

# REFLEXÕES SOBRE ORALIDADE EM CONTEXTO BIDIALETAL: O USO DA LÍNGUA PORTUGUESA FALADA POR CRIANÇAS BRASILEIRAS NO JAPÃO\*

Noemia Fumi Sakaguchi\*\*

## Resumo

Ao desenvolver nosso projeto de pesquisa de doutorado (Faculdade de Educação-USP), referente à manutenção da Língua Portuguesa no Japão, compreendemos a importância de conhecermos a relação dos alunos com a LP e sua relevância em seu cotidiano. Para muitos que frequentam a escola japonesa, a LP já se configura como língua de herança e, como tal, sua função social passa a ser limitada por uma série de condições e circunstâncias específicas, resultando em histórias de vida e competências linguísticas singulares. Destarte, optamos por conhecer inicialmente um grupo de alunos de escolas brasileiras homologadas por ser um contexto linguisticamente mais estável. Neste trabalho, averiguamos se o fato de morar no Japão poderia interferir na aquisição da LP oral e tecemos algumas reflexões sobre as possíveis representações da LP. Em uma primeira etapa, conduzimos uma pesquisa quantitativa (Nunan, 1992; Creswell, 2007) contando com a participação de 107 crianças do 3o ano do ensino fundamental de 15 escolas brasileiras em 7 províncias com grande concentração de brasileiros no Japão. O contexto de pseudoimersão (Suzuki, 1999) e o convívio nas escolas brasileiras propiciou não somente o uso do português brasileiro oral, mas revelou um universo discursivo híbrido e particular por meio do uso da variante do português brasileiro no Japão, um construto sócio-histórico-cultural resultante da presença da comunidade de brasileiros no país.

## Palavras-chave

Minorias Linguísticas no Japão; Manutenção da Língua Portuguesa; Brasileiros no Japão; Relações Brasil-Japão

\* Agradecemos à Fundação Japão pelo apoio financeiro a esta pesquisa. Agradecemos, também, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, em especial à minha orientadora, Profa. Dra. Idmea Semeghini-Siqueira, pelo incondicional apoio e à Profa. Dra. Tizuko Morchida Kishimoto, da mesma universidade, que possibilitou a articulação com a Aichi University of Education, estabelecendo contatos com a Profa. Dra. Kimiko Nii, que nos acolheu na AUE para desenvolver o projeto.

\*\* Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo. Mestre em Língua Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2010). Trabalha com ensino e aprendizagem de idiomas: língua portuguesa e língua inglesa. Foi pesquisadora visitante na Aichi University of Education (2015-2016) como bolsista da Fundação Japão.

# Introdução

Muitas pesquisas em diversas áreas de conhecimento como educação, ensino e aprendizagem de língua japonesa, cultura, psicologia e serviço social (Ehara, 2000; Asari, Tomita, 2000; Haino, 2005; Sena et al., 2004; Manning, 2005; Nomoto, 2007; Callegari, 2009; Kojima, 2010; Yano, 2013; Ishikawa, 2014; Resstel, Justo, Okamoto, 2015; Izawa, 2015, entre outros) têm tratado dos desafios de alunos brasileiros no Japão para dar continuidade aos estudos no Brasil, mormente em função de barreiras linguísticas e culturais. Todavia, ainda são poucos os estudos que abordam a manutenção e o uso da língua portuguesa (doravante LP) ou o ensino e a aprendizagem da LP por alunos brasileiros no Japão.

O contexto da comunidade brasileira no Japão é intrincado. Nos casos de alunos que frequenta(ra)m escolas japonesas, o uso da língua japonesa (doravante LJ) restrito a determinados contextos funcionais por parte dos pais, contrapõe-se à intensificação de seu uso por parte dos filhos através do convívio com os colegas de escola e das disciplinas escolares, além de estar imbricada em questões mais complexas que envolvem a formação do sujeito, por vezes resultando em um descompasso linguístico e cultural que compromete a acurácia da comunicação e o vínculo afetivo mais profundo entre pais e filhos.

Mesmo que tenha aumentado o número de alunos brasileiros concluintes do ensino superior no Japão, proporcionalmente, ainda são considerados muito poucos (Yano, 2013; Ishikawa, 2014; Hatano, 2016). Com efeito, essa conquista só se torna possível mediante muito esforço do aluno e apoio – até sacrifício – familiar ao longo de toda trajetória. No entanto, há que se cuidar para não classificar esses casos “versus aqueles que não se dedicaram”. Existe uma série de variáveis que não necessariamente dispõem as mesmas oportunidades para todos.

Ainda não são raros os casos de bullying<sup>1</sup>, embora tenhamos presenciado ações<sup>2</sup> em algumas escolas japonesas para tentar prevenir ocorrências. Aos pais brasileiros que optam por colocar seus filhos em instituições japonesas, há uma ampla mobilização por parte dos canais de imprensa para brasileiros, ressaltando a importância de se conversar com professores, coordenadores e diretores, e, assim, estar sempre a par dos acontecimentos na escola. Também se dá ênfase à necessidade de estabelecer uma relação mais estreita com os filhos através do suporte, tanto psicológico e afetivo, como escolar, mediante constante acompanhamento e incentivo.

É indiscutível que a interculturalidade e o bi(pluri)linguismo são mais do que desejáveis em um mundo globalizado: ampliam o universo referencial dos alunos, que podem valer-se desses conhecimentos para compreender mais sobre si mesmos e o Outro. A articulação desses conhecimentos também leva a um melhor entendimento da dinâmica de cada grupo social e a formas mais versáteis e efetivas de operar em diversos campos de atuação. Entretanto, ainda existem obstáculos para a conciliação de uma educação formal brasileira e japonesa<sup>3</sup> que apenas um número relativamente pequeno de alunos conseguiu transpor.

---

1 - Lembramos que essa problemática não é exclusividade do Japão. No Brasil, o crescente número de alunos estrangeiros em escolas públicas tem resultado em problemas semelhantes (ver, por exemplo, Ratier et al., 2010).

2 - À guisa de exemplo, uma das escolas japonesas que visitamos tem como parte de sua campanha antibullying a distribuição de folhetos para que se faça denúncias e, durante a saída da escola, os professores ficam em pontos estratégicos para observar o comportamento dos alunos.

3 - Atualmente existem algumas poucas escolas com essa parceria, mas, infelizmente, ainda estão longe de suprir a demanda.

Mais de 25 anos depois do chamado ‘Movimento (ou Fenômeno) Dekassegui’, cientes dos riscos de uma educação predominantemente em português no Japão e do relativo alto custo da manutenção de seus filhos em instituições brasileiras, entendemos que, além da possibilidade de retorno ao Brasil, os pais vislumbram a importância dada à qualidade de *safe houses* ou refúgios linguísticos-culturais<sup>4</sup> que as instituições brasileiras representam.

