



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

TÁBATA QUINTANA YONAHA

**O PLH NO CONTEXTO DE EMIGRANTES BRASILEIROS NO
JAPÃO: CRENÇAS E AÇÕES DE MÃES BRASILEIRAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, Área de concentração: Processos Formativos de Professores e Aprendizes de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

Brasília – DF
Setembro/ 2016

TÁBATA QUINTANA YONAHÁ

**O PLH NO CONTEXTO DE EMIGRANTES BRASILEIROS NO
JAPÃO: CRENÇAS E AÇÕES DE MÃES BRASILEIRAS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, Área de concentração: Processos Formativos de Professores e Aprendizizes de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

**Brasília – DF
SETEMBRO/2016**

O PLH NO CONTEXTO DE EMIGRANTES BRASILEIROS NO JAPÃO: CRENÇAS E AÇÕES DE MÃES BRASILEIRAS

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, Área de concentração: Processos Formativos de Professores e Aprendizizes de Línguas.

Aprovada por:

Prof. Dr. Yûki Mukai - Universidade de Brasília
(Orientador)

Profa. Dra. Leiko Matsubara Morales - Universidade de São Paulo
(Examinador Externo)

Profa. Dra. Maria Luisa Ortíz Alvarez - Universidade de Brasília
(Examinador Interno)

Profa. Dra. Mariana Rosa Mastrella-de-Andrade - Universidade de Brasília
(Examinador Suplente)

Brasília, 27 de setembro de 2016

Dedico ao meu pai, Mauricio Yonaha (in memoriam)
meu pai, herói e encantador de gatos
com todo o amor que houver neste mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus *pais*, Jorge/ Maurício e Marilda, pela vida, amor e confiança. Não poderia deixar de agradecer aos meus padrinhos, em especial à minha segunda mãe, ou madrinha, Eliane Valdez, pelo apoio sem igual, paciência e exemplo de honestidade e perseverança. Obrigada por estar presente nos momentos mais importantes da minha trajetória – não acredito que teria chegado até aqui sem sua compreensão e seu auxílio.

À *prima e amiga* querida, Lala, também conhecida como Diane Valdez, por ter semeado o amor pela leitura do mundo, pela paixão em ensinar e aprender e, especialmente, obrigada por me motivar pela sua coragem de fazer a diferença a partir da prática muito mais do que pelo discurso. Aos meus primos, Gabriel e Felipe Valdez, pelas palavras de carinho, força e companheirismo que só fortalecem os laços criados na infância e que certamente seguirão por muitos anos.

Ao meu brilhante *orientador*, professor Dr. Yûki Mukai, pelo exemplo de excelência em pesquisa, trabalho árduo e ética que me motivou e ainda motiva a dar o melhor de mim.

Aos *participantes* desta pesquisa que, gentilmente, colaboraram para a materialização desta dissertação. Em especial, à professora Luzia Tanaka pela calorosa acolhida e colaboração com nossa pesquisa no Japão.

Aos *professores do PGLA, à secretaria e aos colegas de curso*. Especialmente à professora Dra. Lúcia Barbosa pelas palavras de incentivo e confiança e ao coordenador professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho pelas ricas discussões.

Aos meus *amigos e amigas* pelas palavras de ânimo, pelas broncas, pelo amor incondicional. Ao TASBK. Ao meu *companheiro*, Mozart, pelo amor e carinho.

À colaboração da professora Dra. Maria Luisa Ortiz, por ter estimulado a pesquisa em PLH do início ao fim, com indicações e discussões riquíssimas.

À estimada professora Dra. Leiko Matsubara, por gentilmente ter aceitado o convite para participar desta banca.

À estimada professora Dra. Mariney Conceição pelas importantes contribuições durante a fase de qualificação.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão de bolsa de estudo.

