigá-lo. Com o tempo, Henrique passou a gostar naturalmente de conteúdos produzidos em japonês, valorizando o idioma por essa razão. Ele relata que foi, em grande parte, por acaso que não esqueceu o japonês. Atualmente, não apresenta dificuldades com inglês ou japonês. Aprendeu inglês em parte porque, nos jogos online, era necessário se comunicar com falantes da língua. Quanto ao português, não enfrentou dificuldades e sempre se destacou nessa disciplina.

Henrique considera que gosta muito de aprender idiomas e, durante os anos de universidade, também aprendeu mandarim e russo. Ele acredita que o conhecimento do português e do japonês lhe confere certas vantagens em relação ao inglês, facilitando a aprendizagem de novas línguas. Ao estudar um idioma, consegue relacionar diferentes aspectos com outros idiomas, por exemplo, identificando semelhanças com o japonês em algumas partes e com o português em outras. Intermediar o aprendizado por meio de várias línguas torna o processo mais fácil de modo geral. Henrique atribui essa habilidade à sua experiência prévia com o português e o japonês, considerando que o domínio sólido dessas duas línguas tem facilitado o aprendizado de outros idiomas.

Henrique acredita que agora consegue perceber que a experiência de mudar de um país para outro foi, de fato, útil. Sempre enfrentou instabilidade em relação à sua identidade, algo que se relaciona até mesmo com a dificuldade de se comunicar adequadamente com seus pais. Frequentemente, sentia-se incapaz de expressar seus sentimentos. Um dos motivos que o levou a escolher estudar em uma cidade distante de casa após o ensino médio foi justamente o desconforto que sentia em seu lar e o desejo de sair o mais rápido possível.

Henrique relata que a experiência universitária no Japão finalmente o colocou em contato com pessoas de perfis semelhantes ao seu. Percebeu que havia muitas outras pessoas que viveram experiências parecidas, não apenas no Brasil e no Japão, mas também no Japão e em outros países. Ele comenta: “Conversar com elas me fez perceber que todos nós nos sentimos da mesma forma. Durante a transição, por volta dos 9 ou 10 anos, eu me senti sozinho e abandonado. Todos, realmente todos, sentiam isso. Se uma criança se sente sozinha, deveriam ser os pais, que supostamente a entendem melhor, a compreender o que o filho está sentindo e pelo que está passando.”

Henrique afirma que a questão não se trata de um problema de idioma, mas de que seus pais não compreendiam o que significa não ter um lugar que se possa chamar de “*jikka*” (no sentido de terra natal). Ele sentia que não possuía um local que pudesse chamar de “*jikka*”, já que sua nacionalidade não correspondia ao lugar de seu nascimento. Por isso, frequentemente se perguntava a qual país realmente pertencia. Henrique relata que, ao cantar o hino nacional brasileiro, sentia desconforto; não se sentia no seu lugar, como se não tivesse direito de cantar, e não se percebia como “100% brasileiro”.

Agora, finalmente, depois de muito tempo e em contato com pessoas de perfis semelhantes, compreendendo as experiências alheias, Henrique percebe que a instabilidade que sentiu é algo transitório. Atualmente, possui uma compreensão mais clara das diferenças culturais entre Japão e Brasil, e acredita que não existe uma identidade 100% brasileira ou 100% japonesa; ambos os países fazem parte dele. Dessa forma, quando tiver que cantar o hino nacional brasileiro, ele diz: “eu canto”, e quando tiver que cantar o hino nacional japonês, também diz: “eu canto”. Henrique completa: “eu realmente sinto que tenho um pouco de ambos os lados. Não é como se eu tivesse que escolher apenas um ou outro.”

Henrique acredita que o idioma está ligado ao processo de construção da identidade, mas que é possível desenvolver tal identidade mesmo sem dominar plenamente a língua. Por exemplo, embora seu irmão não tenha lembranças do Japão, o fato de possuir descendência japonesa ainda o conecta à cultura, e ele pode se identificar com sua origem japonesa mesmo sem falar o idioma fluentemente. Segundo Henrique, a vivência e o próprio processo de busca tornam-se experiências construtivas para a formação da identidade. No seu caso, mais do que o domínio do

idioma, foi a experiência vivida que lhe permitiu compreender sua identidade cultural. Ele afirma que foi aceito tanto no Japão quanto no Brasil, e por isso acredita ser capaz de viver com sucesso em ambos os países, mesmo reconhecendo as complexidades internas que carrega.

Henrique acredita que o mais importante é sentir-se parte de um todo e que a identidade é, essencialmente, uma identificação com algo maior. O idioma pode ser um dos elementos mais relevantes para que as pessoas se conectem a um grupo maior, mas não é o único. Ele considera que, no seu caso, foram principalmente a vivência e a prática que lhe permitiram desenvolver sua identidade e sua cultura.

Ele conta que sempre se interessou por tecnologia aeroespacial, e que sua paixão se tornou mais sólida por volta dos 12 ou 13 anos. Ele se sentia atraído pelo espaço por sua própria natureza, sendo um mundo sem bordas ou fronteiras. Segundo ele, ao observar imagens da Terra obtidas por satélites — com continentes e oceanos contínuos, independentemente dos países — sentiu um significado profundo. Nas suas palavras: “Minha identidade sempre foi conturbada por bordas e fronteiras aqui na Terra, e acho que por isso identifiquei ‘liberdade’ na vastidão do espaço.”

Atualmente, Henrique cursa o último ano de Engenharia Eletroeletrônica em uma universidade japonesa. Ele confessa que gostaria de ter estudado Engenharia Aeroespacial, mas a universidade impõe restrições quanto à matrícula neste curso para estrangeiros. Por isso, optou por Engenharia Eletroeletrônica e Eletrotécnica, área que considera muito relevante para a Engenharia Aeroespacial. No próximo ano, iniciará sua pesquisa de mestrado sobre satélites dentro do domínio da Engenharia Eletroeletrônica. Henrique afirma que deseja adquirir experiência de trabalho ainda no Japão; assim, pretende permanecer no país por mais algum tempo, sem deixar de planejar o retorno ao Brasil. No futuro, ele pretende seguir carreira na indústria aeroespacial, seja na área de pesquisa ou no setor comercial, e acredita que a colaboração entre diferentes países nesse campo é de grande importância para o aprofundamento de seus vínculos profissionais e culturais.

4. Júlio

Júlio nasceu no Japão e tem 26 anos. Ambos os pais são descendentes de japoneses de terceira geração. Ele tem um irmão mais novo. Os pais de Júlio foram ao Japão para trabalhar quando eram adolescentes. O pai completou o ensino

fundamental II e o ensino médio no Japão. Os pais se conheceram e se casaram no Japão. O pai falava japonês, enquanto a mãe tinha conhecimento limitado da língua; porém, em casa, comunicavam-se em português.

Júlio tinha convulsões quando era pequeno. Preocupada com isso, a mãe decidiu não matriculá-lo no jardim de infância e optou por cuidar dele em casa. Seus pais sempre falavam português com Júlio, que, por sua vez, só falava português e não tinha conhecimento do japonês.

Quando Júlio tinha 5 anos (em 2002), seus pais já haviam se separado. A família decidiu então voltar ao Brasil, onde Júlio ingressou na 1ª série do ensino fundamental. Como falava português em casa, ele conseguiu levar uma vida escolar normal. Os pais tentaram iniciar um negócio no Brasil, mas sem sucesso. Posteriormente, a mãe decidiu levar Júlio e seu irmão mais novo de volta ao Japão para trabalhar. Na época, ela precisou cuidar de todos os preparativos, como reunir os documentos necessários, e, por isso, Júlio frequentou pouco a 2ª série.

Após chegar ao Japão, Júlio e sua família moraram por um tempo na casa da irmã da mãe. Júlio ingressou na 3ª série de uma escola primária japonesa próxima de casa. Ele foi o primeiro aluno estrangeiro da escola, que não possuía nenhuma estrutura de apoio para estudantes estrangeiros. Como Júlio não falava japonês, a escola contratou um intérprete que entendia português; entretanto, esse intérprete não pôde ensinar japonês, e, por isso, Júlio acabou não aprendendo a língua.

No início, Júlio enfrentou alguns problemas por não compreender o japonês nem as regras da escola. Por exemplo, ele relata um episódio durante a aula de natação em que cada aluno deveria trazer a temperatura corporal medida em casa e apresentar ao professor. Como Júlio não entendia a instrução, não entregou o registro e, por isso, não pôde participar da aula de natação naquele dia. Entretanto, ele conta que, mesmo sem entender japonês, conseguia brincar com as outras crianças durante o recreio.

Após frequentar sua primeira escola por cerca de quatro meses, Júlio se mudou para uma cidade próxima para morar apenas com a família. Ele acabou ingressando em uma escola japonesa local no meio da 3ª série. Nessa escola havia muitas crianças estrangeiras, incluindo alunos do Peru, Vietnã, China, Turquia e Tailândia, além de dois brasileiros. Por isso, a escola possuía uma sala internacional, onde o japonês era ensinado especificamente para os alunos estrangeiros. Durante

as aulas regulares de japonês, eles eram levados a essa sala para aprender a língua; nas demais matérias, retornavam à sala de aula regular com os demais colegas.

No início, Júlio não se sentia vítima de bullying, pois não entendia japonês e não sabia do que os colegas estavam falando. Segundo seu relato, ele não era muito ativo na 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Não se sentia incomodado por não conversar, porque não havia sobre o que conversar. Não queria falar com ninguém porque as pessoas pensavam que era difícil conversar com ele por não saber falar japonês. Mesmo na sala de aula, não conseguia compreender nada; muitas vezes, nem sabia o que não estava entendendo, e, portanto, não sabia o que perguntar.

Na 4ª série, Júlio tinha dois colegas japoneses próximos, que, após o término das aulas, voltavam para casa pelo mesmo caminho, pois moravam nas redondezas. Embora Júlio não falasse bem japonês, brincavam juntos quase todos os dias. Por isso, ele nunca sentiu que o fato de não dominar a língua fosse um sofrimento.

Júlio afirma que sempre precisou de coragem e confiança para iniciar uma fala em japonês. Nunca se arriscava a falar sem ter certeza de que o que dizia seria compreendido pelos outros.

Havia cerca de 10 alunos estrangeiros na sala internacional, mas a maioria das crianças se comunicava em japonês. Alguns eram brasileiros, porém, como estavam em séries diferentes, não mantinham contato entre si.

No final da 4ª série e no início da 5ª, ele já conseguia conversar normalmente em japonês com seus amigos. Como Júlio ainda não falava japonês, quando um deles lhe fez uma pergunta e ele conseguiu responder no idioma, o amigo, surpreso, perguntou: "Você fala japonês?". Júlio se lembra de ter ficado surpreso com a reação dele.

Júlio não tinha dificuldades com a conversação do dia a dia, mas enfrentava problemas para acompanhar as matérias escolares. Ele conseguia se sair bem em disciplinas que exigiam pouco uso do japonês, como educação física e matemática, mas tinha dificuldade para compreender o conteúdo de ciências, história e estudos sociais.