Nos fóruns de ‘Educação de Brasileiros no Japão’ de 2014 e 2015, assim como na última edição da ‘Conferência Brasileiros no Mundo’ de 2016, ratificou-se a importância da aplicação de exames nacionais como o Enem<sup>5</sup> no Japão. O exame tem servido como substituto para o vestibular em instituições públicas de ensino superior no Brasil<sup>6</sup> e em Portugal<sup>7</sup>. Ademais, permite a participação em programas do governo brasileiro, que oferece bolsas de estudo (Prouni - Programa Universidade para Todos) e financiamento estudantil (Fies - Fundo de Financiamento Estudantil).

Após os sucessivos eventos que abalaram o sentimento de securidade no Japão – a quebra do Lehman Brothers em 2008 e o ‘grande terremoto’ de Tohoku em 2011 –, houve uma queda expressiva no número de brasileiros. Em 2016, essa tendência se reverteu, apontando para um aumento de 7.486 brasileiros, totalizando 180.923<sup>8</sup>. Em meio a essas oscilações, as escolas brasileiras homologadas remanescentes tiveram que se reestruturar em vários aspectos para se manterem abertas. Por serem instituições privadas, não são poucos os desafios que enfrentam: diminuição significativa de alunos, mensalidades atrasadas, aluguéis caros, recorrente mobilidade dos alunos e gastos relativos à frota de transporte de alunos, sendo este último essencial para a realidade das escolas brasileiras no Japão.

A situação é tão delicada que a previsão de alguns diretores é a de que em até 10 anos as escolas brasileiras praticamente desapareçam, visto que a tendência aponta para cada vez mais imigrantes – e não dekasseguis –, ou seja, brasileiros dispostos a residir definitivamente no Japão. Ainda assim, depois de tantas lutas, a inexistência de escolas brasileiras representaria uma espécie de regressão aos primórdios do Movimento Dekassegui e aos resultados adversos já amplamente explorados por pesquisadores japoneses e brasileiros.

Neste trabalho, gostaríamos de nos ater a algumas reflexões sobre o uso da LP oral por um grupo de crianças brasileiras no Japão. Os limites que nos impõem as páginas deste texto nos obrigam a tratar das instigantes descobertas que envolvem aspectos relativos à leitura e escrita dos alunos em outra oportunidade.

---

4 - Desenvolveremos esse tema mais adiante.

5 - Proposta sugerida inclusive no Diário Oficial da União - Resolução CNE/CEB 2/2004. Embora seja possível a aplicação do Enceja para o ensino fundamental e médio no exterior, o Enem continua sendo um privilégio somente para os jovens residentes no Brasil.

6 - Através do Sisu (Sistema de Seleção Unificada).

7 - Cf. Campos e Tancredi, 2016.

8 - Fonte: Site do Ministério da Justiça do Japão.

# Metodologia

Visitamos 15 das então 39 escolas brasileiras homologadas<sup>9</sup> em 2016. Encontram-se entre as dez províncias de maior concentração de brasileiros no Japão<sup>10</sup> : Aichi, Shizuoka, Mie, Gifu, Gunma, Shiga e Saitama.

Em função da etapa em que nos detivemos a estudar a relação dos alunos com a leitura e a escrita em LP, circunscrevemos nossos participantes a 107 crianças brasileiras do 3º ano do ensino fundamental, que corresponde ao final do Ciclo de Alfabetização na Idade Certa. A delimitação desse perfil nos proporcionou uma compreensão do papel da LP em um contexto basilar, consideravelmente mais estável<sup>11</sup> quando comparado ao de sujeitos para quem a LP já se constitui uma língua de herança<sup>12</sup>. Os participantes tinham em sua maioria 8 anos de idade (73%). Os demais tinham 7 (2%) e 9 (25%) anos de idade.

Para este trabalho, gostaríamos de apresentar reflexões sobre o papel da LP oral desses alunos, baseados em dados extraídos na etapa quantitativa<sup>13</sup> de nossa pesquisa, mais adequada para um estudo transversal. O método de geração de dados foi a aplicação de questionários com perguntas fechadas e mistas<sup>14</sup> , elaborados a partir de informações obtidas em nossos encontros com alunos, professores, diretores e educadores no Japão<sup>15</sup>. O questionário oferece algumas delimitações intrínsecas ao próprio método, como percepções subjetivas mediante as perguntas, contudo, entendemos que essa perspectiva por parte do aluno – normalmente silenciada pelas vozes dos adultos – consiste em uma das tônicas do trabalho.

Os questionários foram cuidadosamente avaliados e aprovados pelos diretores das instituições antes de serem aplicados aos alunos. Buscou-se elaborar questões com uma linguagem simples e objetiva, porém, ponderamos a existência de alunos pouco letrados, assim, as questões e as alternativas foram lidas uma a uma na sequência.

---

9 - Fonte: Site da Embaixada do Brasil em Tóquio (dados de 2016). Em 2017, houve uma redução da lista para 34 escolas. Os nomes das escolas e dos participantes não serão divulgados.

10 - Fonte: Site do Ministério da Justiça do Japão.

11 - Referimos à maior “estabilidade” no que diz respeito ao uso sistemático da LP quando comparados aos alunos que frequentam escolas japonesas. As pesquisas sobre o tema dos alunos brasileiros no Japão e nossas conversas com professores e diretores enfatizam a problemática da transferência recorrente dos alunos entre escolas brasileiras e japonesas, resultando em casos de crianças e jovens ‘double limited’ (ver Yano, 2013, para mais detalhes).

12 - ‘Língua de herança’ é um termo que tem sido utilizado com frequência em razão do crescente número de movimentos migratórios. Os ‘falantes de herança’ passam por dois processos de aquisição na infância: da língua materna dentro de casa e da língua do país de acolhimento em outros espaços sociais, principalmente na escola. Com o tempo, as frequentes oportunidades de socialização fora de casa configuram esta última como a língua dominante e a língua de herança passa a se caracterizar por “competências parciais bastante desenvolvidas” (Flores, Melo-Pfeifer, 2014).

13 - Nunan (1992) e Creswell (2007).

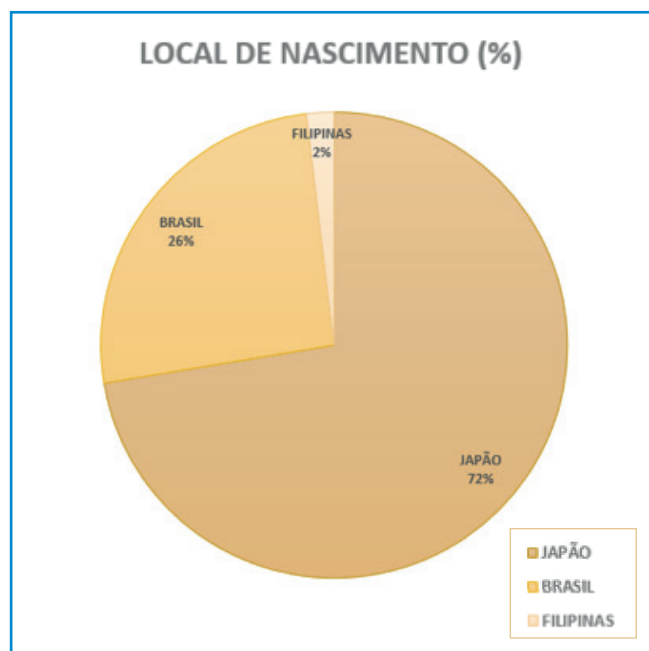
14 - Nunan (op.cit.) e Cervo, Bervian, Da Silva (2007).