RESUMO

Esta dissertação consiste em um estudo de caso coletivo, de natureza qualitativa, sobre as crenças e ações de mães brasileiras, residentes como imigrantes no Japão acerca do português como língua de herança (PLH). As participantes têm seus filhos matriculados em um curso de português como LH na região de Osaka, Japão. Para a realização da presente pesquisa foram selecionadas 3 mães e seus respectivos filhos (3). Os objetivos desta investigação foram de identificar as crenças dos participantes sobre o aprendizado do PLH e suas ações em relação à manutenção do PLH, bem como analisar as relações estabelecidas a partir de suas crenças e ações referentes ao PLH. A necessidade desta pesquisa baseou-se no crescente número de imigrantes brasileiros pelo mundo e, conseqüentemente, a questão do PLH surge à tona, pois é considerado como um patrimônio linguístico cultural que, geralmente, é levado a outros países por emigrantes brasileiros. O aporte teórico da linguística aplicada que possibilitou a presente investigação foi o de língua de herança (LH) (VALDÉS, 2001; VAN DEUSENSCHOLL, 2003; CARRERA, 2004; CUMMINS, 2005, 2014; POLINSKY; KAGAN, 2007; ARAVOSSITAS 2014; FLORES; PFEIFER, 2014; KELLEHER, 2015), bem como do PLH (MOTA, 2004; LICO, 2011; MENDES, 2012; SOUZA; BARRADAS, 2013; ORTIZ, 2014; MORONI; GOMES, 2015) e também da pesquisa em crenças e ações (BARCELOS, 2004, 2006; KALAJA; BARCELOS, 2013). Deste modo, esta pesquisa norteou-se a partir do aporte metodológico de diversos autores da pesquisa qualitativa (DUFF, 2002; FLICK, 2004; CHIZZOTTI, 2006) de caráter interpretativista (WATSON-GECEO, 1998; LUDKE; ANDRE, 1986) possibilitada pela interpretação contextual de investigação em crenças (BARCELOS, 2001; ABRAHÃO, 2006) acondicionada pelo estudo de caso (ANDRÉ, 1994; STAKE, 1994; YIN, 2002) lançando mão dos seguintes instrumentos de coleta de dados: a) observação direta e nota de campo, b) entrevista semiestruturada e c) questionário misto. Os resultados obtidos indicam uma estreita relação entre as crenças e ações das mães participantes no processo de ensino-aprendizagem do PLH por parte dos seus filhos, influenciando significativamente no desenvolvimento da língua em questão. Além disso, a pesquisa mostra que há convergências e divergências das crenças quanto ao PLH dentro de uma mesma família, bem como atribuição de diferentes valores e objetivos quanto ao aprendizado da LH, pois, de um lado, para as mães, o português é a única língua de comunicação com os filhos, do outro lado, estes consideram o PLH ora como L2 ora como LH, já que utilizam tanto para contato com familiares quanto para socialização entre a comunidade brasileira. Dentre uma diversidade de relações passíveis de estabelecimento, destaca-se a expectativa do aprendizado do PLH e a convergência e divergência de ações, bem como o estudo do PLH e a continuidade de estudo dos filhos ao retornarem ao Brasil e, por fim, as implicações do monolingualismo das mães e o bilinguismo em seus filhos.

Palavras-chave: Português como língua de herança. Crenças. Ações. Imigração brasileira. Japão.

ABSTRACT

This dissertation consists of a collective case study of qualitative nature regarding beliefs and actions of Brazilian immigrant mothers in Japan about Portuguese as a heritage language (PLH). The participants have enrolled their children in a course of Portuguese as heritage language in Osaka, Japan. In order to conduct the present survey, three mothers and their children were selected. The research aimed at identifying the participant's beliefs on learning the PLH and their actions concerning the PLH maintenance, as well as analyzing the relations established among their beliefs and actions on PLH. The necessity that carried out this study relies on the growing number of Brazilian immigrants thriving throughout the world and, consequently, the question of PLH arises, as long as it is considered a linguistic and cultural heritage usually taken to other countries by Brazilian immigrants. The applied linguistics frame that allowed the present study was the heritage language (LH) (VALDÉS, 2001; VAN DEUSEN-SCHOLL, 2003; CARRERA, 2004; CUMMINS, 2005, 2014; POLINSKY; KAGAN, 2007; ARAVOSSITAS 2014; FLORES;PFEIFER, 2014; KELLEHER, 2015), as well as the PLH (MOTA, 2004; LICO, 2011; MENDES, 2012; SOUZA; BARRADAS, 2013; ORTIZ, 2014; MORONI; GOMES, 2015), also the research on beliefs and actions (BARCELOS, 2004, 2006; KALAJA; BARCELOS, 2013).Therefore, the theoretical framework of this study was based on several studies of qualitative research (DUFF, 2002; FLICK, 2004; CHIZZOTTI, 2006) of interpretative nature (WATSON-GECEO, 1998; LUDKE; ANDRE, 1986) made possible by beliefs contextual research approach (BARCELOS, 2001; ABRAHÃO, 2006) held by the study case (ANDRÉ, 1994; STAKE, 1994; YIN, 2002) and used the following data instruments: a) observations with field notes, b) semi-structured interviews and c) mixed written questionnaire. The results showed a close relation between the beliefs and action of the participants in the learning and teaching process of PLH from their children thereby exerting significant influence on the language development at issue. In addition, this research show that there are common grounds and beam divergences of beliefs about PLH within a family, as well as assigning different values and objectives on the LH learning, since on one side, for the mothers, Portuguese is the only language used to communicate with their children and, on the other hand, the children at a given time, consider the PLH as L2 or LH, as long as they use both to maintain contact with their family and for the socialization among the Brazilian community. Among a variety of relationships capable of establishment, there is the expectation of the PLH learning and the convergence and divergence of actions, as well as the study of PLH and continuity of study of the children to return to Brazil and, finally, the implications of mother's monolingualism and their children's bilingualism.