Outra dificuldade de Júlio foi o almoço escolar, pois estava acostumado com a comida brasileira em casa, e na escola havia pratos que não eram de seu agrado. Em particular, ele não gostava de *hijiki* (algas), *kon´nyaku* (macarrão de inhame) e *nattô* (soja fermentada). Sua professora da 4ª série dizia que ele deveria comer pelo menos

metade de cada prato, o que, às vezes, fazia com que tivesse de continuar comendo até mesmo durante o recreio. Até hoje, ele afirma não gostar dessas comidas.

Em casa, a família falava português. A mãe de Júlio sabia apenas o básico de japonês, que usava no trabalho; em todas as outras situações, falava português. Ela também se comunicava em português com o irmão dele. Naquela época, a família de Júlio morava com a irmã de sua mãe. Como seu irmão e a prima tinham a mesma idade, os três sempre conversavam em português em casa. No entanto, quando Júlio estava na 5ª série, o irmão e a prima ingressaram na 1ª. Eles também enfrentaram a mesma dificuldade que Júlio no início, por não falarem japonês, mas, por serem mais novos, aprenderam o idioma rapidamente. Já na 2ª série, falavam japonês fluentemente, e as conversas entre os três em casa passaram a ser nesse idioma.

Júlio e seu irmão sentiam-se mais à vontade falando em japonês, mas, para a mãe, era mais fácil se comunicar em português. Por isso, ela sempre lhes falava em português, embora eles costumassem responder em japonês. Temendo que os filhos esquecessem o português, a mãe proibiu o uso do japonês dentro de casa. Assim, em casa, só se falava português, mas quando a mãe ou a avó não estavam presentes, os irmãos voltavam a conversar em japonês.

Em casa, Júlio e o irmão costumavam assistir a desenhos animados em português. Perto da casa onde moravam havia uma loja brasileira que vendia DVDs e fitas de vídeo com esse tipo de conteúdo. A mãe os comprava para que eles pudessem assistir em casa. Ela fazia questão de não ligar a TV japonesa, apenas a brasileira, para garantir que os filhos não esquecessem o português. Assim, Júlio e o irmão assistiam sempre somente a desenhos animados nesse idioma.

Naquela época, Júlio conta que não queria que os colegas da escola soubessem que ele falava português, pois não gostava que lhe pedissem para falar nesse idioma. O mesmo acontecia no Brasil: também não gostava que pedissem para falar em japonês. Como não podia esconder o próprio nome, na escola usava seu sobrenome japonês junto ao nome “Júlio”. Todos o chamavam apenas de “Júlio”, e isso nunca foi um problema.

Depois de concluir o ensino fundamental I, Júlio ingressou no fundamental II. Nessa época, para ele era mais fácil falar em japonês do que em português. Seus colegas o reconheciam como estrangeiro porque seu nome estava escrito em *katakana* (silabário japonês usado para palavras estrangeiras). No entanto, eles

diziam que sua pronúncia era idêntica à de um nativo e que falava japonês como se fosse sua língua materna.

Júlio conta que estudar o conteúdo escolar no fundamental II era tão difícil quanto no fundamental I. Ele tinha a impressão de que havia muito conteúdo acumulado e, mesmo quando se esforçava para aprender algo, sempre parecia faltar alguma coisa. Júlio conta que, naquela época, não era um aluno muito estudioso e se dedicava mais às atividades extracurriculares. Como gostava de esportes, participava das atividades de basquete.

Na escola, Júlio tirava boas notas em educação física, inglês e matemática, mas tinha dificuldades em japonês e história. Como não sabia ler *kanji* (ideograma japonês) muito bem, enfrentava grandes obstáculos nas matérias que exigiam leitura. Por outro lado, tinha facilidade em inglês, pois já havia aprendido um pouco na 1ª série do ensino fundamental, no Brasil, e também porque sabia ler e escrever em português. Além disso, por falar português, a pronúncia do inglês lhe era relativamente fácil.

Quando Júlio estava na 8ª série, sua mãe decidiu mandar os filhos de volta ao Brasil com a avó para estudar aqui. Ela contou a Júlio sobre essa decisão no início da 8ª série sem definir a data exata da mudança, soube dessa decisão cerca de um ano antes do retorno. Júlio, porém, não queria voltar ao Brasil. Já havia morado aqui quando criança e não guardava boas lembranças. Ele conta que, desde os 8 anos, vivia no Japão, estudava em escola japonesa havia seis anos, tinha muitos amigos e participava de atividades extracurriculares. E que tudo isso era a vida dele.

Os pais de Júlio estavam separados, mas seu pai também morava no Japão. Por isso, ele decidiu conversar com o pai para pedir que o deixasse morar com ele e assim permanecer no país. Mesmo assim, não conseguiu. Após conversarem, os pais decidiram que seria melhor para Júlio voltar ao Brasil. Na época, ele tinha 15 anos e acabou tendo que acatar a decisão deles. Assim, retornou ao Brasil contra a sua vontade, já que não queria deixar o Japão.

Sua mãe permaneceu no Japão, enquanto Júlio, seu irmão e sua prima retornaram ao Brasil com a avó, em 2011. Nessa época, o pai de Júlio também voltou a morar no país. Na cidade natal do pai, Júlio ingressou no ensino fundamental. Embora tivesse concluído a 8ª série no Japão, precisou cursar a 8ª série mais uma

vez nessa escola. Depois, mudou-se para outra cidade para viver com a avó, junto do irmão e da prima. Foi ali que pôde cursar a 9ª série, de acordo com sua idade.

Lembrando daquela época, Júlio conta que sua situação na escola do Brasil era parecida com a que viveu ao entrar na 3ª série no Japão. A única diferença é que, dessa vez, já falava português. Mesmo assim, não queria ir à escola nem fazer nada. Sentia-se muito triste, irritado e frustrado por não estar no Japão. Ainda assim, era obrigado a frequentar as aulas, contra a própria vontade.

Na escola, Júlio conta que não tinha dificuldades com o português: sabia ler e escrever bem, e sua fala não tinha sotaque estrangeiro. Por isso, ninguém percebia que ele havia vindo do Japão. Ele se recorda de sua primeira aula de história, quando a professora avisou que haveria uma prova na semana seguinte e orientou a turma a estudar cerca de dez páginas do livro didático. Como aquele conteúdo era novo para ele, Júlio se dedicou a decorar o material e conseguiu tirar uma nota muito boa na prova, o que deixou a professora surpresa. Para Júlio, ter domínio do português foi fundamental nessa fase.

Para tentar esquecer a tristeza de não estar no Japão, Júlio conta que evitava tudo o que pudesse lembrá-lo de lá. Quando os colegas perguntavam se ele já havia ido ao Japão, mentia dizendo que nunca tinha ido. Se perguntavam se tinha nascido lá, respondia que sim, mas que havia voltado ao Brasil ainda muito pequeno. E, quando lhe perguntavam se falava japonês, dizia que não. Ele lembra que costumava mentir muito, afirmando que não sabia nada sobre o Japão, exceto o fato de ser descendente de japoneses, mas sem ter qualquer ligação direta com o país. Júlio narra que realmente queria evitar qualquer lembrança do Japão, porque isso o deixava triste.

Júlio se sentia desconfortável com as diferenças entre a escola no Brasil e no Japão. Lá, as aulas iam das 8h às 16h, seguidas das atividades extracurriculares, que terminavam por volta das 19h. No Brasil, porém, ele acordava por volta das 10h, almoçava e só então ia para a escola, no período da tarde. Para ele, foi difícil se acostumar a esse novo ritmo de vida.

Hoje, Júlio entende que o comportamento dos brasileiros não é tão diferente do dos japoneses e acredita que adolescentes de 13 a 14 anos fariam o mesmo barulho em qualquer lugar, independentemente da etnia. No entanto, quando chegou ao Brasil, sentiu-se desconfortável com o jeito dos brasileiros. Percebia-os não

apenas como barulhentos, mas também como alegres, joviais e brincalhões, algo que, na época, ele não soube valorizar. Naquele momento, não gostava de conviver com pessoas tão extrovertidas, pois estava frustrado e sem disposição para aproveitar esse lado positivo. Ele comparava o Brasil com o Japão e encontrava qualquer motivo que ele pudesse criticá-lo. Usava isso como justificativa do seu descontentamento.

Na escola, os únicos descendentes de japoneses eram Júlio, seu irmão e sua prima. Júlio, porém, quase não fazia amigos: evitava conversar com os colegas e só falava quando era realmente necessário, como em trabalhos em grupo. Preferia permanecer em seu canto, isolado, evitando ao máximo qualquer interação.

Embora Júlio evitasse tudo que lhe lembrasse o Japão, manteve contato com um amigo íntimo do fundamental II. No Japão, costumava ir todos os dias à casa dele para brincar. Depois de voltar ao Brasil, continuou a se comunicar quase diariamente pelo Skype. Esse amigo era seu único vínculo com o Japão. Júlio costumava conversar com ele e jogar videogame online.

Júlio usava o português na escola e em casa, ao conversar com os avós. Já com seu amigo japonês pelo Skype, assim como com o irmão e a prima, falava em japonês. Ele alternava entre os dois idiomas de acordo com o ambiente e as pessoas com quem se comunicava.

No 1º ano do ensino médio, Júlio fazia apenas o necessário e continuava sem conversar com os colegas. Ele também percebia muitas diferenças em relação às escolas japonesas. No Brasil, os alunos frequentemente discutiam com os professores, algo que no Japão raramente acontecia. Lá, quando um estudante brigava com um professor, era imediatamente levado para outra sala e considerado um aluno problemático. Já nessa escola, as discussões eram comuns, mas, no dia seguinte, tudo seguia normalmente, como se nada tivesse acontecido. Para Júlio, isso era muito estranho.

No Japão, as escolas seguiam regras rígidas: os alunos usavam uniforme, as meninas não podiam usar brincos nem maquiagem, e até o corte de cabelo era regulado. No Brasil, porém, todos podiam pintar o cabelo, usar brincos e acessórios, levar celular para a sala e até comer durante a aula, o que, para Júlio, soava como uma grande confusão. Ele acredita que isso acontecia por estudar em uma escola pública e que, em uma escola particular, provavelmente tudo seria mais limpo e organizado, como no Japão

Quando Júlio tinha 17 anos (em 2014), sua mãe propôs que ele passasse as férias no Japão. A notícia o deixou muito feliz, pois, desde os 14 anos, quando chegou ao Brasil, ele vinha pensando que, ao completar 18 anos, juntaria dinheiro para comprar uma passagem de avião e voltar por conta própria. Assim, viajou ao Japão com o irmão e a prima, onde ficaram com a mãe por cerca de três meses.

No Japão, Júlio reencontrou os amigos da escola. Embora já fizesse bastante tempo desde sua última visita, falava japonês com facilidade e conseguiu se comunicar sem problemas. No entanto, seu irmão comentou que o nível de japonês de Júlio permanecia o de um adolescente de 14 anos. O próprio irmão lembrava apenas um pouco do idioma e também se expressava como uma criança da época em que morava no Japão. Como ambos conversavam em japonês apenas entre si, sem nunca estudá-lo formalmente, soava estranho: a idade que tinham não correspondia à forma como falavam. Já a prima, por sua vez, naquela época já havia esquecido a maior parte do japonês.