15 - Creswell (op.cit.), Demo (2011) e Fowler (2011).

# Resultados<sup>16</sup>

## 1. Perfil Geral

Este estudo tem caráter exploratório, portanto, não se pretende obter, a partir dele, generalizações ou formulações extrapoláveis para outros corpora. Os resultados aqui apresentados dependem invariavelmente da constituição do perfil dos participantes, a saber: formação predominantemente em escolas brasileiras desde o primeiro ano do ensino fundamental, sem casos recorrentes de transferências entre instituições japonesas<sup>17</sup> e brasileiras que comprometessem o desempenho ou o desenvolvimento cognitivo e/ou linguístico nas habilidades de produção e compreensão em LP<sup>18</sup>. Os casos mais desafiadores em diversas escolas foram os de alunos recém-chegados do Brasil: por não serem muito letrados, requeriam maior atenção e um trabalho paralelo por parte das professoras<sup>19</sup>.



**Figura 1.** Local de nascimento dos alunos brasileiros participantes

Outro fator que deve ser considerado é o perfil socioeconômico dos participantes. 88% das crianças afirmaram morar com pai e mãe<sup>20</sup>, o que pode implicar uma significativa renda familiar<sup>21</sup>. Ratificamos que as instituições brasileiras são relativamente onerosas quando comparadas às japonesas por serem privadas, e a manutenção da maioria dos alunos desde o 1º ano do ensino fundamental até a data da realização da pesquisa é um indicativo que sugere condições materiais que garantem tal comprometimento. Essas características do grupo são fundamentais para a construção da análise dos dados e de nossas reflexões sobre a LP.

16 - Baseados nas respostas válidas do questionário.

17 - Aproximadamente 21% dos alunos afirmaram ter frequentado alguma instituição japonesa. Objetivando investigar o letramento emergente das crianças, perguntamos sobre sua experiência em instituições de educação infantil (creche, escolinha, prezinho, etc.). Mesmo que essas lembranças sejam imprecisas, interessou-nos observar a relevância da experiência (memória discursiva) sob a perspectiva do aluno.

18 - As professoras de sala gentilmente nos cediam as informações relativas à habilidade oral na LP dos alunos, alertando-nos de casos específicos. Conforme afirmamos anteriormente, as instigantes descobertas relativas à leitura e escrita serão detalhadas em outra oportunidade.

19 - A incidência de crianças com dificuldades de leitura e escrita recém-chegadas do Brasil foi um problema levantado por quase todas as professoras.

20 - Também contabilizamos madrastas e padrastos.

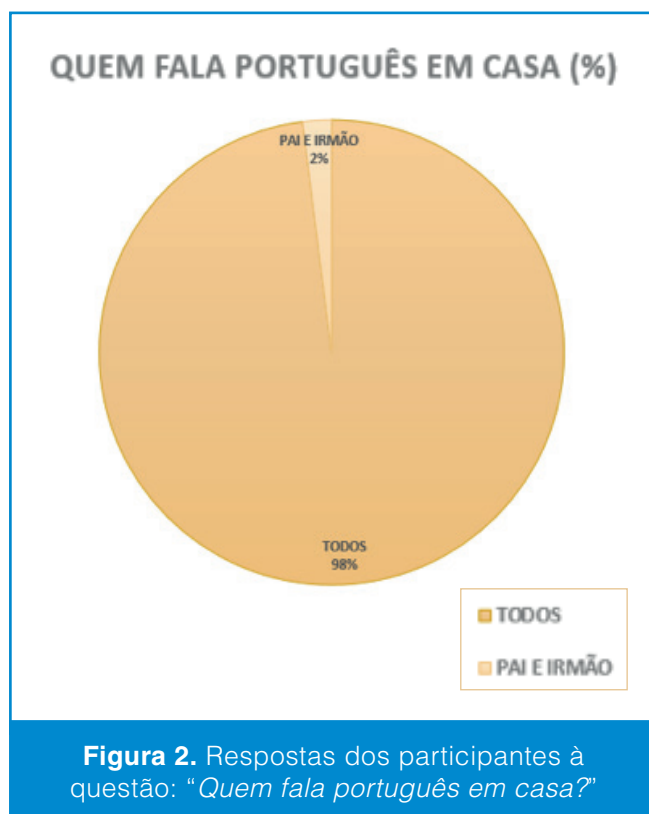
21 - São raros os casos em que um dos pais permanece em casa, salvo por motivo de saúde.

Segundo o resultado da pesquisa, a vasta maioria dos chamados ‘alunos brasileiros’, na verdade, nasceu no Japão (72%). Aqueles que nasceram no Brasil totalizaram 26%. Apenas 2% citaram outro país de nascimento: as Filipinas.

Observamos uma quantidade expressiva de famílias nucleares, tendência entre imigrantes (ver Thomas, 1995), ou seja, constituídas por pai, mãe e irmãos. A ampla maioria (88%) mora com pai e mãe<sup>22</sup>. Cerca de 73% dos alunos possuem irmãos, porém, 62% declararam conviver com os mesmos<sup>23</sup>. Aproximadamente, 22% dos alunos são filhos únicos e 20% moram com algum parente (avós, tios e/ou primos).

Mesmo sem informações sobre as escolas frequentadas pelos irmãos, é possível inferir que a LP se consolida como a língua de comunicação nessas famílias, posto que 98% das crianças afirmaram que ‘Todos’ falam português em casa (ver **Figura 2**). Assim, problemas relativos às barreiras linguísticas tão frequentemente encontrados em contextos onde a LP se configura como língua de herança não é característica do grupo. Fomos informados de apenas uma ocorrência em que uma criança apresentava muita dificuldade para falar com a mãe filipina, que, por sua vez, falava japonês em casa.

Ficou evidente a expressiva porcentagem de casamentos endogâmicos – dentro do mesmo grupo minoritário<sup>24</sup> – apenas dois casamentos entre pais brasileiros e mães filipinas<sup>25</sup> foram constatados.



**Figura 2.** Respostas dos participantes à questão: “*Quem fala português em casa?*”

22 - Também estão inclusos os casos de famílias compostas por padrastos ou madrastas.

23 - Entre as razões mencionadas pelos alunos: ‘são mais velhos’, ‘filhos de um casamento anterior’ ou ‘moram em outra casa’.

24 - Adotaremos a concepção de ‘minorias’ desenvolvido por Cavalcanti (1999), ou seja, grupos sociais destituídos de poder.