Keywords: Portuguese as a heritage language. Beliefs. Actions. Brazilian immigration. Japan.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01: O <i>CONTINUUM</i> BILÍNGUE.....	12
FIGURA 02: PANFLETO DE DIVULGAÇÃO DO PROJETO CONSTRUIR/ARTEL.....	62
FIGURA 03: CONVERGÊNCIA E NÃO-CONVERGÊNCIA DE VÁRIAS FONTES DE EVIDÊNCIAS.....	67

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: ATITUDES POSITIVAS E NEGATIVAS À PRESERVAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA PAIS E FILHOS NO CONTEXTO NORTE-AMERICANO.....	22
QUADRO 2: INICIATIVAS DE PLH NO MUNDO.....	28
QUADRO 3: LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, À EXCEÇÃO DO INGLÊS, UTILIZADAS NAS ESCOLAS JAPONESAS.....	30
QUADRO 4: DIFERENTES TERMOS E DEFINIÇÕES DE CRENÇAS DE AUTORES ESTRANGEIROS.....	41
QUADRO 5: DEFINIÇÃO DE CRENÇAS POR AUTORES BRASILEIROS.....	44
QUADRO 6: RESUMO DAS EXPLICAÇÕES TEÓRICAS PARA A RELAÇÃO DE DISSONÂNCIA ENTRE CRENÇAS E AÇÕES.....	49
QUADRO 7: PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	64
QUADRO 8: OBSERVAÇÕES DIRETAS REALIZADAS.....	69
QUADRO 9: FICHA DE PARTICIPAÇÃO.....	71
QUADRO 10: REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	72
QUADRO 11: 14 REGRAS DE TRANSCRIÇÃO BASEADAS EM MARCUSCHI (2003).....	72
QUADRO 12: CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA DE CRENÇAS.....	80
QUADRO 13: CRENÇAS DE PM E PF SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PLH.....	85
QUADRO 14: BILINGUALISMO DE DIFERENTES GERAÇÕES.....	92
QUADRO 15: AMBIENTES DE USO E EXPOSIÇÃO AO PLH PELAS PM.....	98
QUADRO 16: DIRECIONAMENTO DE CRENÇAS.....	101
QUADRO 17: CRENÇAS DOS PARTICIPANTES.....	110
QUADRO 18: CRENÇAS SOBRE A MOTIVAÇÃO DAS PARTICIPANTES.....	112
QUADRO 19: AMBIENTES DE USO E EXPOSIÇÃO AO PLH PELAS PM.....	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ES.....	Entrevista semiestruturada
FLH.....	Falante de herança
L2.....	Segunda língua
LA.....	Linguística aplicada
LE.....	Língua estrangeira
LH.....	Língua de herança
PM.....	Participante mãe
PF.....	Participante filho
Q.....	Questionário

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	1
1. Introdução	1
1.1 Contextualização e justificativa.....	1
1.1.1 Contextualização histórica das relações Brasil-Japão.....	1
1.2 Português como língua de herança.....	3
1.3 Justificativa e problematização.....	4
1.4 Objetivos.....	5
1.5 Perguntas de pesquisa.....	5
1.6 Delimitação da pesquisa e organização da dissertação.....	6
CAPÍTULO 2 – CAPÍTULO TEÓRICO	7
2.1 Algumas definições sobre língua de herança.....	7
2.1.1 <i>Conceitos de LH no contexto americano e europeu.....</i>	8
2.1.2 <i>Conceitos de LH no contexto brasileiro.....</i>	17
2.1.3 <i>O papel dos pais na manutenção de LH.....</i>	19
2.1.4 <i>O português como língua de herança em países com imigração brasileira.....</i>	23
2.1.5 <i>Breve panorama sobre o ensino de português como língua de herança no Japão30</i>	
2.2. Crenças: definições e construtos.....	34
2.2.1 <i>Crenças no contexto brasileiro.....</i>	43
2.2.2 <i>Crenças e ações.....</i>	47
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA	51
3.1 Pesquisa qualitativa.....	51
3.2 Estudo de caso.....	54
3.3 Metodologia de investigação em crenças.....	58
3.4 Contexto da pesquisa.....	60
3.5 Procedimentos para coleta de dados.....	65
3.5.1 <i>Observação direta e notas de campo.....</i>	67
3.5.2 <i>Entrevista semiestruturada.....</i>	69