No Japão, a mãe perguntou a Júlio sobre seus planos para a universidade e para o futuro. Foi então que ela lhe contou, em detalhes, por que havia decidido mandá-lo de volta ao Brasil anos antes. Explicou que uma amiga próxima, mesmo sendo fluente em japonês e formada em uma boa universidade do país, com excelentes notas, não conseguia emprego no Japão. Isso aconteceu por volta de 1996, quando muitas empresas ainda não aceitavam estrangeiros, priorizando sempre candidatos japoneses. A mãe temia que o mesmo pudesse ocorrer com seus filhos. Por isso, decidiu enviá-los ao Brasil, acreditando que lá teriam mais oportunidades de estudo e trabalho. Não queria que eles retornassem ao Japão apenas como trabalhadores migrantes, limitados a empregos de baixo escalão em fábricas. Seu desejo era que Júlio e os irmãos tivessem uma carreira sólida e conseguissem boas colocações profissionais. Após essa conversa, Júlio compreendeu os objetivos da mãe. Decidiu, então, voltar ao Brasil, ingressar na universidade e seguir uma carreira. Depois de alguns meses no Japão, retornou ao Brasil.

No Brasil, Júlio estava no 3º ano do ensino médio e, a partir do 2º, depois da conversa com a mãe no Japão, começou a interagir mais com os colegas. Quando decidiu realmente permanecer no Brasil, passou a se abrir para as pessoas ao seu redor e fez muitos amigos. Um de seus amigos mais próximos, na época, perguntou

se ele já tinha assistido a animes japoneses. Júlio respondeu que não, pois nunca havia visto nenhum. Foi então que o amigo recomendou que assistisse a "*Death Note"*. O anime, no entanto, era muito difícil de compreender, pois utilizava muita terminologia policial. Como Júlio já não usava o japonês havia bastante tempo, lembra-se de ter ficado muito frustrado por não conseguir entender a obra sem legendas em português.

A partir desse momento, Júlio passou a aprender muitas palavras difíceis, motivado pelo desejo de não esquecer o japonês. Chegou até a escrever em japonês no quadro de "perguntas e respostas" do Yahoo, questionando: "O que devo fazer para melhorar meu japonês?" Um usuário respondeu: "Sua pergunta está gramaticalmente perfeita e bem escrita, portanto, não há problema. Não se preocupe com isso." Júlio lembra que ficou muito contente com a resposta, pois sentiu que seu japonês ainda era compreendido pelos próprios japoneses.

Júlio passou a assistir a muitos animes e começou também a ler mangás, romances e *light novels* (romances ilustrados japoneses). Na época, comprou um Kindle que possuía diversos dicionários integrados, o que o ajudou a aprender muitas palavras novas em japonês e a praticar a leitura de vários *kanji*. Não queria perder o contato com o idioma, por isso continuou estudando sozinho. Júlio afirma que não fez isso por orientação dos pais, mas porque amava o Japão e não queria esquecer o japonês, e foi assim que conseguiu preservá-lo.

Júlio queria seguir na área de exatas e, por isso, matriculou-se no curso de Física na universidade. Estudou por cerca de um ano, mas achou o curso muito difícil. Sentiu fortemente a diferença entre o nível do ensino médio e o da universidade e conta que sofreu bastante, pois o conteúdo parecia ter se tornado repentinamente complexo demais. Como aconteceu com muitos colegas, Júlio acabou sendo reprovado em algumas disciplinas e desistiu do curso. Em seguida, tentou mudar para o curso de Matemática na mesma universidade, mas não conseguiu.

Depois disso, Júlio descobriu que a mesma universidade oferecia um curso de Japonês. Como não era possível mudar diretamente da área de Exatas para a de Humanas, decidiu permanecer estudando por mais um ano, prestar novamente o vestibular e, então, ingressar no curso de Letras japonês. Relembrando essa escolha, Júlio conta que optou pelo curso porque, naquela época, sentia muita saudade do Japão e queria manter algum vínculo com o país. Ele nem sabia ao certo que haveria

disciplinas de literatura e de educação, mas tinha a certeza de que poderia estudar sobre o Japão e a língua japonesa.

Júlio continuou estudando japonês desde o ensino médio, assistindo a animes e lendo mangás, romances e *light novels*. Não queria perder o contato com o idioma e, por isso, manteve esse hábito até ingressar no curso de Japonês. Quando entrou na universidade, percebeu que seu domínio do idioma já não era mais o mesmo da infância. Dessa forma, sentia-se mais à vontade ao falar.

Antes de entrar no curso de Letras japonês, Júlio acreditava que o japonês era mais fácil para ele do que o português. Entretanto, desde que ingressou na universidade, passou a ler muitos livros teóricos em português e sente que suas habilidades na língua melhoraram significativamente. Em especial, desenvolveu bastante a leitura e a escrita. Ainda assim, considera a leitura em japonês mais fácil do que em português: enquanto os textos em japonês geralmente são compreendidos após uma única leitura, os textos em português exigem releitura várias vezes para que ele consiga aprofundar o entendimento.

Júlio fez o Teste de Proficiência em Língua Japonesa (JLPT) e foi aprovado no nível N1 no mesmo ano em que ingressou no curso de Letras japonês. Ele acreditava que suas habilidades no idioma eram muito avançadas, principalmente a leitura, na qual tinha grande facilidade. Posteriormente, foi aprovado no Programa de Bolsas de Estudo do Governo Japonês e estudou no Japão entre 2018 e 2019. A universidade onde cursou ficava próxima da casa de sua mãe, e por isso ele pôde morar com ela durante esse período. No início, não estava acostumado a conversar diariamente em japonês e sentia que sua fala soava estranha, não saindo com a mesma naturalidade que em português. No entanto, após um ano, percebeu uma grande melhora.

A visão de Júlio sobre o Japão também mudou. Diferente de quando era criança, ele já não o enxerga mais como um país superior em tudo. Passou a compreender que Brasil e Japão funcionam de maneiras distintas e que, em alguns aspectos, o Brasil pode ser até melhor. Essa perspectiva mais equilibrada lhe permitiu comparar os dois países de forma madura. Como adulto, Júlio descreve sua experiência no Japão como intercambista como algo extremamente enriquecedor. Ele pôde acompanhar de perto as notícias, aprofundar seu conhecimento sobre a cultura japonesa e vivenciar o cotidiano do país.

Quatro anos após o intercâmbio, Júlio sente que seu japonês já não soa tão natural quanto na época em que vivia no Japão. Atualmente, sua rotina é quase toda em português, e ele raramente tem oportunidades de usar o japonês. Apesar de ainda conseguir se comunicar bem, percebe que a fluência automática deu lugar a uma fala menos espontânea, enquanto o português, especialmente no âmbito acadêmico, tornou-se sua língua mais confortável. Júlio reconhece que foi graças à universidade que alcançou um domínio sólido do português, e hoje considera que suas habilidades na língua estão significativamente melhores.

No início, quando voltaram ao Brasil, Júlio e seu irmão ainda se comunicavam em japonês. Porém, com o passar dos anos, foram se acostumando ao português e deixaram de usá-lo no dia a dia. Mais tarde, quando Júlio foi estudar no Japão, seu irmão também passou um período com a mãe e permaneceu lá mesmo depois do retorno de Júlio ao Brasil. Nesse tempo, trabalhou em meio período, retomou os estudos da língua e conseguiu recuperar sua fluência no japonês. Hoje, no entanto, quando os dois irmãos se encontram, a conversa acontece quase sempre em português, recorrendo ao japonês apenas quando querem dizer algo em particular que os outros não entendam. Já o primo, que ingressou na universidade no Japão, também reaprendeu o idioma. Assim, quando os três se reúnem, a comunicação se mistura naturalmente entre português e japonês.

Enquanto frequenta a universidade, Júlio também ensina japonês e afirma que suas experiências de infância no Japão têm sido muito úteis nesse trabalho. Ele costuma compartilhar com seus alunos vivências reais, oferecendo tanto a perspectiva de um professor com domínio nativo do idioma quanto a de alguém que o aprendeu como segunda língua. Para Júlio, é enriquecedor ter contato com diferentes culturas e ele ressalta que aprender japonês não deve se restringir apenas aos livros didáticos, mas também ao uso da língua no cotidiano. Embora considere ideal estudar diretamente no Japão, destaca que há comunidades nipo-brasileiras espalhadas por todo o Brasil, onde qualquer pessoa pode conviver com japoneses e praticar o idioma.

Júlio nunca havia tido contato com a comunidade nipo-brasileira antes. Apesar de morar na cidade há 12 anos, só descobriu a existência do grande festival anual de imigrantes, das apresentações de taikô (tambor japonês) e das demonstrações de caligrafia promovidas pela comunidade quando ingressou no curso de Letras japonês.

A família de Júlio também tinha pouca ligação com a comunidade nipo-brasileira. O mesmo valia para seus avós paternos e maternos. Eles eram nisseis (segunda geração), registrados como nascidos no Brasil, mas nunca mantiveram contato com a comunidade japonesa. Júlio nunca lhes perguntou sobre a história da imigração, sobre os conflitos entre vencedores e perdedores da época ou sobre qualquer aspecto do passado. Seus avós nem mesmo usavam o "*colôniago*" (língua híbrida), comunicando-se apenas em português. Assim, foi apenas na universidade que Júlio ouviu falar dessa língua pela primeira vez.

Sobre a identidade, Júlio conta que, quando vivia no Japão, acreditava ser completamente japonês, pois falava a língua, comportava-se como os demais e realizava todas as suas atividades em japonês. A única diferença é que também sabia português. Por isso, se considerava japonês, embora em casa falasse português.

No início de sua volta ao Brasil, ele tinha uma identidade japonesa e nunca quis perder o domínio da língua. Acreditava que seria impossível continuar se sentindo japonês se perdesse o idioma.

Depois disso, enfrentou várias crises de identidade. Quando tinha entre 14 e 15 anos, ao tentar obter a carteira de trabalho, constatou que em sua carteira de identidade estavam registradas a "nacionalidade: brasileira" e a "naturalidade: Japão". Ele relata que se recorda de uma funcionária que, ao atendê-lo, percebeu que em sua certidão de nascimento constava a naturalidade japonesa e comentou: "Nossa, esses japoneses estão invadindo o nosso país", o que o deixou profundamente chocado.

No Brasil, mesmo os filhos de estrangeiros adquirem automaticamente a nacionalidade brasileira se nascerem em território nacional. Já no Japão, para obter a cidadania, é necessário que o pai ou a mãe sejam japoneses. Júlio, no entanto, não sabia disso na época, e muitos brasileiros também não compreendiam essa diferença. Para eles, Júlio era "japonês, porque havia nascido no Japão".

Quando tinha entre 15 e 16 anos, Júlio conversou com a mãe e descobriu que seu visto de longa residência havia expirado, o que significava que ele não poderia mais morar no Japão. Lá, não era considerado japonês, mas brasileiro; no Brasil, por sua vez, não era visto como brasileiro, e sim como japonês. Em qualquer lugar, sua identidade parecia não se encaixar. Naquele período, ele vivia confuso, sem saber exatamente o que significava ser japonês ou ser brasileiro.