25 - Tivemos oportunidade de conversar com os alunos citados, filhos de mães filipinas, fluentes no português oral. Um dos alunos afirmou ser bilíngue e falar japonês com a mãe e português com o pai. Já o outro, que falava somente português, lamentou a interação limitada com a mãe. Esses incidentes também ocorreram em casamentos entre brasileiros. Deparamo-nos com jovens adolescentes que frequentavam escolas japonesas e não conseguiam se comunicar com os pais, apenas com as mães, que sabiam um pouco mais de japonês.



## 2. Representações da Língua Portuguesa

A realidade do sistema de trabalho para os brasileiros pressupõe um regime rígido para os pais, repleto de horas-extras e trocas de turnos, limitando o tempo que passam com os filhos (Cf. Nakagawa, 2005; Yano, 2013). A companhia dos adultos dentro de casa é relativamente limitada durante a semana e são poucas as crianças que dispõem da companhia de algum adulto durante o dia.

Objetivando assistir aos pais e a seus filhos, as instituições brasileiras que visitamos oferecem uma estrutura de acolhimento às crianças que vai além da configuração das escolas “tradicionais”. Algumas oferecem diversos cursos no contraturno das aulas (natação, idiomas, futebol, culinária, jiu-jitsu, entre outros) e muitos professores<sup>26</sup> cumprem jornada dupla na escola: lecionam suas próprias turmas, dão aulas de apoio para acompanhamento de tarefas e esclarecimento de dúvidas, supervisionam os alunos nos intervalos ou conduzem atividades extracurriculares. Comparada à realidade brasileira, as escolas possuem menos<sup>27</sup> alunos por sala, assim, as professoras conseguem dar mais atenção às crianças e, dado o longo período de convivência, afirmam exercer também papéis de “mães”, “enfermeiras” e “psicólogas”...

Mediante uma taxa, a escola se encarrega de fazer o transporte até a casa dos alunos, que costumam morar relativamente longe entre si. Assim, a possibilidade de visitarem um ao outro não é uma prática viável durante a semana. Ao chegarem em casa, ficam sozinhos ou na companhia dos irmãos. Não foram poucas as ocasiões em que presenciamos crianças que preferiam permanecer na escola a voltar para casa (ver, também, Hamada, 2008; Ishikawa, 2014). Os canais de imprensa para brasileiros – como revistas e jornais gratuitos – ratificam, portanto, a importância atribuída ao diálogo entre pais e filhos. Se em um contexto em que todos falam a mesma língua, com respaldo da escola, a comunicação em casa ainda é limitada, é possível imaginar a dimensão dos danos quando a língua se torna uma barreira em uma interação já tão escassa.

Dispondo de um tempo relativamente restrito com a família, seu convívio social gira basicamente em torno do universo escolar durante a semana (**Figura 3**). É na escola que se cria um ambiente naturalístico impulsionador da aquisição da LP e os alunos tecem suas redes socioafetivas. Dentre as pessoas com quem mais falam fora de casa estão os amigos e colegas da escola no Japão (77%), professores (73%), conhecidos<sup>28</sup> (57%) e funcionários da escola (52%).

Nessa direção, compreendemos que a escola representa um refúgio linguístico-cultural (*pedagogical safe house*). O termo *safe house* foi definido por Pratt (1991 *apud* Canagarajah, 2004) e, mais tarde, retomado por Canagarajah (*Ibidem*) e se refere a espaços sociais e intelectuais criados por grupos minoritários, onde podem fazer uso da língua materna, partilham um sentimento de pertença e companheirismo, além de dividirem anseios e preocupações.

---

26 - Os professores são habilitados e muitas escolas expõem os certificados nas paredes.

27 - A quantidade de alunos varia de acordo com as escolas. Entre as visitadas, há de 2 até 18 alunos do 3º ano do ensino fundamental por sala.

28 - Vizinhos e atendentes de lojas brasileiras. Embora não tenha sido possível avaliar o grau de interação nesses casos, compreendemos sua possível relevância socioafetiva para além do eixo casa-escola.

Ainda que comparativamente menor, porém não menos significativa é a comunicação com parentes no Brasil (47%). Essa parece constar entre as principais preocupações dos pais (Hamada, 2008). Segundo os alunos, essa comunicação é feita através do telefone<sup>29</sup>, provavelmente por intermédio de algum aplicativo de bate-papo como *Whatsapp*, *Line*, *FaceTime*, etc. Discutir com profundidade as implicações das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) está fora dos limites que nos impusemos para este texto, mas é, sem dúvida, evidente sua importância neste cenário. Para Castells (1999), a sociabilidade virtual favorece a formação de comunidades, não como culturas unificadas e sólidas, mas como ‘comunidades pessoais’.



**Figura 3.** Respostas dos participantes à questão: “Com quem você fala em português fora de casa?”

Ao mesmo tempo em que as TICs permitem a criação dessas comunidades mais especializadas, também geram grupos de pertencimento que extrapolam divisões geográficas e políticas, e contribuem para a transmissão de saberes da cultura. Além disso, viabilizam a transferência acelerada das informações e até novas definições de identidade e cultura (Hall, 2005). Tomamos emprestada a metáfora de Castells (1999) sobre a ideia de um sistema de convenções partilhadas através do qual as diferentes identidades e tradições culturais vão sendo codificadas de modo a poderem ser consumidas globalmente. Assim parecem funcionar os desenhos animados de ampla distribuição que, não por acaso, mostraram-se muito populares entre as crianças.

Em exceção à ‘Turma da Mônica’ (84%) e ao ‘Show da Luna’ (29%), a maioria indicou algum desenho animado de produção estrangeira – inclusive animes (desenho animado japonês) – como programas favoritos, todos com dublagem em português brasileiro<sup>30</sup> disponíveis na internet. Grande parte dos nomes citados também foram/são vistos por crianças da mesma faixa etária no Brasil<sup>31</sup>.

29 - Segundo averiguamos durante a aplicação do questionário. Nossa expectativa era a de que mais alunos mencionassem o uso de computadores.

30 - Alguns desses programas também são dublados em português de Portugal.

31 - Consultamos alguns professores da rede pública no Brasil.



Além das opções de programas sugeridas no questionário – para nossa surpresa –, foram registrados outros 46 títulos<sup>32</sup>, entre programas infantis, novelas infanto-juvenis, séries, programas de auditório e *vlogs*. As fontes podem ser variadas, são inúmeros os sites de compartilhamento de vídeos. A capacidade das TICs de atender a um público cada vez mais diversificado e amplo é uma tendência e as crianças certamente não estão excluídas.

Um dado interessante que retoma a ideia de velocidade da transmissão de informações ficou evidente na popularidade – entre as meninas – da novela infanto-juvenil ‘Cúmplices de um Resgate’ do canal brasileiro SBT. Depois de averiguarmos com mais detalhes, descobrimos que cada capítulo da novela era disponibilizado na íntegra no site oficial da emissora e, também, no site de compartilhamento de vídeos ‘You Tube’, permitindo que acompanhassem a evolução da trama apenas em questão de horas.