3.5.3	<i>Questionários mistos</i>	73
3.6	Procedimentos para análise dos dados	73
3.7	Princípios éticos	75
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS		76
4.1	Crenças das participantes mães (PM) em relação ao PLH	77
4.1.1	<i>Crenças sobre a nacionalidade e pertencimento</i>	78
4.1.2	<i>Crenças sobre a importância do aprendizado do PLH</i>	81
4.1.3	<i>Crenças sobre a importância da afetividade</i>	85
4.1.4	<i>Crenças sobre a motivação dos participantes sobre o aprendizado e manutenção do PLH</i>	88
4.2	Ações das mães em relação à manutenção do PLH	90
4.2.1	<i>Pais monolíngues: ações diante da língua majoritária</i>	90
4.2.2	<i>Contato limitado com a LH</i>	93
4.2.3	<i>A manutenção do PLH: os meios de promoção e ambientação do PLH em território japonês</i>	96
4.3	Relações entre as crenças e ações das mães referentes ao PLH	98
4.3.1	<i>A expectativa do aprendizado do PLH e a convergência e divergência de ações</i>	99
4.3.2	<i>O estudo de PLH e a continuidade de estudos e o retorno ao Brasil</i>	103
4.3.3	<i>Implicações do monolingualismo das mães e o bilinguismo em seus filhos</i>	106
CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS		108
5.1	Retomando os objetivos específicos e perguntas de pesquisa	108
5.2	Contribuições do estudo	114
5.3	Limitações do estudo	115
5.4	Sugestões para pesquisas futuras	116
REFERÊNCIAS		117
APÊNDICE A.....		126
APÊNDICE B.....		127
APÊNDICE C.....		130
APÊNDICE D.....		133

APÊNDICE E.....134

CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como foco a investigação da influência das crenças e ações de mães brasileiras no processo de manutenção do PLH entre seus filhos, no contexto de emigração brasileira no Japão. As motivações iniciais surgiram a partir da experiência da pesquisadora como emigrante no contexto supracitado e a vivência com o bilinguismo – português e japonês e, desejosa de poder contribuir para o entendimento e crescimento de pesquisas na área, buscamos investigar cuidadosamente os aspectos envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem de nossa língua pátria.

O crescimento da área de PLH é crescente em países onde ocorre a imigração brasileira, em especial onde o número de brasileiros imigrantes é notadamente significativo, tais como E.U.A, Alemanha, Suíça e outros países da Europa. A cada ano diversos projetos de apoio à língua-cultura brasileira envolvendo pais, voluntários, e organizações diversas unem-se a fim de promover iniciativas que assegurem a preservação da língua herança não apenas entre brasileiros, mas também auxiliando a divulgar nossa língua pelos outros continentes afora. Diante desse crescente panorama, interessei-me sobretudo em compreender em quais contextos o português é mantido e quais as ações dirigidas para que obtivessem um resultado satisfatório no aprendizado.

Desse modo, este estudo de caso não pretende e nem pode generalizar a situação das famílias aqui estudadas para toda a parcela de emigrantes brasileiros no Japão, contudo, busca lançar um olhar atento e sistematizado em direção a esse fenômeno. Investigamos, portanto, as crenças e ações dos participantes e as relações estabelecidas a partir dessa interação.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1.1 Contextualização histórica das relações Brasil-Japão

Para facilitar a compreensão do presente estudo, torna-se importante contextualizá-lo no tempo e espaço, levando-se em conta que permitirá situar o/a leitor(a)

sobre o estabelecimento da comunidade brasileira no Japão e o processo emigratório Japão- Brasil e, posteriormente, Brasil-Japão. A imigração japonesa data de diferentes tempos, contudo, os documentos oficiais marcam o início dessa interação entre brasileiros e japoneses de mais de um século, quando da vinda dos primeiros imigrantes japoneses, que desembarcaram no porto de Santos, em 1908, trazendo sonhos de uma vida melhor. No entanto, o movimento migratório reverteu-se, sobretudo, a partir de 1980, quando os brasileiros descendentes destes japoneses migram para o Japão em busca de trabalho e melhores condições de vida.

O desconhecimento da língua japonesa pelos brasileiros no Japão pode ser considerado o primeiro entrave na interação com japoneses (KAWAMURA, 1995;1999 e HATANO, 2013), certamente que a linguagem utilizada na comunicação, situada socialmente por meio de condutas e valores distintos, resulta em choque cultural. Tais desencontros são inevitáveis e, portanto, há necessidade de desenvolver mecanismos que minorem as falhas de interação social e, dessa forma, propiciem uma vivência multicultural. Um grau de proficiência baixo da competência comunicativa da língua japonesa pode levar, portanto, à falta de diálogo e ao desenvolvimento pleno de cidadãos conscientes de seus direitos e cumprimento de deveres que são assistidos todos cidadãos, haja vista que não se inserem e não dialogam com/na sociedade japonesa

Santos (2010) afirma que o que está além da língua, ou antes da língua, não pode ser descartado e que, com certeza, há toda uma rede sociocultural que a envolve e faz com que esta seja usada de um modo específico, em determinado contexto. Notamos que o desconhecimento da língua japonesa não está limitado à socialização com a sociedade japonesa, mas também é subjacente na relação com os filhos quando integrados à escolarização japonesa. Se, por um lado, as primeiras gerações enfrenta(ra)m dificuldades com o domínio do código linguístico japonês, por outro, seus filhos também o vivenciam, e, para além do japonês, a dificuldade do ensino-aprendizagem do português.

No contexto específico do Português como Língua de Herança (doravante PLH), como sendo a transmissão da língua-cultura¹ portuguesa do Brasil para filhos de brasileiros residentes no exterior, é fundamentado a partir da valorização da manutenção e disseminação das suas raízes culturais e sociais, valorizando e estabelecendo um vínculo importante com a identidade brasileira.