Assim, entre os 15 e 16 anos, ele se irritava muito quando as pessoas ao seu redor o chamavam de japonês. Quando os colegas diziam: “Júlio é japonês”, ele respondia: “Não sou japonês, sou brasileiro”, explicando que era isso o que constava em seus documentos. No entanto, eles retrucavam: “Mas você nasceu no Japão”. Esse tipo de situação se repetia muitas vezes, deixando-o frustrado e irritado. Naquele período, ele vivia confuso e sentia sua identidade constantemente abalada.

Aos 17 anos, Júlio visitou a mãe no Japão e, entre outros assuntos, conversou com ela sobre sua identidade. Além disso, depois de pesquisar por conta própria, passou a compreender e aceitar que era brasileiro descendente de japoneses. Assumiu essa identidade, mesmo tendo nascido e crescido no Japão. Agora, mais maduro e após ingressar na universidade, sente-se mais tranquilo e capaz de se reconhecer de forma mais clara. Afirma que, hoje, sua identidade está consolidada.

Ele afirma que não consegue diferenciar bem o significado das palavras “*nikkei*” e “nipo-brasileiro”. No entanto, nem todos os brasileiros compreendem o termo *nikkei*. Em japonês, a expressão “*nikkei burajirujin”* corresponde a “nipo-brasileiro” em português. Júlio se identifica plenamente com essa designação, ainda que não saiba como outros *nikkeis* a percebem, já que não mantém muito contato com descendentes de japoneses. Para ele, porém, esse termo o descreve de forma sucinta.

Atualmente, Júlio não se sente incomodado quando o chamam de “*nikkei*” ou “japa”. Os amigos também o chamam por apelidos como “japa” ou “japonês”, mas isso já não lhe causa problema. Quando perguntam se é nipo-brasileiro, responde que sim. No entanto, ao retornar ao Brasil, no passado, resistia a ser chamado de “japonês”: ficava irritado porque pensava “sou brasileiro”, mas “não me reconhecem como tal". Hoje, porém, a situação é diferente. Quando o chamam de “japa” ou “japonês”, ele aceita tranquilamente.

O pai de Júlio retornou ao Brasil em 2015, como representante de uma empresa multinacional japonesa que abriu uma filial no país. A mãe, por sua vez, continua morando no Japão até hoje, embora tenha voltado temporariamente ao Brasil em algumas ocasiões. Júlio conta que ele e os pais têm sentimentos opostos: enquanto ele sempre gostou do Japão e desejava retornar para lá, seus pais, mesmo vivendo no Japão desde a adolescência, sempre preferiram o Brasil e tinham vontade de voltar. Certa vez, Júlio conversou com o pai sobre essa questão. O pai contou que, quando tinha 16 ou 17 anos, o avô o obrigou a ir para o Japão. Júlio percebeu a

semelhança com a própria situação: assim como o pai, também havia sido forçado a deixar seu país, mas com uma diferença fundamental, ele veio ao Brasil para estudar, enquanto o pai fora enviado ao Japão para trabalhar. Segundo o pai, já vivia no Japão havia mais de 20 anos, desde a década de 1990, mas sempre quis retornar ao Brasil e tentou de várias formas até conseguir, finalmente, concretizar esse desejo. A mãe de Júlio também gosta muito do Brasil e sonha em voltar, embora viva no Japão há mais de 30 anos. Foi lá que concluiu a adolescência, cresceu, se tornou adulta e passou a maior parte de sua vida. Ainda assim, mantém o desejo de um dia morar no Brasil novamente.

Por causa do intercâmbio no Japão e da pandemia, Júlio acabou atrasando a conclusão do curso de Letras japonês. Agora, ainda não tem certeza se seguirá a carreira de professor de japonês, se fará pós-graduação ou se tentará retornar ao Japão. Embora continue gostando do Japão e pense em ir lá caso surja uma oportunidade, já não tem o mesmo desejo intenso de voltar nem a rejeição ao Brasil que sentia na adolescência. Hoje, afirma estar adaptado ao país. Sua namorada é descendente de europeus, e por isso ele também considera que poderia viver em algum país europeu sem dificuldades. Se surgir a chance de morar fora do Brasil, Júlio está disposto a aproveitar.

5. Paulo

Paulo nasceu no Brasil e tem 26 anos. Seu pai não tem ascendência japonesa, enquanto a mãe é descendente de japoneses de terceira geração. Ele tem um irmão mais velho.

Quando Paulo tinha entre 2 e 3 anos, os pais foram para o Japão a trabalho. Nesse período, ele viveu no Brasil com o irmão e a avó. O avô era descendente de japoneses de segunda geração, mas como a avó não tinha ascendência japonesa, em casa falava-se apenas português. Assim, Paulo teve pouco contato com a língua japonesa durante a infância.

O irmão, três anos mais velho, foi o primeiro a ser levado ao Japão, quando completou 9 anos. Somente depois, em 2006, quando Paulo também tinha essa idade, os pais voltaram para buscá-lo, reunindo a família no Japão.

Antes de ir ao Japão, Paulo estava muito feliz com a ideia de poder viver novamente com a mãe e o irmão. Ele desejava morar junto deles. No entanto, pouco

antes da viagem, começou a sentir medo: pensava que, no Japão, não teria amigos e não conseguiria se comunicar por não saber falar japonês.

No Japão, não havia estrangeiros na cidade onde sua família passou a morar. Não existiam brasileiros nem comunidade brasileira. Os próprios pais decidiram escolher um local com poucos brasileiros, pois, antes disso, já haviam vivido em uma cidade onde havia comunidade brasileira. Segundo Paulo, nessas cidades era comum haver mais preconceito contra os brasileiros. Por essa razão, seus pais acreditavam que teriam dificuldade em conseguir empregos melhores e com salários mais altos se permanecessem em locais com forte presença de compatriotas.

Quando chegou ao Japão, Paulo não sabia nada de japonês. Seus pais tentaram matriculá-lo em uma escola primária próxima de casa, mas lá não havia nenhum tipo de apoio para crianças estrangeiras. Por isso, decidiram colocá-lo em uma escola em uma cidade um pouco mais distante. Nessa escola havia um intérprete de português e uma sala internacional destinada a alunos estrangeiros. Foi ali que Paulo ingressou, já na 4ª série.

Na sala internacional havia três professoras. Durante os seis primeiros meses, Paulo aprendeu japonês e algumas matérias com elas. As professoras também o ajudavam a compreender o conteúdo das aulas regulares. À medida que Paulo começava a entender melhor o idioma, elas o encaminhavam para estudar diretamente na sala de aula regular com os demais alunos, sem acompanhamento.

Na escola havia oito alunos estrangeiros, todos brasileiros. Eles frequentavam a sala internacional, mas cada um estava em séries e turmas diferentes. Assim, Paulo era o único brasileiro em sua sala regular. No início, seus amigos eram principalmente outros alunos brasileiros, mas, com o tempo, ele mesmo percebeu que queria fazer amizade também com os colegas japoneses. As professoras da sala internacional o incentivavam a conversar com os alunos japoneses, em vez de se relacionar apenas com os brasileiros. Os outros alunos brasileiros também demonstravam interesse em brincar e interagir com os japoneses.

Paulo conta que, na maior parte do tempo, conversava em português com os amigos brasileiros. Mas, quando estavam junto de colegas japoneses, todos tentavam falar em japonês para que eles também pudessem entender. Não era uma questão de justiça, mas de inclusão: se falassem apenas em português, os japoneses não compreenderiam e não participariam das brincadeiras. Paulo recorda que isso era

fundamental para que houvesse interação entre os grupos. Com o tempo, conseguiu se comunicar bem em japonês e acabou fazendo muitos amigos japoneses.

Paulo conta que, ao começar a frequentar a escola, teve dificuldades com o almoço escolar. Nascido e criado no interior do Brasil, não tinha o hábito de comer peixe, alimento de que também não gostava. Às vezes era servido *shishamo* (peixe *capelina brutus*), que precisava ser comido inteiro, inclusive com a cabeça, algo que ele não conseguia fazer. O leite, por outro lado, era sempre servido nas refeições, mas a maioria dos colegas não gostava. Assim, escondido dos professores, Paulo costumava trocar seu *shishamo* pelo leite dos colegas. Como os professores eram muito rigorosos em relação a desperdiçar comida, essa foi a estratégia que encontrou para lidar com a situação. Com o tempo, porém, acabou se acostumando ao almoço escolar.

Às vezes, Paulo permanecia na escola depois das aulas para jogar bola com os amigos. No entanto, por causa do transporte, não podia ficar até muito tarde. Ele recorda que outros alunos brasileiros, que moravam próximos à escola, passavam o dia inteiro lá. Como não queriam ficar sozinhos em casa, permaneciam brincando na escola até tarde.

Os pais de Paulo trabalhavam cerca de 12 horas por dia e, por isso, ele e o irmão quase não os viam durante o tempo em que estavam acordados. Em casa, Paulo falava português com os pais, mas as conversas eram limitadas, já que eles tinham pouco tempo disponível. Como estavam sempre ocupados, os pais compraram uma televisão para os filhos. Assim, Paulo e o irmão assistiam a muitos animes e programas de TV japoneses, que exibiam legendas e textos em japonês, recurso que se mostrou muito útil para a aprendizagem do idioma. Em casa, o irmão de Paulo costumava receber amigos japoneses, com quem Paulo também brincava. Como o irmão já vivia no Japão havia três anos antes de sua chegada, era fluente em japonês. Por isso, quando estavam juntos com os amigos, ele e Paulo se comunicavam apenas em japonês.

Refletindo sobre aqueles dias, Paulo conta que ele e o irmão aprenderam japonês rapidamente porque tinham bastante tempo para estudar. Já os pais, sempre ocupados com o trabalho, quase não interagiam com japoneses e não dispunham de tempo para se dedicar ao idioma, de modo que falavam muito pouco japonês. Por isso, Paulo e o irmão às vezes os ajudavam a preencher documentos. Sempre que

chegava algum aviso da prefeitura, eram os filhos que liam e explicavam o conteúdo para os pais.

De vez em quando, seus pais se reuniam com amigos brasileiros e colegas de trabalho para comemorar aniversários ou fazer churrascos. Alguns desses amigos frequentavam uma igreja evangélica brasileira, mas, como seus pais eram católicos, não participavam. Assim, Paulo falava português apenas com a família e com os amigos brasileiros da escola; com todas as outras pessoas, comunicava-se em japonês.

Paulo relata que, naquela época, era muito fácil alternar entre o português e o japonês. Havia muitas palavras em japonês que não conhecia, mas ele recorria a termos mais simples para explicar o que queria dizer. Assim, não precisava pensar primeiro em português para depois traduzir: quando não entendia uma palavra, tentava deduzir o significado ou se expressava de forma mais simples. Ele destaca que nunca misturava os dois idiomas na fala, mas alternava naturalmente entre um e outro, como se mudasse de ‘modo’. Por ter desenvolvido esse hábito, afirma que até hoje consegue se comunicar bem em ambas as línguas.