Outro dado curioso foi a presença de um gênero relativamente novo em comparação aos demais, porém já amplamente popularizado na internet, principalmente através do You Tube: o ‘videolog’. Ainda não dicionarizado como o termo que o origina – ‘blog’<sup>33</sup> (de ‘weblog’) –, possui características similares, porém, no caso do vlog, em forma de vídeo. Entre os vlogs citados temos o de ‘Flávia Calina’, segundo a ‘vlogger’ (denominação utilizada para quem produz os vlogs): *“Aqui você vai encontrar vídeos de maternidade, saúde, beleza e dia-a-dia de uma família que mora nos Estados Unidos”, e ‘Bel para meninas’*: *“Esse é o canal Bel para meninas apresentado pela dupla Fran e Bel, mãe e filha que conquistaram o Brasil com uma relação de amor e amizade (...). Aqui no canal você encontra desafios divertidos, teatrinhos e novelinhas que passam mensagens do bem de forma bem divertida. Também ensinamos receitas, damos dicas de moda, beleza e mostramos um pouco da nossa vida pessoal”*.

Outros vlogs citados são os de ‘Rezendeevil’: *“No canal Rezendeevil, você irá encontrar vídeos de Minecraft e vlogs bem divertidos!”* e ‘Edukof’: *“Salve seres humanos faço vídeos de Minecraft eu sou EduKof e seja bem-vindo ao canal AMENIC!”*. Além de vídeos sobre assuntos variados, tratam de tutoriais e dicas do jogo ‘Minecraft’<sup>34</sup>, um fenômeno mundial. Nessa mesma linha, ainda temos um aluno que escreveu apenas ‘Minecraft’ e um outro ainda ‘Jogos’, de forma mais abrangente.

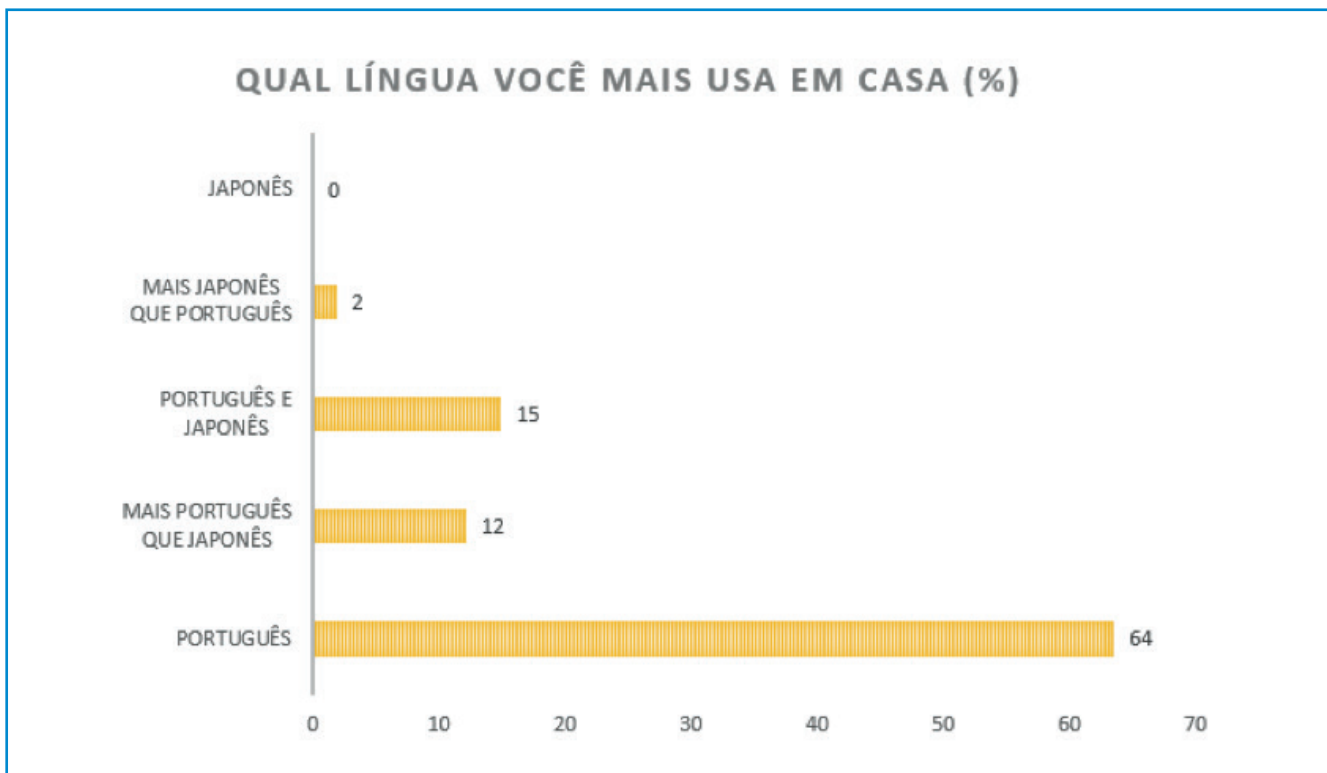
Há, portanto, programações que oferecem uma “leitura de mundo” mais global e outras mais locais, ou seja, voltados para um público mais específico (de determinada faixa etária, sexo, interesses, etc.). Destarte, dentro de um mesmo grupo há diversos outros que se apropriam de elementos simbólicos e lhes conferem significados, finalidades e valores diversos.

---

32 - Programas – e alguns filmes – citados pelos participantes: Hora de Aventura, Chaves, Bob Esponja, Cúmplices de um Resgate, Dragon Ball, Os Padrinhos Mágicos, O Incrível Mundo de Gumball, Carrossel, Scooby-Doo, Naruto, Castelo Rá-Tim-Bum, Sítio do Pica-pau Amarelo, O Gato da Cartola, Chiquititas, Dora, Ben 10, Miraculous Ladybug, Minecraft, Barbie, Liga da Justiça, Horton e o Mundo dos Quem, Yo-Kai Watch, Pokemon, Batman, Super-Homem, The Flash, Clarêncio, o otimista, Três Espiãs Demais, Hello Kitty, Crayon Shin Chan, “Jogos”, Flávia Calina, Rezendeevil, Edukof, Bel para Meninas, Yu-Gi-Oh!, Snoopy, Sonic, A Fuga do Planeta Terra, Com Amor, Raul Gil, Kamen Rider, Glitter Force, Bleach, Turma do Bairro e Quintal da Cultura.

33 - Segundo Costa (2008, p.44): “o *blog* pode ser definido, então, como jornal/diário digital/eletrônico pessoal publicado na Web, normalmente com toque informal, atualizado com frequência e direcionado ao público em geral. *Blogs* geralmente trazem a personalidade do autor, seus interesses, gostos, opiniões e um relato de suas atividades (...). [Há também] os *blogs* informativos, cujos alvos são grupos de leitores com interesses comuns”.