¹ O conceito de língua-cultura mencionado é o defendido por Kramsch (1998).

1.2 Português como Língua de Herança

O português como Língua de Herança caracteriza-se pelos contextos em que o português e sua cultura são ensinados a filhos de imigrantes. Conforme apontado por Mendes (2012), os brasileiros que residem no exterior tendem a manter as práticas de uso do português em ambiente familiar, ainda que de forma assistemática e irregular, enquanto seus filhos têm cada vez mais contato com a “língua-cultura hospedeira” por meio da escola, do convívio social dentre outros ambientes. Um dos principais motivos da escola do PLH no contexto dos emigrantes brasileiros no Japão é devido ao número expressivo destes em território nipônico, chegando a 186 mil brasileiros segundo dados recentes do Itamaraty (2013). Ainda de acordo com a autora supracitada:

O processo de ensino-aprendizagem de PLH deve ser capaz de desenvolver nos alunos as capacidades de tradução, de movimento e deslize entre as línguas-culturas em contato, permitindo que cada aprendiz construa o seu próprio lugar na língua, com suas próprias ferramentas e possibilidades. A eles deve ser permitido construir os seus próprios modos de representação, de aproximação e pertencimento.

Lico (2011) ao abordar sobre o crescente fluxo de brasileiros para países como Estados Unidos, Japão, Itália e tantos outros que oferecem melhores oportunidades socioeconômicas, relata que há uma consciência em manter vivo no seio familiar dessas famílias os vínculos com as origens e cultura brasileiras:

Essa consciência, manifestada pelo desejo de que os filhos criem ou mantenham vínculos afetivos com os familiares residentes no Brasil e pela necessidade de que haja entendimento entre as partes e bom trânsito no ambiente social quando visitam o País, tem motivado mais e mais famílias a procurar maneiras de proporcionar o aprendizado da língua portuguesa e da riqueza da cultura brasileira a seus descendentes. Vale destacar que esse movimento é dramaticamente maior entre os brasileiros que emigraram, temporária ou permanentemente, em situação regular e que tem, portanto, melhores condições sócio-econômicas para compreender essa situação e tornar possíveis suas escolhas. (LICO,2011, p.1).

A família tem papel fundamental neste processo educativo, contudo, as representações do Governo brasileiro perante as autoridades japonesas, tais como

Embaixadas e Consulados, constituem mediadores basilares na divulgação e projeção do PLH.

1.3 Justificativa e problematização

A comunidade brasileira no Japão vem sendo tema de diversas discussões e pesquisas desde o início de sua emigração, principalmente a partir da década de 90, com temáticas tais como a relação política e econômica entre os países, condições de trabalho, cooperação técnica, serviços de assistência consular dentre outros relativos ao seu estabelecimento no país, contudo, há evidente escassez de trabalhos sobre o PLH, principalmente quando comparado a países que também recebem números expressivos de brasileiros, tais como os Estados Unidos da América e países da Europa.

A carência de tais pesquisas nesta área não pode ser vista apenas sob a ótica acadêmica, mas também pela perspectiva política, pois a comunidade supracitada carece de pesquisas, materiais didáticos, políticas públicas e todo o insumo necessário que possa garantir o apoio para o estabelecimento de práticas que preservem/recuperem nossa língua-cultura em solo nipônico. Vale ressaltar o ineditismo do tema crenças e ações relacionados ao PLH até o momento de escritura da presente dissertação.

A proposta deste trabalho também surge a partir da minha experiência pessoal como filha de imigrantes no Japão e minha experiência com o aprendizado da língua japonesa tanto como LE no Brasil quanto como L2 no Japão e a manutenção do português como língua pátria, estimulada entre a família e a comunidade local. Creio que a motivação de um trabalho que parte de uma perspectiva êmica dos fatos cria um laço expressivo, de compromisso não apenas ético como pesquisadora, mas como um desejo pessoal de poder contribuir com estudos acerca do tema em questão para as gerações vindouras. Em conformidade com Fetterman (1998), a perspectiva êmica compele o reconhecimento e a aceitação de múltiplas realidades. Além disso, o autor supracitado, na página 20, assinala que:

A perspectiva êmica – a perspectiva da realidade de um nativo ou de quem é de dentro – está no coração da maior parte da pesquisa etnográfica. A

perspectiva da realidade de quem é de dentro é instrumento para entender e descrever com precisão as situações e comportamentos. (Tradução nossa)²

A importância do PLH já foi ratificada pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil ao divulgar o Plano de Ação 2011/2012, documento oficial que assegura o apoio ao ensino da língua portuguesa aos brasileiros no exterior e, dentre outras ações do plano educacional, promove o incentivo à criação de cursos de Português, inclusive como Língua de Herança para brasileiros no exterior.