Na 5ª série, Paulo já era bastante independente e capaz de lidar sozinho com as tarefas escolares. Seu japonês havia melhorado a ponto de conseguir acompanhar as aulas sem precisar frequentar a sala internacional, participando normalmente das classes regulares com os colegas. Mais tarde, seus pais decidiram transferi-lo para uma escola primária mais próxima de casa, já que ele dominava melhor o idioma e o transporte até a escola anterior era caro.

Nessa nova escola, Paulo era o único aluno estrangeiro. Não havia intérprete, e ele precisava enfrentar tudo por conta própria. Ao relembrar esse período, afirma que conseguiu aprender japonês relativamente rápido depois de chegar ao Japão e que se sentia muito satisfeito por ter superado as dificuldades com o idioma em pouco tempo.

Em 2008, três anos após a chegada de Paulo ao Japão, a crise econômica global desencadeada pela falência do Lehman Brothers levou muitas empresas à falência. O pai de Paulo, que trabalhava como soldador, perdeu o emprego em janeiro de 2009, quando a empresa em que atuava fechou as portas. Diante disso, seus pais decidiram retornar ao Brasil em março do mesmo ano, mas esperaram que Paulo concluísse o ensino fundamental I e o irmão terminasse o ensino fundamental II.

Naquele momento, os pais acreditavam que voltariam a trabalhar no Japão assim que a crise passasse. Paulo também pensava da mesma forma: já tinha amigos, estava adaptado à escola e acreditava que sua ida ao Brasil seria apenas temporária, até que pudesse voltar a viver no Japão com a família.

A família retornou ao Brasil em 2009, quando Paulo tinha 13 anos. Ele ingressou na 7ª série de uma escola pública, onde os alunos vindos de outros países precisavam realizar testes de nivelamento em português, matemática e ciências. Paulo teve excelente desempenho em matemática e ciências, obtendo notas quase perfeitas, já que o conteúdo era muito simples para ele, pois já havia estudado esses temas no Japão. No entanto, achou a prova de português muito difícil. Embora tenha conseguido passar, quase precisou refazer a 6ª série, pois ficou por pouco acima da pontuação mínima exigida.

Durante os três anos em que viveu no Japão, Paulo acabou esquecendo um pouco do português. Como nunca escrevia nesse idioma, perdeu a prática da escrita correta. Assim que entrou na 7ª série, precisou escrever frases em português e enfrentou muitas dificuldades. Ele lembra que, entre os 9 e os 12 anos, deveria estar praticando intensamente a escrita em português, mas, nesse período, estava no Japão, sem contato com a língua.

Entretanto, Paulo não demonstrava preocupação em aprender português, pois acreditava que voltaria ao Japão em breve. Na escola, não lia livros e não mostrava real interesse em dominar o idioma. Por causa disso, considera que ainda hoje enfrenta dificuldades com a ortografia: costuma escrever de forma incorreta e se confunde, por exemplo, no uso de “s” e “ss”, entre outros casos.

Quando Paulo estava na 7ª série, seus pais já falavam em retornar ao Japão. No entanto, não tinham a intenção de permanecer lá para sempre: planejavam trabalhar por um período e voltar ao Brasil quando tivessem juntado dinheiro suficiente. Naquele tempo, um antigo chefe do pai, que havia se transferido para outra empresa de soldagem no Japão, enviou-lhe um e-mail oferecendo uma vaga de trabalho. Considerando uma boa oportunidade, o pai decidiu aceitar e voltar ao país. Como os pais de Paulo já tinham morado muitos anos no Japão, possuíam visto permanente. O irmão mais velho de Paulo, que ainda não havia concluído o ensino médio, também decidiu ir, pois queria aprender soldagem com o pai. Assim, no início de 2010, o pai levou o irmão de Paulo de volta ao Japão.

Paulo permaneceu no Brasil com a mãe. Em março de 2011, cerca de um ano após o pai e o irmão terem voltado ao Japão, ocorreu o grande terremoto que gerou um *tsunami* e provocou o acidente nuclear em Fukushima. Após a tragédia, muitos estrangeiros deixaram o país, inclusive diversos brasileiros que trabalhavam em fábricas. Paulo conta que, na época, seu pai não conseguia obter informações confiáveis sobre a gravidade da situação e os riscos reais. Diante da incerteza e vendo outros brasileiros ao seu redor retornarem ao Brasil, decidiu também voltar, trazendo consigo o filho mais velho.

O plano inicial era que o pai e o irmão se estabelecessem primeiro no Japão, depois Paulo e a mãe se juntariam a eles, e, assim, a família voltaria a viver lá. Contudo, após o terremoto, essa ideia foi abandonada. O pai e o irmão retornaram ao Brasil, e o pai decidiu não ir mais para o Japão. Desde então, os pais de Paulo nunca mais voltaram para lá.

Paulo relembra que ficou desapontado naquela época, pois acreditava que voltaria ao Japão para rever seus amigos e retomar a vida que levava lá. No entanto, quando o pai retornou e afirmou que não pretendiam mais trabalhar no Japão, Paulo percebeu que essa possibilidade havia se encerrado. Foi então que ele começou a considerar seriamente a ideia de permanecer no Brasil e ingressar em uma universidade aqui. Pela primeira vez, passou a refletir em viver no Brasil.

Naquela época, Paulo descobriu que o consulado japonês no Brasil oferecia bolsas de estudo para universidades japonesas. Ele passou a acreditar que essa poderia ser a sua chance de retornar ao Japão. Por isso, decidiu continuar estudando japonês para, no futuro, tentar conquistar uma dessas bolsas. Ele e o irmão haviam trazido do Japão vários livros didáticos e dicionários usados na escola, que Paulo aproveitou para seguir estudando o idioma por conta própria.

No entanto, após concluir o ensino médio, Paulo começou a perceber que seria muito difícil ingressar em uma universidade japonesa e conseguir uma bolsa de estudos. Assim, acabou desistindo dessa ideia e passou a se dedicar mais aos estudos para entrar em uma universidade pública no Brasil. Nessa época, ele soube da existência do programa “Ciência Sem Fronteiras”, que oferecia a oportunidade de estudar no exterior, inclusive no Japão. Então, decidiu que poderia ingressar em uma universidade brasileira e, por meio do programa, realizar um intercâmbio no Japão. Com esse objetivo, deixou sua cidade natal e se matriculou no curso de Letras

japonês de uma universidade pública em outro estado. Segundo Paulo, a escolha desse curso se deu justamente para que pudesse continuar seus estudos de japonês.

Antes de ingressar no curso, Paulo havia realizado o Teste de Proficiência em Língua Japonesa (JLPT) para medir seu nível de competência no idioma. Ele acreditava que, ao obter o N1, o nível mais avançado, não precisaria mais estudar japonês. No entanto, já no primeiro ano da graduação, conseguiu ser aprovado nesse nível máximo do exame.

Entretanto, no estado onde ficava a universidade havia uma grande comunidade japonesa. Muitos japoneses vinham do Japão para trabalhar em empresas locais ou realizar intercâmbio. Paulo, por vezes, sentia que, ao interagir com essas pessoas, não conseguia se expressar plenamente em japonês e tinha dificuldades para ler textos mais complexos. Assim, mesmo tendo sido aprovado no JLPT N1, percebeu que seu domínio do idioma ainda não era tão bom quanto imaginava.

Após um ano no curso de Letras japonês, Paulo decidiu desistir. Ele havia imaginado que teria mais disciplinas voltadas especificamente para o aprendizado do idioma, mas encontrou disciplinas como literatura japonesa e outras que não despertavam seu interesse. Além disso, percebeu que as oportunidades de trabalho para licenciados eram limitadas e que não conseguiria se sustentar com um salário baixo. Embora ensine japonês, Paulo observa que todos os professores de língua japonesa que conhece possuem outros empregos e dão aulas apenas como atividade complementar. Ele também acredita que, atualmente, cada vez mais brasileiros sem ascendência japonesa têm se interessado pelo idioma, mas que fazem cursos de japonês online.

Paulo queria aprofundar suas competências em japonês no curso de Letras, mas as muitas disciplinas obrigatórias além da língua japonesa não correspondiam às suas expectativas de estudo. Por meio dos contatos da graduação, ele teve a oportunidade de dar aulas de japonês na escola da associação *nikkei*. No entanto, ao vivenciar a prática do ensino em sua nova comunidade, tomou consciência da realidade dessa profissão e passou a sentir que talvez não conseguisse construir um futuro nessa área.

Depois, Paulo ingressou no curso de Ciência da Computação da mesma universidade. Ele conta que escolheu essa área porque sempre gostou de

computadores e, ainda no ensino médio, chegou a aprender sozinho a programar. Outra razão para a escolha foi a grande demanda por profissionais de tecnologia em todo o mundo, o que lhe garantiria maiores oportunidades de emprego e a possibilidade de trabalhar em diferentes países.

A nova área escolhida por Paulo não estava diretamente ligada à língua japonesa, mas sim à tecnologia da informação (TI). Ele acreditava que, nessa área, teria oportunidades de trabalho em qualquer lugar do mundo. Talvez também tenha pensado na possibilidade de retornar ao Japão por meio da computação, uma área que gostava e já havia começado a estudar.

Mesmo após mudar de curso, Paulo não havia desistido do sonho de estudar no Japão. O programa “Ciência Sem Fronteiras” já havia sido encerrado, mas existia outro, financiado pelo governo japonês, voltado para descendentes de japoneses, no qual era possível estudar a língua e a cultura do país. Assim, Paulo decidiu participar para aprimorar suas competências no idioma, acreditando que, ao estudar diretamente em uma universidade japonesa, poderia aprender conteúdos mais avançados. Dessa forma, realizou um intercâmbio no Japão durante um ano.

Paulo havia morado no Japão dos 9 aos 12 anos, mas, durante o intercâmbio universitário, percebeu que a forma de falar da língua japonesa era bem diferente daquela que usava quando criança, o que tornou o aprendizado mais difícil. Na escola primária, ele não prestava muita atenção ao uso do idioma e, além disso, tanto professores quanto colegas utilizavam o dialeto local. Como não chegou a cursar o ensino fundamental II no Japão, também não havia aprendido o *keigo* (linguagem honorífica). Já na universidade, notou que a forma de falar com os professores era bem diferente daquela usada com os colegas, o que lhe trouxe dificuldades. Para lidar com isso, Paulo buscava contato com diferentes registros da língua e chegou a trabalhar em um restaurante, onde precisava utilizar o *keigo* diariamente.

O que levou Paulo a começar a refletir sobre sua identidade foi sua ida ao Japão como intercambista. Quando estudava no ensino fundamental no Japão, escrevia seu sobrenome japonês em *kanji* (ideograma) e seu primeiro nome, Paulo, em *katakana* (silabário usado para palavras estrangeiras). Porém, durante o intercâmbio, passou a escrever tanto o primeiro quanto o último nome em *katakana*, como constava em seus documentos oficiais.

Quando começou a trabalhar em um restaurante, perguntou ao gerente se poderia escrever seu sobrenome em *kanji*. A razão era que, se fosse identificado apenas como *gaijin* (estrangeiro), alguns clientes poderiam ficar receosos, sem saber se ele falava japonês. Além disso, seu sobrenome é de origem Okinawana — pouco comum na região de Kantô, onde estava — e, escrito em *katakana*, poderia não ser reconhecido como japonês. Já em *kanji*, ficaria claro que era descendente de japoneses, o que facilitaria a comunicação. No entanto, o gerente explicou que, como seus documentos estavam registrados em *katakana*, seu crachá também deveria ser feito dessa forma.