34 - O jogo é do tipo *sandbox* (‘caixa de areia’, em inglês), ou seja, ao contrário das estruturas lineares tradicionais em que o jogador tem um percurso determinado, tem-se maior liberdade para fazer escolhas. Nele, o jogador em primeira pessoa coleta blocos de diferentes tipos de materiais para construir uma infinidade de elementos (móveis, casas, edifícios, estátuas, etc.).



**Figura 4.** Respostas dos participantes à questão: “Qual língua você mais usa em casa?”

Em vista do quadro descrito e da proficiência da LP oral dos familiares (**Figura 2**), quando perguntados sobre qual a língua mais utilizada em casa, esperava-se que praticamente todos respondessem apenas ‘Português’ (64%). Entretanto, quase um terço das crianças (29%) sentiu a necessidade de expressar algum grau de uso da língua japonesa (**Figura 4**):

- a) Português e Japonês (15%)
- b) Mais Português que Japonês (12%)
- c) Mais Japonês que Português (2%)

Somam-se ainda 5 crianças<sup>35</sup> que assinalaram duas opções simultâneas: português e mais português que japonês. Mesmo nesses casos, fica evidente que não se veem como “monolíngues” em LP:

Deduzimos que esse resultado estaria diretamente atrelado às experiências em escolas japonesas no passado, porém, os levantamentos subsequentes refutaram nossa hipótese: dentre as respostas válidas, os que afirmaram ter frequentado alguma instituição japonesa (apenas 21% dos alunos), 8% afirmaram utilizar a LJ em casa em algum grau enquanto 11% afirmaram só usar o português, 2% não responderam. Dos que tiveram formação em escolas brasileiras (74%), pouco menos de um terço dos alunos (22%) afirmou utilizar a LJ em algum grau em casa e 52% disseram falar somente português.

Os critérios do que conceberam como “bilinguismo” foram totalmente subjetivos, ainda assim, em vista do percurso escolar e de todas as características do grupo constatadas, o reconhecimento da presença da LJ, seja em qualquer nível por parte dos alunos, sinaliza implicações identitárias valiosas, mesmo que simbólicas. Pode-se pensar em

<sup>35</sup> - Essas crianças não foram incluídas nas estatísticas por terem assinalado duas opções.

uma ‘identificação interna’ do falante (Skutnabb-Kangas, 1981), a atitude do falante perante as línguas, e se refere tanto à filiação linguística como cultural. O autor ainda argumenta que essa identificação bilíngue não necessariamente precisa estar vinculada a uma competência bilíngue.

O que parece ocorrer é a consciência de um espaço discursivo particular, sem contornos definidos, constituído por um repertório heterogêneo e diferenciado, distinto do “tipicamente brasileiro” acessível por meio de livros didáticos, livros infantis, histórias em quadrinhos, desenhos animados e filmes dublados em português brasileiro<sup>36</sup>, programas e vídeos. A essas experiências ainda acrescenta(m)-se a vivência ou temporadas no Brasil.

Possivelmente reconhecem a ausência de recursos linguísticos e referências culturais dos quais lançam mão com frequência, um vasto conhecimento que é tomado como pressuposto por pertencerem à comunidade. Mizumura (2011) retrata essa “linguagem única”, evidente inclusive no jornalismo nipo-brasileiro produzido tanto no Brasil quanto no Japão que:

(...) reflete as formas pelas quais os membros da comunidade se relacionam com sua identidade de origem e como exercem a cidadania no país em que vivem (...). Termos específicos, abrambramentos e ajaponesamentos de vocábulos e expressões inteiras aproximam o jornal do leitor. Não apenas as pautas acompanham as mudanças de mentalidade e de comportamento do seu público, mas sua linguagem é única, semelhante a falada pelos leitores.  
(Mizumura, 2011, p.99, grifo nosso)

No trecho, fica clara a existência de uma ‘variante do português brasileiro no Japão’<sup>37</sup> (doravante VPBJ) dentro da comunidade. Para ilustrar, destacamos alguns títulos de artigos encontrados em revistas gratuitas<sup>38</sup> voltadas para a comunidade durante nossa permanência no país: ‘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*: marmitta japonesa<sup>39</sup>; *onigiri*: bolinho de arroz japonês); ‘Estamos contratando *tantosha* para fábrica (*tantosha*: responsável)’ e ‘*Ijime* tem solução’ (*ijime*: bullying).

36 - É possível encontrar dublagens em português de Portugal na internet.

37 - Alguns autores têm chamado essa variante de ‘dekasseguiês’, uma palavra híbrida da palavra japonesa *dekassegui* (trabalhador migrante temporário) e do sufixo -ês, que indica origem ou nacionalidade em português. Preferimos adotar o termo ‘variante do português brasileiro no Japão’ (VPBJ) para desvinculá-la de qualquer conotação negativa que eventualmente ainda possa estar atrelada ao termo *dekassegui*.

38 - Presente em todas as áreas de grande concentração da comunidade, estão disponíveis gratuitamente em lojas de produtos brasileiros, restaurantes, embaixada, consulados, prestadores de serviços, entidades financeiras e educacionais.

39 - Optamos por colocar ‘marmitta japonesa’ porque o conceito de ‘marmitta’ no Brasil não infere uma preocupação com a aparência estética, muito valorizada pelos japoneses.

Assim como nos exemplos citados, essa variante ficou mais proeminente sob a forma de empréstimos (*borrowings*) de palavras ou expressões japonesas no dia-a-dia dos membros da comunidade. É importante destacar que, no cotidiano, o uso desses empréstimos não é aleatório, há convenções partilhadas pelos interlocutores dentro de um contexto cultural e/ou situacional que restringe o repertório lexical: *souguei* (condução), *sensei* (professor<sup>40</sup>), *daijoubu* (tudo bem), *konbini* (loja de conveniência), *zangyo* (hora-extra), *yakin* (jornada noturna), *arubaito* ou *baito* (“bico”), *arigatou* (obrigado), *depaato* (loja de departamentos) e *gohan* (arroz ou refeição), para citar alguns. Silva (2008) faz menção a interessantes construções híbridas que associam estruturas gramaticais do português com palavras japonesas utilizadas por trabalhadores nas fábricas.

O tema é fascinante e exigiria um estudo mais aprofundado. Apenas para efeito do ponto do qual queremos argumentar, cabe relatar dois casos que ocorreram com a pesquisadora. Durante uma das atividades de LP propostas, uma das alunas se entristeceu por não conseguir realizá-la com a mesma velocidade das demais crianças. Percebendo o que ocorria, sua amiga lhe perguntou: “*Daijoubu*, Marina<sup>41</sup>?”. 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.

Entendemos que a aluna é falante da VPBJ porque não se trata de um conhecimento de japonês “rudimentar ou simples”, essa é uma expressão que faz parte do repertório linguístico da comunidade e que basicamente qualquer um que pertença a ela saberá utilizá-la efetivamente.

Em outra ocasião, quando entramos em contato com uma das escolas brasileiras para saber se poderíamos efetuar a visita, a secretária que nos atendeu por telefone, após alguns minutos de conversa, perguntou se tínhamos acabado de chegar do Brasil. Indagamos como havia chegado a tal conclusão, ao que prontamente respondeu: “Você só fala português”.