1.4 OBJETIVOS

Esta pesquisa tem como objetivo geral identificar as crenças e ações das mães brasileiras no contexto de PLH de emigrantes brasileiros no Japão. A fim de alcançar este objetivo, lançamos mão dos seguintes objetivos específicos, conforme a subseção abaixo:

1.4.1 Objetivos específicos

- a) Identificar as crenças dos participantes sobre o aprendizado do PLH.
- b) Identificar as ações dos participantes em relação à manutenção do PLH;
- c) Analisar as relações entre crenças e ações dos participantes referentes ao PLH.

1.5 PERGUNTAS DE PESQUISA

- a) Quais as crenças dos participantes acerca da manutenção do PLH?
- b) Quais as ações dos participantes em relação ao PLH?
- c) Que tipo de relações são estabelecidas a partir das crenças e ações dos participantes sobre o PLH?

1.6 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA E ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

² Texto original em inglês: “the emic perspective – the insider’s or native’s perspective of reality- is at the heart of most ethnographic research. The insider’s perspective of reality is instrumental to understanding and accurately describing situations and behaviors.” (FETTERMAN, 1998, p. 20)

Buscar-se-á, inicialmente, por meio da pesquisa qualitativa sob a modalidade de estudo de caso, pesquisar o tema Português como Língua de Herança, focalizando as crenças e ações de mães brasileiras e seus filhos no contexto mencionado. Para poder responder as perguntas de pesquisa, estruturamos a dissertação em cinco partes: introdução, capítulo teórico, capítulo metodológico, análise e discussão de dados e considerações finais.

CAPÍTULO 2 – CAPÍTULO TEÓRICO

Neste capítulo apresentaremos a fundamentação teórica que orientou o desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente, fizemos uma breve reflexão sobre as definições de LH, sua natureza e as características dos FH, bem como o papel dos pais, em especial as mães, na manutenção da língua. Em seguida, a representatividade do PLH em países com forte imigração brasileira e as iniciativas realizadas nesses locais para a manutenção da LH para, posteriormente, trazermos o foco para o panorama dos brasileiros no Japão e, na sequência, apresentamos algumas definições sobre crenças.

2.1 ALGUMAS DEFINIÇÕES SOBRE LÍNGUA DE HERANÇA

No ano de 2005, quando Cummins redigia o *artigo Proposal for action: strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom*, o termo LH tinha recentemente entrado em destaque no cenário norte-americano, embora tenha sido utilizado somente no final da década de 90 no contexto de políticas de língua. Todavia, o Canadá já reconhecia o termo em 1977, quando da concepção dos Programas de Língua de Herança de Ontario.

O primeiro grande evento da área ocorreu em 1999 com a Conferência das Línguas de Herança na América, sediada na Universidade da Califórnia. Este evento foi seguido de vários outros encontros, bem como o Encontro Binacional de Prioridades de Pesquisa de Língua de Herança em 2001, com pesquisadores australianos e americanos (HORNBERGER, 2005 apud CUMMINS, 2005). Ainda sobre o contexto norte-americano, Cummins (2005) afirma:

No contexto norte-americano, o termo língua de herança refere-se às línguas dos imigrantes, refugiados e grupos indígenas. Em princípio, isso inclui todas as línguas, incluindo o inglês (falantes nativos de inglês também têm herança!),

mas, na prática, o termo é usado para referir-se a todas as outras línguas que não o inglês (CUMMINS, 2005, p. 586, tradução nossa³)

Em suma, o trabalho de Cummins (2005) objetivou delinear estratégias para educadores que trabalham com comunidades de LH para que incentivem seus aprendizes sobre o valor tanto da língua como da cultura de herança, principalmente ao apontar estudos, tais como Cummins (1991), Tse (2001), Wong Fillmore (1991) que indicam a perda da fluência dessa língua-cultura por crianças ao não reforçarem-na nos primeiros anos escolares. Dentre as estratégias propostas, podemos citar: a superação da prevalência das instruções monolíngues, ensino para a transferência contrastiva, relações cognatas, livros em duplo idioma e projeto com Classes-irmãs (aprendizado de língua e ação social).

Cummins (2014) nos revela que a definição do termo LH é dinâmica ao invés de estática e reflete os terrenos culturais e políticos ao qual o termo se refere, isto é, o termo se flexibiliza de acordo com o contexto vivenciado. No contexto canadense, LH é geralmente utilizada para referir-se a todas as outras línguas que não as oficiais (inglês e francês), as línguas dos primeiros povos (nativos) e povo Inuit, além das línguas da comunidade surda. O autor supracitado também nos diz que há uma variedade de termos (*'ancestral'*, *'ethnic'*, *'immigrant'*, *'international'*, *'minority'*, *'non-official'*, *'third'* e *'world'*) e que esses termos refletem os vastos esforços sobre o status, identidade e direitos dos grupos sociais.

2.1.1 CONCEITOS DE LH NO CONTEXTO AMERICANO E EUROPEU

Os primeiros estudos sobre LH, conforme explanado na seção anterior, surgiram no contexto canadense, num cenário que se propunha multicultural e buscava ferramentas que levassem a comunidade a se desenvolver como tal. A partir dessas discussões e do resultado das implementações de políticas públicas, outros países começaram a investir na valorização das LH de suas comunidades migrantes, como é o caso da Inglaterra e alguns países europeus citados nesta seção.