Quando criança, Paulo se identificava plenamente como brasileiro e nunca teve dúvidas a respeito de sua identidade. No entanto, durante o intercâmbio no Japão, percebeu que sua aparência física e sua fluência em japonês não correspondiam às expectativas das pessoas ao seu redor. Muitos tentavam enquadrá-lo em categorias sociais como *half* (filho de japonês e estrangeiro), *quarter* (neto de japonês e estrangeiro) ou simplesmente como estrangeiro residente no Japão, fazendo-lhe diversas perguntas a esse respeito. Essas experiências marcaram o início de uma reflexão profunda de Paulo sobre sua própria identidade.

Paulo acha que a forma como os japoneses se relaciona com estrangeiros mudou. Atualmente, há muito mais estrangeiros e pessoas mestiças no Japão, e, segundo ele, os japoneses se mostram mais compreensivos e procuram conhecê-los melhor.

Paulo conta que ainda hoje enfrenta uma crise de identidade. No Japão, era mais fácil lidar com isso: os japoneses o viam como *gaijin* e, ao perguntar de onde vinha, bastava ele responder “do Brasil” para ser reconhecido como brasileiro. Tanto na infância quanto no intercâmbio, essa identificação era simples. No Brasil, porém, a situação é diferente. Sua aparência não remete imediatamente a um *nikkei*, as pessoas o veem como negro, e ele também se reconhece assim. No entanto, quando menciona sua descendência japonesa, muitos passam a chamá-lo de ‘japonês’, o que gera nele sentimentos de confusão.

Para Paulo, definir sua identidade no Brasil é algo muito complicado. Ele observa que, em um país onde metade da população é branca, a outra metade é negra e ainda há diversas minorias étnicas, a forma como alguém é classificado costuma depender mais da aparência do que da origem. Por exemplo, se uma criança

tem pai branco e mãe negra, será considerada negra se tiver traços mais próximos da negritude; mas, se nascer com traços mais claros, será vista como branca. Assim, Paulo acredita que, no Brasil, a cor da pele é determinante para o reconhecimento social. No entanto, no caso dos descendentes de japoneses, mesmo aqueles que não apresentam traços físicos orientais, ainda são chamados de “japa” ou “japonês” por causa do sobrenome ou da ascendência. Isso contribui para a confusão que ele sente em relação à própria identidade.

No Japão, por outro lado, Paulo considera a situação mais simples: ele é sempre tratado como “*gaijin”*, seja descendente de japoneses ou não. Mas também reconhece que ser chamado de “*gaijin”* não é necessariamente positivo, já que o termo pode carregar uma conotação pejorativa, usada para colocar todos os estrangeiros em uma mesma categoria, sem distinção de origem.

Outro momento em que Paulo se sente confuso em relação à sua identidade é quando precisa preencher formulários que pedem para indicar sua “etnia”. As opções geralmente são: “branco”, “negro”, “pardo”, “amarelo”, “indígena” e “outro”. Ele não gosta de marcar “outro”, mas também não sabe muito bem qual escolher. No fim, opta por selecionar “pardo”.

Para ele, “pardo” corresponde a uma identidade própria no Brasil: pessoas que têm características negras misturadas com outras, resultando em uma aparência intermediária. Assim, Paulo considera que essa categoria é a que mais se aproxima da sua experiência e, por isso, costuma se identificar dessa forma.

Ele nunca se definiu como “amarelo”, pois ninguém o reconhece assim. Paulo sente que não consegue se enxergar dentro dessa categoria. Paulo relata que uma das amigas dele é descendente de japoneses, mas sua mãe é branca e seu pai é descendente de japoneses. E que ela parece asiática e é amarela. Portanto, embora sua mãe seja branca, ele conta que sua amiga se define como da raça amarela.

O pai de Paulo é negro e a mãe descendente de japoneses, ao contrário do pai de seu irmão, que é branco. O irmão nasceu com traços asiáticos, puxando mais à mãe. Por isso, segundo Paulo, ele sempre foi chamado de ‘japa’ pelos amigos. Assim, provavelmente foi mais fácil para o irmão se definir. Paulo nunca perguntou diretamente como ele se sente, mas acredita que seja assim: no Brasil, seu irmão é visto automaticamente como japonês. Ele não precisa explicar que é descendente, as pessoas reconhecem de imediato. Já para Paulo a situação é diferente. Se ele não

disser que é *nikkei*, os brasileiros não percebem apenas pelo rosto. E ele confessa que se sente cansado de ter que explicar sua origem o tempo todo.

Paulo diz que o motivo de continuar estudando japonês também está ligado à sua identidade. Ele sente que não há nada em sua aparência que revele sua ascendência japonesa. Por isso, acredita que, ao dominar a língua, ganha uma característica que o conecta a essa origem. Para ele, aprender japonês era uma forma de se aproximar de suas raízes.

Paulo tem ensinado japonês em várias escolas e percebe que o fato de falar bem o idioma o ajuda a ser reconhecido como *nikkei*. Paulo ressalta que não está dizendo que um descendente de japoneses que não fale a língua deixe de ser *nikkei*. Mas, para ele, a identidade está fortemente ligada ao domínio do japonês. Ele reconhece que muitos descendentes no Brasil não têm contato com a língua e, ainda assim, são *nikkeis*. No entanto, quando está com outros descendentes e menciona que é professor de japonês, ouve com frequência comentários como: “Nossa, você é mais japonês do que eu”. Paulo acredita que dizem isso porque não falam japonês, enquanto ele fala.

Ele conta que sua principal motivação para continuar estudando foi justamente o fato de não ter uma aparência típica de *nikkei* e o desejo de se aproximar de suas origens. Por isso, afirma que sempre buscou aprender o máximo possível da língua japonesa.

Mesmo que uma pessoa não fale japonês, Paulo acredita que ela ainda pode se identificar como *nikkei*. Para ele, além do idioma, a cultura também é um aspecto fundamental dessa identidade. Ele cita o exemplo de um amigo *nikkei* mestiço que não fala japonês, mas participa de um grupo de *taikô* e mantém contato constante com a cultura japonesa. Assim, Paulo entende que a língua é apenas uma parte da cultura, e que um descendente de japoneses não precisa se reconhecer como *nikkei* apenas pelo domínio do idioma.

Com relação à sua competência plurilíngue, Paulo relata que, quando voltou ao Brasil, enfrentou um período de dificuldade com o português, mas, com o tempo, recuperou a fluência e hoje o utiliza sem problemas. Ele considera que seu japonês também é bom e que consegue se expressar adequadamente. No entanto, como no Brasil não tem contato diário com o idioma, procura manter a prática assistindo a filmes e animes, além de ler notícias em japonês. Eventualmente, conversa com

japoneses para não perder a oralidade. Reconhece que ainda enfrenta algumas dificuldades, mas afirma que consegue comunicar tudo o que deseja em japonês. Quando não sabe uma palavra, recorre a estratégias de paráfrase. Apesar disso, Paulo reconhece o português como sua língua materna, na qual tem maior domínio, embora também se considere proficiente em japonês.

Os pais de Paulo, após decidirem não retornar mais ao Japão, nunca incentivaram nem Paulo nem seu irmão a estudarem japonês. O irmão de Paulo também havia morado no Japão quando criança e, mais tarde, acompanhou o pai para trabalhar lá por volta dos 17 anos. No entanto, após voltar definitivamente ao Brasil, nunca mais retornou ao Japão. Com o tempo, acabou esquecendo a língua japonesa e já não tenta sequer utilizá-la.

Paulo pensa em morar no Japão no futuro. Ele lembra que muitos *nikkeis* foram para lá nas décadas de 1990 e 2000, em um período de crescimento econômico, quando ainda valia a pena trabalhar como *dekassegui* e depois retornar ao Brasil com as economias. Hoje, porém, acredita que a realidade é diferente: mesmo que alguém vá ao Japão como dekassegui, junte dinheiro e volte, já não compensa tanto quanto antes. Por isso, Paulo não tem a intenção de ir ao Japão apenas para economizar, como muitos fizeram no passado.

Paulo conta que, no Brasil, às vezes se tem a sensação de que o país ainda está em desenvolvimento e que os países desenvolvidos estão sempre à frente. Ele acredita que muitas inovações surgem primeiro nos países desenvolvidos para depois chegarem ao Brasil, o que dá a impressão de que o país está sempre atrasado. Para ele, é bom estar à frente, mas não se trata apenas disso. Quando se vai a um país desenvolvido, é possível buscar entender os fatores que o levaram a esse patamar. No caso do Japão, Paulo se pergunta o que permitiu que o país crescesse tão rapidamente, se estabilizasse e ainda mantivesse uma boa condição econômica. A qualidade de vida no Japão, segundo ele, é muito melhor do que no Brasil. Por isso, Paulo afirma que seu interesse não é ir ao Japão para ganhar dinheiro, mas para compreender melhor a sociedade japonesa e suas bases culturais, e, quem sabe, trazer alguns desses aprendizados para o Brasil.