Pode-se concluir que esse ‘bilinguismo’ detectado pelas crianças reside, mais especificamente, no caráter bidialetal entre o português brasileiro<sup>42</sup> e a VPBJ. Trata-se, portanto, de significações sociais, produzidas e transformadas por sujeitos históricos, em contexto de pseudoimersão<sup>43</sup>, resultante do contato com a sociedade receptora.

Essa suposta identificação com a “língua – ou cultura – japonesa” parece residir, de forma mais contundente, em uma identificação com a comunidade brasileira no Japão e não com a sociedade japonesa propriamente dita. Ainda é difícil encontrar “brechas” de acesso à comunidade japonesa, visto que a inclusão se dá oficialmente via instituição – escola e trabalho, por excelência (ver Okamura, 2002; Nakagawa, 2005). Simultaneamente, esses alunos parecem ter a percepção de que sua realidade discursiva tem configurações distintas daquela concebida pelo país ao qual supostamente se identificariam “com mais naturalidade”.

---

40 - Normalmente, o termo é utilizado para denominar o(a) professor(a) de língua japonesa.

41 - Nome fictício.

42 - Naturalmente caberiam reflexões sobre qual é esse “português brasileiro”: faixa etária, sexo, região geográfica, etc. Aqui, referimo-nos ao português brasileiro ao qual as crianças têm acesso através dos pais, professores, parentes e recursos midiáticos.

43 - Cf. Suzuki, 1999.

As escolas visitadas têm tomado ações para promover uma educação que combata a guetização ou qualquer sentimento de animosidade em relação à sociedade e à cultura receptora. Pensando nisso, algumas se preocupam em promover interações com japoneses organizando eventos com a parceria de escolas públicas japonesas e organizações não-governamentais. Entre outras iniciativas, há programas de limpeza nas proximidades das escolas, 'hora de brincar' em parques locais, ponderando horários compatíveis ao retorno das crianças japonesas, e atividades em piscinas públicas durante o verão. Ainda que a repercussão seja bastante tímida pelas razões descritas anteriormente, é louvável pensar na educação do entorno para conscientização das diferenças culturais.

Os alunos, por sua vez, expressaram uma atitude positiva em relação à sociedade japonesa, explicitando um desejo de maior integração, porém, não sabem de que forma concretizá-lo<sup>44</sup> (Mitsunaga e Tabuchi, 2002; Mizuno e Takahata, 2016). As limitadas fontes de 'interação negociada' (Gass e Selinker, 1994) resultam na pouca evolução de suas habilidades<sup>45</sup> orais, mesmo com o aumento da quantidade de aulas semanais (Mizuno e Takahata, op.cit.). Na verdade, para muitos, até mesmo a 'brasilidade' é, até certo ponto, imaginária e difusa, visto que cresceram no Japão e podem ter conhecido o Brasil em breves temporadas – ou nem mesmo isso.

Se a identidade é relacional por excelência (ver Woodward, 2000), para essas crianças, o contínuo adiamento do significado de 'ser brasileiro no Japão' é ainda mais marcado, exatamente por estarem em um contexto de diversidade cultural que evidencia constantemente sua condição de 'híbridos'. Por mais que o conhecimento dessas crianças sejam alguns vocábulos ou expressões – "*bits of language*", nas palavras de Blommaert (2012) –, esse perfil de alunos, por certo, não pode ser inserido na mesma categoria de um "monolíngue" (ver Blommaert, *Ibidem*; Maher, 2007).

Mesmo que haja limitações circunstanciais para maior desenvolvimento das habilidades da LJ, é interessante olhar para essa 'variante do português' como parte de uma 'competência plurilíngue': "um conjunto articulado de atitudes e motivações, conhecimentos linguísticos, estratégias comunicativas e cognitivas desenvolvidas ao longo da biografia linguística do sujeito-ator social" (Flores e Melo-Pfeifer, 2014, p.21). Considera-se como parte desse repertório plurilíngue desde um cumprimento a um vizinho japonês até o conteúdo das aulas de língua inglesa oferecidas pela escola. Para Blommaert (2012) e Flores e Melo-Pfeifer (2014) as competências "parciais" das demais línguas não evocam a ideia de "falta" e, sim, o que pode ser acrescido a esse valioso repertório linguístico pré-existente e de como podem se valer desses recursos em diversas esferas do conhecimento.

---

44 - Além das crianças, os adolescentes de escolas brasileiras com quem conversamos manifestaram o mesmo desejo de interação e a mesma frustração pela dificuldade de acesso aos japoneses.

45 - Novamente contamos com o generoso apoio das professoras para relatar dois casos pontuais em que os alunos eram fluentes no japonês: o da mãe filipina e de um que "estudou em escola japonesa e gostava de falar japonês". Tivemos oportunidade de interagir em japonês com este último.

# Considerações Finais

A aparente situação econômica estável das crianças até a data da pesquisa, diretamente ligada à constituição familiar, majoritariamente composta por pai e mãe, foram fatores de extrema relevância para proporcionar-lhes uma formação nas escolas brasileiras e para usufruir do acesso às tecnologias de informação e comunicação (TICs), favorecendo seu desenvolvimento linguístico na LP.

Tendo consciência dos riscos de uma educação predominantemente brasileira no Japão, é possível que a razão para que os pais invistam tanto na formação em LP tenha em seu bojo o desejo de que seus filhos deem continuidade aos estudos no Brasil, talvez, maior ainda seja o de proporcionar a seus filhos refúgios linguístico-culturais, de modo que não haja nenhum entrave para a comunicação e a relação afetiva com os pais e familiares. A conscientização da problemática resultante da constante mobilidade dos alunos também parece estar presente no comprometimento às instituições brasileiras até a data da conclusão do levantamento.

Se os pais estão oferecendo o melhor suporte possível, e se a escola brasileira assume o compromisso de garantir o acesso a uma educação em português de modo que formem 'cidadãos brasileiros', para que se faça valer de fato essa 'condição', torna-se premente que os alunos no Japão também tenham direito a prestar o Enem e desfrutar de suas vantagens.

Parece-nos importante, também, reconhecer a legitimidade da variante do português brasileiro no Japão (VPBJ), principalmente porque é um produto discursivo sócio-histórico-cultural e também porque, para um número significativo de crianças, parece haver a consciência de uma pertença a esse espaço discursivo único.



## Referências Bibliográficas

ASARI, Alice Yatiyo; TOMITA, Luzia Mitiko Saito. Migrações internacionais para o Japão e a formação escolar dos filhos de dekasseguis. Maringá - Paraná-Brasil. *Geografia*, Londrina, v. 9, n.1, p. 51-59, jan./jun. 2000.

BLOMMAERT, Jan. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BRASIL. Diário Oficial da União. Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica Resolução nº 2, de 17 de fevereiro de 2004.

CALLEGARI, Cesar. Notas sobre a Questão Educacional das Comunidades de Brasileiros no Exterior. A Atuação Governamental e seus Desafios. *1ª Conferência "Brasileiros no Mundo"*. Brasília, 2009, p.173-186.