³Texto original: In the United States context, the term heritage language refers to the languages of immigrant, refugee, and indigenous groups. In principle, this includes all languages, including English (native English speakers have a heritage also!), but, in practice, the term is used to refer to all languages other than English (CUMMINS, 2005, p. 586).

Ainda no contexto canadense, Aravossitas (2014) nos esclarece que no meio educacional LH é entendida como ‘uma língua falada em casa que é diferente da língua principal falada na sociedade’ (BILASH 2011 apud ARAVOSSITAS, 2014, p.142, tradução nossa⁴). Já Polinsky e Kagan (2007) trazem a perspectiva norte-americana e nos apontam que falantes de LH são aqueles indivíduos que foram criados em uma casa onde uma língua é falada e que, subsequentemente, é trocada por uma outra língua dominante. As autoras fazem o recorte de um caso de um rapaz americano de descendência coreana que, todavia, não domina o código coreano, mas sim o inglês. Sobre casos como esse, as autoras dissertam:

Há trinta anos essas pessoas eram chamadas de semifalantes (Dorian 1981), e eles também foram chamados adquirentes incompletos (Montrul 2002; Polinsky 2006), desequilibrado, dominante, ou pseudobilíngues (Baker e Jones 1998), bilíngues (Kim et al. 2006), ou falantes de "linguagem de cozinha" [...]. A multiplicidade de termos pode ser, em parte, um reflexo da falta geral de clareza entre os linguistas sobre o que esses falantes sabem sobre sua língua materna e a melhor forma de caracterizá-los linguisticamente. Cerca de 10 anos atrás, um termo que tinha sido utilizado anteriormente no Canadá (Cummins 2005: 585) para designar este grupo indescritível de falantes fez o seu caminho para os EUA: falantes de língua de herança. (POLINSKY; KAGAN, 2007, p. 369, tradução nossa)⁵.

O perfil do falante de LH, portanto, não se enquadra dentro das características teóricas e práticas do bilinguismo/ bilinguagem, considerando que o fenômeno linguístico da LH está além da aquisição e/ou aprendizagem de uma língua e de resultados de proficiência linguística, mas é considerado como a transmissão tanto linguística como cultural de um legado com forte carga emocional. Além disso, há características sociológicas importantes quando do estabelecimento das comunidades brasileiras no exterior e a manutenção de sua língua, costumes, religiosidade, dentre outros. Flores e

⁴ Texto original: A language spoken in the home that is different from the main language spoken in the society (BILASH, 2011 APUD ARAVOSSITAS, 2014, p. 142)

⁵ Texto original: Thirty years ago these people were called semispeakers (Dorian 1981), and they have also been called incomplete acquirers (Montrul 2002; Polinsky 2006), unbalanced, dominant, or pseudo-bilinguals (Baker and Jones 1998), early bilinguals (Kim et al. 2006), or speakers of ‘kitchen language ____’ (fill in the blank). The multiplicity of terms may be, in part, a reflection of the general lack of clarity among linguists about what such speakers know of their home language, and how best to characterize them linguistically. About 10 years ago, a term that had been used earlier in Canada (Cummins 2005:585) to denote this elusive group of speakers made its way to the USA: heritage speakers (POLINSKY; KAGAN, 2007, p.369).

Pfeifer (2014), ao pesquisarem o perfil linguístico de crianças luso descendentes na Alemanha, trazem a seguinte definição sobre os FH:

O FH refere-se, nesta área de investigação, a emigrantes de segunda (ou terceira) geração que adquirem duas línguas na infância em contextos de aquisição divididos entre o espaço familiar e o espaço social fora da família (no qual se inclui a escola). A LH é a língua falada no seio da família, isto é, a língua de origem do emigrante. Em geral, esta é a primeira língua à qual a criança é exposta. Se esta observação é óbvia no caso das famílias que já tinham filhos pequenos quando emigraram, também é válida no caso de muitas crianças emigrantes que nos primeiros anos de vida ficam em casa com a mãe, o pai ou os avós, não frequentando creches ou infantários. (SILVIA; PFEIFER, 2014, p. 18).

Em consonância com as autoras citadas anteriormente, entendemos que o FH possui características distintas de aprendentes de LE ou L2, não somente pelo insumo recebido durante a infância mas também pelo processo informal de aquisição-aprendizagem pelo qual vivenciam em seio familiar. O contexto pedagógico é, portanto, diferente da instrução formal de sala de aula. Há, todavia, convergências entre um aprendente de LH e L2, pois ambos podem desfrutar de um contexto de imersão e socialização com a língua-cultura alvo.