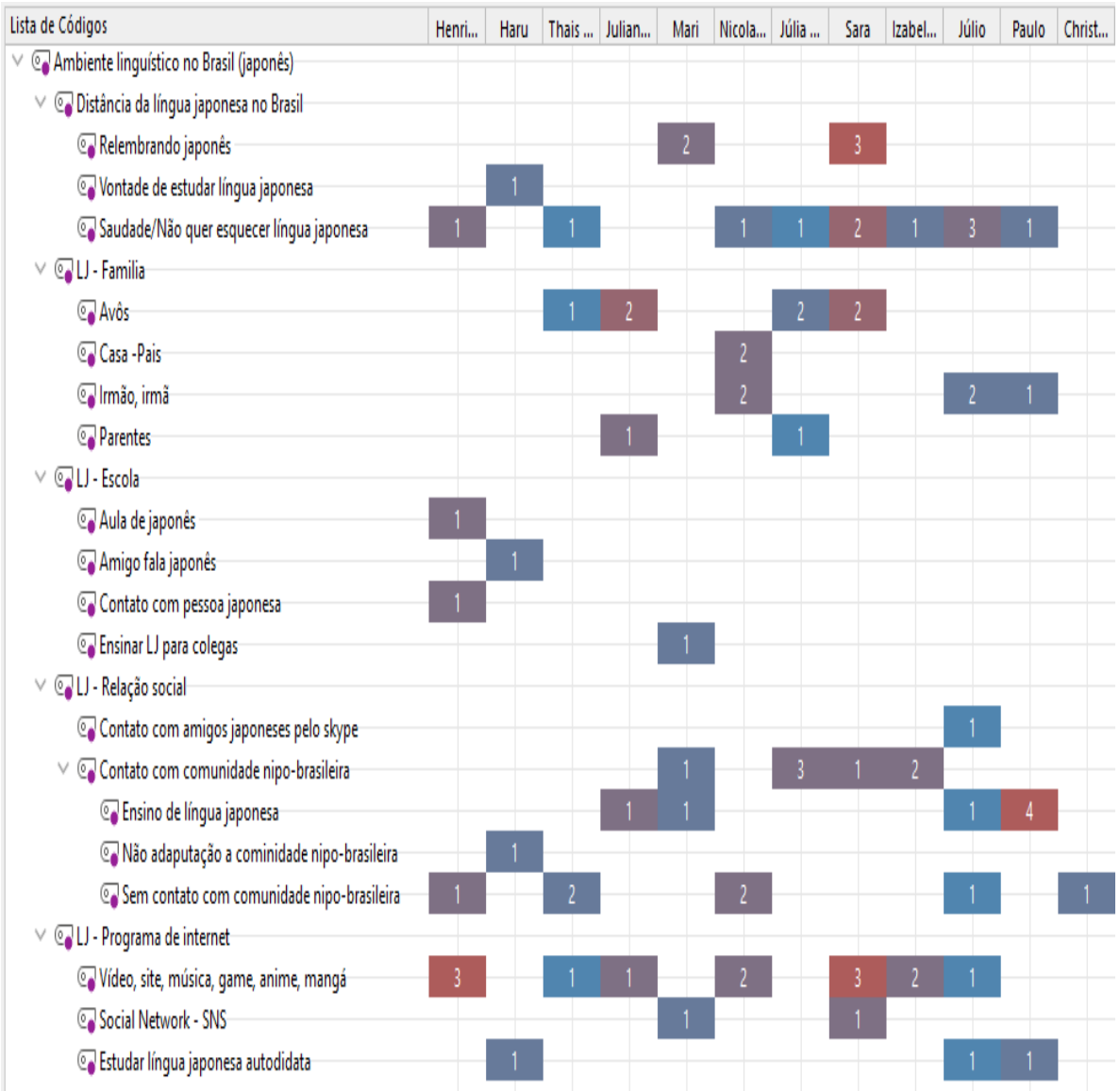
Atualmente, Paulo continua a cursar Ciências da Computação na universidade e, nos fins de semana, atua como assistente voluntário de um professor de língua japonesa na associação de *nikkeis* da cidade. Ele explica que faz isso porque deseja

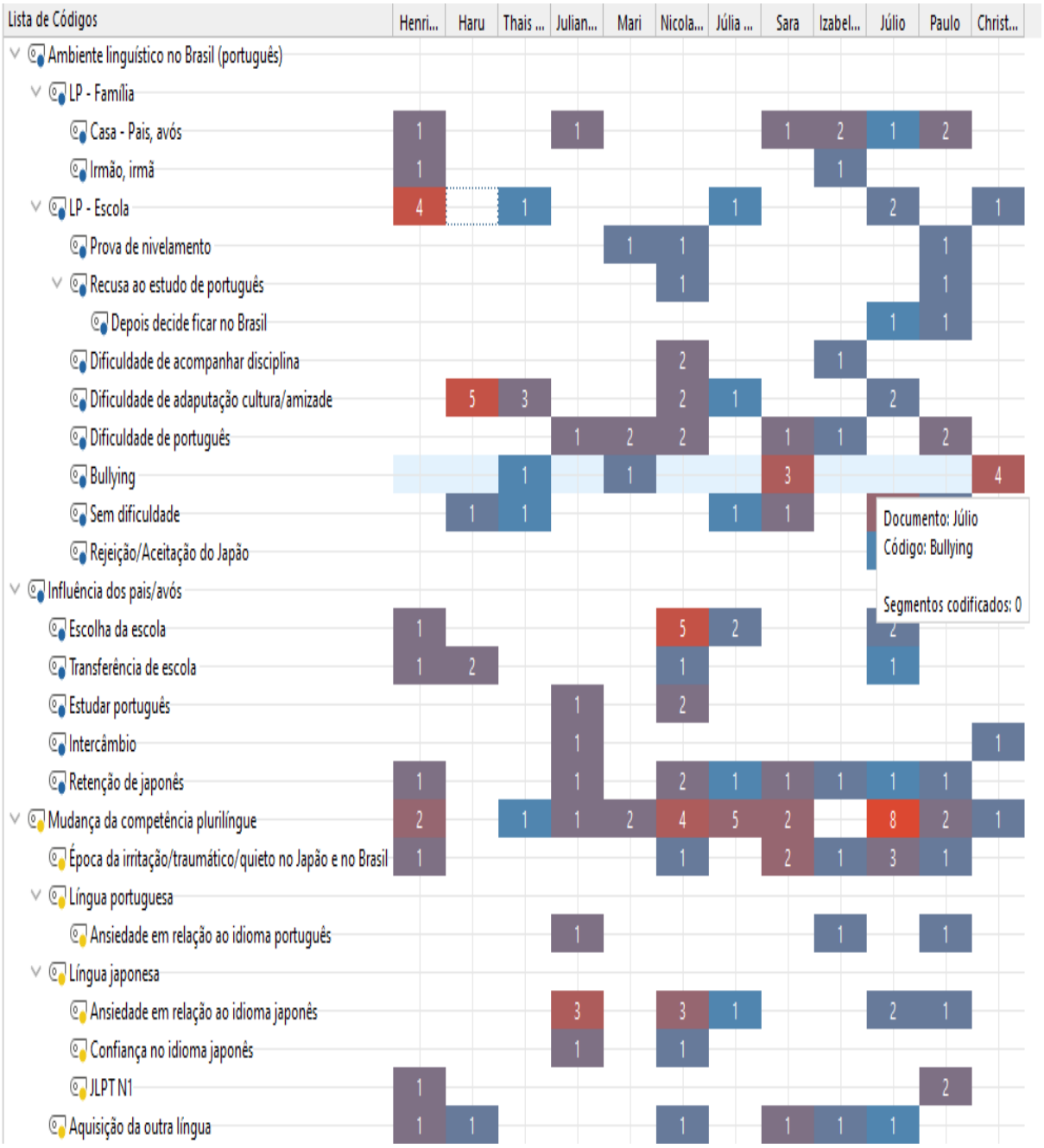
manter contato com a língua japonesa e também porque sabe o quanto é difícil aprendê-la, querendo, assim, ajudar outras pessoas nesse processo. Paulo gosta de responder às dúvidas dos alunos, explicar conceitos e auxiliá-los no aprendizado. Ele mesmo relata ter enfrentado muita dificuldade para compreender aspectos como as partículas e os kanjis, já que o japonês é muito diferente do português. Por isso, entende bem os sentimentos dos estudantes e procura apoiar tanto os alunos quanto os professores.

Segundo Paulo, atualmente muitas pessoas desejam aprender japonês por diferentes motivos. Algumas, por exemplo, são fãs de anime e querem assistir às obras no idioma original; outras têm o objetivo de trabalhar no Japão. Ele lembra que seus pais foram para o Japão sem saber japonês e enfrentaram muitas dificuldades. Trabalharam muito e não tiveram oportunidade de aprender a língua. Paulo acredita que essa é a realidade de muitos dekasseguis, que sofrem bastante por não dominar o idioma. Para ele, se essas pessoas soubessem japonês antes de ir, o cotidiano no Japão seria muito mais fácil.

Com esse pensamento, Paulo diz que também deseja ajudar essas pessoas. Em 2021, ele participou de um curso de formação da JICA (Agência de Cooperação Internacional Japonesa) sobre ensino de japonês como língua de herança, recomendado pela escola de língua japonesa em que atuava. No entanto, ficou desapontado porque, devido à pandemia, a formação ocorreu apenas de forma online. Para o futuro, ele planeja se candidatar novamente, como bolsista, a um curso de formação no Japão. Além disso, espera ter a oportunidade de realizar uma formação da JICA presencialmente ou até mesmo seguir para uma pós-graduação em sua área.

APÊNDICE 3 - Lista de codificação e sub-codificação




Lista de Códigos
Henri...
Haru
Thais ...
Julian...
Mari
Nicola...
Júlia ...
Sara
Izabel...
Júlio
Paulo
Christ...
Ambiente linguístico no Brasil (português)
LP - Família
Casa - Pais, avós
Irmão, irmã
LP - Escola
Prova de nivelamento
Recusa ao estudo de português
Depois decide ficar no Brasil
Dificuldade de acompanhar disciplina
Dificuldade de adaptação cultura/amizade
Dificuldade de português
Bullying
Sem dificuldade
Rejeição/Aceitação do Japão
Influência dos pais/avós
Escolha da escola
Transferência de escola
Estudar português
Intercâmbio
Retenção de japonês
Mudança da competência plurilíngue
Época da irritação/traumático/quieto no Japão e no Brasil
Língua portuguesa
Ansiedade em relação ao idioma português
Língua japonesa
Ansiedade em relação ao idioma japonês
Confiança no idioma japonês
JLPT N1
Aquisição da outra língua
Documento: Júlio
Código: Bullying
Segmentos codificados: 0

Lista de Códigos
Henri...
Haru
Thais ...
Julian...
Mari
Nicola...
Júlia ...
Sara
Izabel...
Júlio
Paulo
Christ...
Mobilidade
Mobilidade - Espacial
Mobilidade - País
Memória - antes de ir para Japão
No retorno ao Brasil
Sentimentos em relação ao Brasil
Sentimentos em relação ao Japão
Memórias do Japão
Experiência de mobilidade
Reflexões sobre a história da família
Mobilidade - moradia
Mobilidade - escola
Mobilidade - Língua
Aquisição de língua japonesa
Linguagem na mente
Identidade
Crise de identidade
Como os outros o veem
Conhecer pessoas com o mesmo histórico
Identidade brasileira
Identidade japonesa
Negação do japonês/nikkei
Recusar-se a ser brasileiro
Terra natal/Onde eu pertenço
Identidade nacional
Identidade nikkei
Nome japonês
Nome na escola
Intercâmbio para Japão, Alemanha
Na escola japonesa
Identidade cultural
Na faculdade
Nome - Social
Comunidade nipo-brasileira
Coloca nome japonês ou não
Não sabia nome brasileiro
Rejeição ao nome brasileiro
Rejeição ao nome japonês
Carreira
Futuro
Ir para a universidade
Fazer intercâmbio no Japão
Profissão
Ensino de Idioma para filha
Code-Switching