CAMPOS, Lorraine Vilela; TANCREDI, Silvia. Brasileiros explicam como usar o Enem para estudar em Portugal. *Brasil Escola: Enem*. 19 mai. 2016. Disponível em: <<http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/brasileiros-enem-estudar-portugal/335079.html>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

CANAGARAJAH, Suresh. Subversive identities, pedagogical safe houses, and critical learning. *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CASTELLS, Manuel. Internet e Sociedade em Rede. *Por uma outra comunicação*, 1999.

CERVO, Amado; BERVIAN, Pedro A.; DA SILVA, Roberto. *Metodologia Científica*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de Gêneros Textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: Método qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Armed, 2007.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: Princípio Científico e Educativo*. São Paulo: Cortez, 2011.

EHARA, Hiromi. 「ブラジルにおける日系人児童生徒の再適応状況－学校と家庭における調査結果から」. 村田翼夫. 在日ブラジル人・ペルー人帰国児童生徒の適応状況－異文化間教育の視点による分析. 科学研究費助成金研究成果報告書. 2000, p.51-66. (Condições de adaptação de alunos nikkeis no Brasil – resultados de pesquisa na escola e na família. In: MURATA, Yokuo (org.). *Condições de adaptação de alunos brasileiros e peruanos que retornaram – análises do ponto de vista da educação intercultural*. Ministério da Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia do Japão (1998-1999), 2000, p.51-66).

FLORES, Cristina; MELO-PFEIFER, Silvia. O conceito de Língua de Herança na perspectiva da linguística e da didática de línguas: considerações *pluridisciplinares* em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios da Linguagem*. [S.l.], v.8, n.3, p.16-45, set. 2014.

FOWLER JR., Floyd. *Pesquisa de Levantamento*. Porto Alegre: Penso, 2011.

HAINO, Sumiko. 「在日ブラジル人学校の昨日に関係する一考察－N校の事例」. 国際教育評論, v.2, p.20-36, 2005. (A Study on Functions of a Brazilian School: The Case of School N. *CRIE Review of International Education*, v.2, p.20-36, 2005.).

HAMADA, Kunisuke. 「ブラジル人学校の児童・生徒と保護者の意識」. 調査と社会理論. v. 25, 2008-3, p.137-158. (Burajirujin Gakkou no Jidou Seito to Hogosha no Ishiki. Bulletin of Faculty of Education, Hokkaido University, *Research and Social Theory*, v.25, p.137-158, mar. 2008).

HATANO, Lilian Terumi. Tomada de Decisões. *Revista Alternativa*, jun. 2016.

ISHI, Ângelo. Reflexões sobre os 20 anos do movimento de kassegui – a perspectiva de um brasileiro radicado no Japão. *20 anos dos brasileiros no Japão*. Brasília: FUNAG, 2010.

ISHIKAWA, Eunice Akemi. 「日本からブラジルへ帰国した子どもたちの教育」. 静岡文化芸術大学研究紀要, v.11, p.11-15, 2010. (Education of Children who Returned to Brazil from Japan. *Shizuoka University of Art and Culture Bulletin*, v.11, p.11-15, 2010.)

\_\_\_\_\_. Transnational Migration Between Brazil and Japan Implication on Brazilian Children's Education. *Shizuoka University of Art and Culture Bulletin*, v.15, p.1-8, 2014.

IZAWA, Sayaka. *O percurso escolar dos filhos de decasségus brasileiros retornados*. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Japonesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2015.

KOJIMA, Akira. 国境を越える移動と進路形成－滞日経験をもつブラジル人青年の生活分析から. 地域学論集 鳥取大学地域学部紀要(7)2, p.253-283, 2010. (Estudo sobre escolhas de carreiras transnacionais de jovens nipo-brasileiros. *Jornal de Estudos Regionais da Universidade de Tottori*, v.7, n.2, p.253-283, 2010.)

MAHER, Terezinha Machado. Do Casulo ao Movimento: a Suspensão das Certezas na Educação Bilíngue e Intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stella Maris, (orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p.67-96, 2007.

MANNING, Julian. Creating Space and the Performance of Cultural Identity: A Study of Brazilian Migrants in Japan. *Nihondaigaku Geijutsugakubu Kiyou*, v.41, p. 37-70, 2005.

MITSUNAGA, Norito; TABUCHI, Isoo. 「ブラジル人の子どもたちは、どのようにアイデンティティを変容させるのか? - 帰国後の再適応を観察し」. 人文・社会 奈良教育大学紀要 第51巻 第1号 平成14年. (How do Brazilian Children Transform Their Identities – Through an Observation of Their Re-Adaptations into Brazilian Life. Bulletin Nara University of Education. *Culture and Society*, v.51, n.1, p.1-17, 2002.)

MIZUMURA, Cristina Miyuki Sato. *Mulheres no jornalismo nipo-brasileiro: Discurso, identidade e trajetórias de vida de jornalistas*. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, 2011.

MIZUNO, Kaoru; TAKAHATA, Sachi. 「日本語教育ボランティア活動を通して見たブラジル人学校の子どもたち」. 国際関係・比較文化研究. 第14巻第2号 (2016年3月). (The Brazilian Children from Viewpoint of Japanese Language Teachers. *International Relations and Research on Compared Culture*, v.14, n.2, mar.2016).

NAKAGAWA, Kiyoko Yanagida . *Crianças e adolescentes no Japão: Províncias de Aichi e Shizuoka*. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica, 2005.

NOMOTO, Hiroyuki. Brazilian Migrant Workers' Children in Japan and the Challenges for Response to their Educational Needs – a Case Study of Paulo Freire Community School. *The Journal of Social Sciences and Humanities- Education*, v. 42, p.123-143, mar.2007.

NUNAN, David. *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press, 1992.

OKAMURA, Laura Keiko. *Delinquência juvenil: filhos de trabalhadores brasileiros no Japão*. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

RATIER, Rodrigo et al. *Revista Nova Escola*. O desafio das escolas brasileiras com imigrantes estrangeiros. Disponível em:< <https://novaescola.org.br/conteudo/1534/odesafiodasescolasbrasileirascomalunosimigrantes>>, set.2010.

RESSTEL, Cizina Célia; JUSTO, José Sterza; OKAMOTO, Mary Yoko. Filhos de decasséguis: desafios e dificuldades no retorno ao Brasil. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, São Paulo, 18(3), p.490-503, set. 2015.

SENA et al. Helping Brazilian People Living in Japan: Towards a Joint Proposal. *Report on Multimedia Education*, v. 50, p.60-62, mar. 2004.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1981.

SUZUKI, Maria Emiko. *O japonês em Situação de Pseudo-Imersão: o Uso dos Pronomes Pessoais*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

YANO, Luciane Patrícia. *Famílias Brasileiras no Japão: Migração Transnacional, Adaptação e Estresse Aculturativo*. Porto Alegre: Poá Comunicação, 2013.