APÊNDICE 4 - Quadro resumo do ambiente linguístico dos colaboradores

Colaborador	País onde nasceu	Idade	País onde esteve	Ambiente linguístico
Juliana Ayumi	BR		**JP**	**Visita ao pai no Japão**
		Antes de ir ao Japão	**BR**	Frequentou escola japonesa da associação nipo-brasileira.
		5 a 11 anos	**JP**	**Escola maternal japonesa** -Conseguia falar e entender japonês. -Em casa falava em português com a mãe e japonês com o pai. **Escolas japonesas (1ª a 5ª série)** - Conseguia entender português porque a mãe sempre tentava falar com ela nessa língua, mas não conseguia falar português. Falava basicamente em japonês. **Visita ao Brasil nas férias** - Não conseguia mais falar português como anteriormente.
		11 a 22 anos	**BR**	**Escolas públicas (6ª série a ensino médio)** - Teve que reaprender português, pois havia esquecido. Embora ela não tivesse muita dificuldade para ouvir e falar, não o lia ou escrevia tão bem quanto se falava. Levou muito tempo para aprender a ler e a escrever na escola. - Até ir ao ensino médio, falava português na escola e japonês em casa com os avós.
		22 a 23 anos	**JP**	**Universidade (Letras japonês)** - Percebeu que havia muitas coisas que não sabia da gramática japonesa, - Na universidade, ela não conseguia falar japonês com os professores do curso.
		23 a 33 anos	**BR**	**Universidade japonesa** -Estava num ambiente onde tinha que falar japonês, diz que teve a oportunidade de recomeçar e a se sentir mais confiante em falar japonês novamente.
			BR	**Trabalha como professora de japonês** - Passou a conversar em japonês com professor do curso de japonês da universidade e da escola de língua japonesa onde trabalha.
Sara	BR	1 a 6 anos	**JP**	**Amiga brasileira da mãe cuidava ela**
			JP	**Jardim de infância japonês** - Falava em japonês com os amigos e professores. - Em casa, os pais falavam português, mas ela respondia em japonês. A mãe teve que aprender japonês para

				entender o que a filha dizia.
		7 a 8 anos	**JP**	**Escola japonesa (1ª a 2ª série)** - Falava em japonês com os professores e os amigos e não teve problema na escola.
		8 anos	**JP**	**Escola brasileira (2ª série)** **-** Os pais se separaram e a mãe decidiu retornar ao Brasil com ela. E antes disso, a mãe havia colocado ela na escola brasileira para que ela aprendesse português - Essa transferência escolar parece ter sido traumática porque ela não consegue se lembrar, ela chama de "período em branco" - Aprendeu português rapidamente, passando a falar apenas nessa língua. - Havia pressão da mãe para que aprendesse português correto.
		8 a 24 anos	**BR**	**Escolas públicas (3ª série a ensino médio)** - Ganhou um dicionário de português e estudou muito com esse dicionário. - Não teve problema de português nos estudos. - De 8 a 10 anos, ia a casa da avó e falava em japonês, mas depois que se mudaram não usava mais japonês diariamente. - Na escola, sofria bullying dos colegas que provocavam-na por falar japonês, o que a fez parar de falar japonês. - A partir da 6ª série, começou a assistir a vídeo e a filmes japoneses pela internet. Isso porque gostava deles e queria lembrar de japonês. - Aprendeu *taikô* (tambor japonês) por um ano.
			BR	**Universidade (Arquitetura, tentando Medicina)** - Acha que japonês dela tem muito que ser lembrado. Domina bem português e consegue falar fluentemente inglês. Começou a estudar coreano. - Recentemente, tem trocado mensagens com colegas da escola primária japonesa.
Henrique Hiroto	JP*	0 a 2 anos	**JP**	Língua materna - português Aprendeu português em casa ensinado pela mãe
		2 a 4 anos	**JP**	**Jardim de infância japonês**
			BR	**Visita ao Brasil por três vezes antes dos 4 anos**
		5 a 7 anos	**BR**	**Escola particular**
		7 a 9 anos	**JP**	**Escola brasileira (1ª série)** **Escola japonesa (1ª a início da 3ª série)** - Estresse na substituição do idioma português para japonês - Usava português para falar com os pais e assistir a vídeo e ler site brasileiro pelo computador.
		9 a 12 anos	**BR**	**Escola particular (a partir de 4ª série)** - Tentava forçar o idioma japonês em sua mente para se estabelecer e a construir a si próprio. - Contato com japonês para ver sites, animes mangas e videogame japoneses.
		12 a 18 anos	**BR**	**Outra escola particular (a partir de 6ª série até se formar no ensino médio), com aula de japonês básico**

		19 a 23 anos	**JP**	- Contínua contato japonês com anime, mangá e videogame japonês (sensação de bem-estar) -Aprovado em Teste de Proficiência Língua Japonesa N1 **Na universidade japonesa cursa Engenharia Eletrônica** - Aprendeu mandarim e russo
Júlio	JP	0 a 6 anos	**JP**	Cuidado pela mãe em casa - Os pais sempre falavam em português, por isso não falava japonês.
		6 a 8 anos	**BR**	**Escola pública (1ª a 2ª série)** **-** Quando tinha 5 anos, os pais haviam se separado e a família voltou para o Brasil. Na escola não teve problema de língua.
		8 a 14 anos	**JP**	**Escolas japonesas (3ª a 8ª série)** - Estudou em 2 escolas japonesas. - Na escola tinha uma sala de aula para estrangeiros onde havia apoio de japonês. - Na 4ª série, conseguiu fazer dois amigos íntimos japoneses. Não falava bem japonês, mas brincavam juntos quase todos os dias e no final da 4ª série, já conseguia conversar normalmente. - Não teve problemas com a conversação, mas tinha dificuldades para acompanhar as matérias escolares. - Em casa, a família falava em português. A mãe sabia pouco japonês. - Quando voltou a morar com a família da tia, no início a conversa dele com o irmão e a prima era ainda em português, mas depois eles começaram a falar em japonês. - Em casa, a mãe falava com eles em português, mas ele e o irmão costumavam responder em japonês. A mãe proibia os filhos de usarem japonês em casa porque tinha medo de que eles esquecessem português. Assistia a desenho animado em português e a mãe fazia questão de não ligar à TV japonesa. - Quando entrou no fundamental II, era mais fácil falar japonês do que português. - Na escola, ia bem em inglês e matemática, mas tinha dificuldade nas matérias que exigia leitura japonesa.
		A partir de 15 anos	**BR**	**Escolas públicas (9ª série a ensino médio)** - A mãe ficou no Japão, enquanto ele, o irmão e a prima voltaram para o Brasil com a avó. - Dificuldade na adaptação à vida escolar no Brasil. - Na escola, não tinha dificuldades com português, sabia ler e escrever. Mas, sem vontade de ir à escola, estava muito triste, irritado e frustrado por não estar no Japão. **-** Evitava lembrar o Japão porque o entristecia. Ficava em seu próprio lugar isolado e evitava o máximo possível falar com colegas. - O único contato com o Japão era com seu amigo íntimo da escola japonesa, com ele falava em japonês quase todos os dias pelo skype e jogar videogame online. - Usava português na escola e em casa com seus avós, mas falava japonês com o irmão e a prima.
		17 anos	**JP**	**Visita a mãe no Japão nas férias** - Nessa oportunidade, conversou com a mãe e entendeu os motivos dela o ter enviado ao Brasil. Encontrou com os amigos da escola japonesa, conseguiu se comunicar em japonês.
		18 anos	**BR**	- Depois de ter se convencido das razões da mãe, começou a se abrir para as colegas e a fazer muitos amigos.

		18 a 20 anos 21 a 22 anos 23 a 26 anos	**BR** **JP** **BR**	**-** Quando assistiu a um anime sugerido pelo amigo, ficou frustrado ao perceber que não o entendia sem legenda. A partir disso, começou a estudar palavras japonesas mais difíceis, a assistir animes, a ler mangás e *light novels* japonesas. **Universidade (área exatas e Letras japonês)** - Cursou Física por cerca de um ano, depois passou a cursar Letras japonês. Tinha saudade do Japão e queria fazer algo relacionado ao Japão. - Obteve proficiência em Língua Japonesa N1. - No curso tem lido muitos livros teóricos de português e sente que suas habilidades de leitura e escrita em português melhoraram muito, mas acha que a leitura em japonês ainda é mais fácil do que português. **Universidade japonesa** - Frequentou a universidade morando na casa da mãe. No começo, achava estranho conversar em japonês, mas com o tempo foi melhorando. **Universidade (Letras japonês)** - Depois do intercâmbio, sente que seu japonês não é mais tão natural como quando esteve no Japão. Quase não fala japonês. Fala mais em português que sai naturalmente. Pelo estudo na universidade, consegue usar português acadêmico. - Ensina língua japonesa.
Paulo	BR	Até 9 anos 9 a 12 anos	**BR** **JP**	**Educado no Brasil** Os pais trabalhavam no Japão e ele vivia com avós no Brasil. E em casa se falava português, porque a avó não tinha descendência japonesa. **Escolas japonesas (4ª a 6ª série)** **-** Estudou em 2 escolas japonesas. - Na escola havia um intérprete de português e uma sala de aula internacional para alunos estrangeiros. Havia 8 alunos brasileiros e com eles falava em português. Depois de aprender a falar japonês, fez muitos amigos japoneses. - Falava português com os pais, mas eles geralmente não tinham muito tempo para conversar devido a longa jornada de trabalho deles. - Brincava com o irmão mais velho e amigos japoneses dele e falavam apenas em japonês. - Assistia a muitos animes e programas de TV japoneses e as legendas japonesas foram muito úteis - Ele alternava facilmente entre português e japonês. Apesar de desconhecer muitas palavras japonesas, usava palavras mais simples e conhecidas para explicar o que queria dizer. - Na 5ª série, seu japonês havia melhorado a ponto dele conseguir acompanhar os estudos e não precisar frequentar a sala internacional. - Os pais transferiram-no para uma escola mais próxima de casa, pois seu japonês havia melhorado, ele era o único aluno estrangeiro, fez tudo sozinho. - Devido a crise do Lehman Brothers, os pais decidiram retornar ao Brasil. **-** Os pais achavam que voltariam a trabalhar no Japão depois do fim da crise. Por isso, ele também achava

				que voltaria para lá.
		A partir de 12 anos	**BR**	**Escolas públicas (7ª série a ensino médio)** **-** Havia esquecido a maneira correta de escrever, apresentava dificuldades em ortografia, mas não se preocupava com isso porque achava que logo voltaria para o Japão. - O pai e o irmão haviam retornado ao Japão, mas pouco tempo depois houve um grande terremoto lá. O que fez a família nunca mais voltar para o Japão. - Ficou desapontado pelo fato de que não voltaria para o Japão. A partir disso, ele começou a pensar em sua vida no Brasil.
		18 a 19 anos	**BR**	- Desejava voltar para o Japão estudar na universidade japonesa, para isso continuou a estudar japonês por conta própria. - Depois de achar que era muito difícil entrar numa universidade japonesa, começou a pensar em ingressar na universidade daqui e fazer intercâmbio no Japão.
		19 a 21 anos	**BR**	**Universidade (Letras japonês e Ciência da Computação)** - Escolheu fazer esse curso porque queria continuar estudando japonês. Mas depois de um ano parou porque havia muitas disciplinas além de japonês e viu que havia poucas oportunidades de emprego ao se formar e que o salário era baixo.
		22 a 23 anos	**JP**	**Universidade japonesa** - Fez intercâmbio no Japão para aprimorar suas habilidades em japonês. - Durante o intercâmbio, achou que o uso da língua no Japão era muito mais difícil e bem diferente do idioma que usava na tenra idade. Na universidade, o idioma usado era diferente de quando falava com os professores e entre colegas. Para aprender diferentes formas de idioma e fazia bico num restaurante.
		23 a 26 anos	**BR**	**Universidade (Ciência da Computação)** - Atualmente, continua a estudar Ciências da Computação, - Tem ensinado japonês em várias escolas.

* JP= Japão, BR= Brasil, AJ = Ascendência japonesa, SA = Sem ascendência, AL= Alemanha Fonte: elaborada pela autora