Ampliando a discussão sobre a definição de LH, esta pode ser entendida na sua perspectiva ampla ou estrita. A concepção ampla de LH enfatiza possíveis ligações entre a herança cultural e a linguística. Polinsky & Kagan (2007) ainda afirmam que aprendizes culturalmente motivados e que aprendem como adultos sua LH a partir do zero são falantes regulares de uma L2⁶, embora tenham uma motivação diferente. Em outras palavras, uma LH sob a perspectiva ampla, é equivalente a uma L2 em termos de competência linguística e, tal qual ocorre com uma L2, tipicamente ocorre em uma sala de aula, já na fase adulta; em alguns casos a LH começa e termina em casa.

Já a definição estreita, definida por Valdés (2000 apud POLINSKY; KAGAN, 2007, p. 369), nos diz que falantes de LH são indivíduos criados em lares em que a língua utilizada não é a dominante e são, em algum grau, bilíngues (o texto original é contextualizado na língua inglesa como dominante e outra LH, todavia, o critério crucial

⁶ Neste trabalho L2 é considerada como a língua aprendida após a L1 em um contexto de socialização e, em alguns casos usufrui de status oficial, enquanto a LE não ocorre no contexto vivenciado pelo aprendente, mas geralmente em contexto de sala de aula.

reside na LH como primeira na ordem de aquisição, mas que não foi completamente adquirida devido à troca pela língua dominante).

Outro fator crucial levantado em sua definição foi a questão da proficiência, haja vista que a variação desta entre seus falantes é notadamente considerada. Todavia, isso não implica dizer que as LH não são sistemáticas ou que não haja distinções categóricas entre elas, pois as habilidades de fala são observadas a partir de um *continuum*, desde fluentes que demonstram grau de proficiência próxima a de um nativo (considerando que este tenha uma competência comunicativa satisfatória), como aqueles que mal falam a *home language* (língua falada em casa):

Esta concepção permite que pesquisadores capturem a variação medindo a distância de uma determinada variedade a partir da base. Em populações de língua de herança, esses falantes podem ser objetivamente mostrados como sendo próximos de nativo, maximamente perto de um falante competente (embora não formalmente ou totalmente instruídos), pode ser caracterizado como acrolectal, falantes de alta proficiência. Aqueles que são maximamente removidos do alcance de nativos e que mostram muitos desvios da linha de base, corresponderia a um falante basilectal⁷, falantes de baixa proficiência. (POLINSKY; KAGAN, 2007, p. 371, tradução nossa⁸).

É importante ressaltar que é fundamental reconhecer qual é a base da medida desta variação para, então, estabelecer comparações e avaliações a serem usadas para medir tal distância. Polinsky & Kagan (2007) asseveram que a base de referência para um falante de herança é a língua à qual ele ou ela foi exposto (a) quando criança e não o parâmetro comum escolar, literário ou midiático, pois não foram expostos às normas ou variações de um aprendizado formal. Sob a perspectiva de Cho, Shin e Krashen (2004), línguas de herança são línguas faladas por filhos de imigrantes ou por aqueles que imigraram para um país quando jovens.

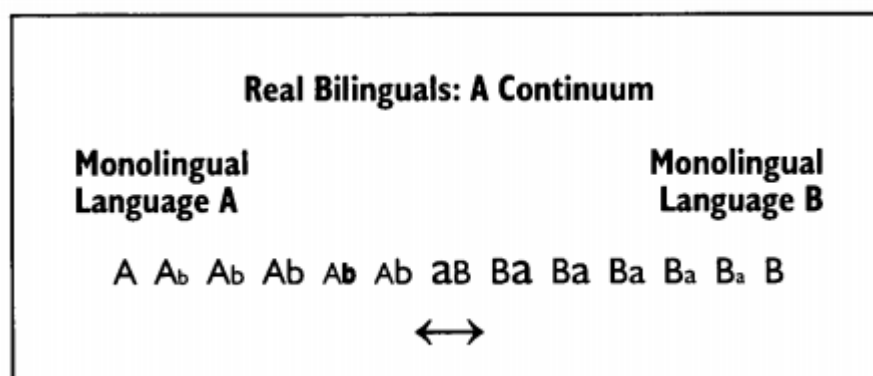
Valdés (2001) retoma a discussão sobre o bilinguismo e o bilingualismo dos indivíduos que desenvolvem a LH. A autora aponta que, em meio aos desafios dos educadores de LH, há dois tipos de estudantes: os que possuem alguma proficiência na

⁷ Língua falada que se mantém distante da língua de prestígio.

⁸ Texto original: This conception allows researchers to capture variation by measuring a particular variety's distance from the baseline. In heritage language populations, those heritage speakers who can be objectively shown to be near native, maximally close to a competent (albeit not formally or fully educated) speaker, can be characterized as acrolectal, highproficiency speakers. Those who are maximally removed from native attainment and who show many deviations from the baseline would correspond to basilectal, lowest-proficiency speakers (POLINSKY; KAGAN, 2007, p. 371).

língua e os que não possuem. Além disso, há casos de línguas em que é preciso aprender um novo sistema de escrita, desenvolver materiais didáticos, levar em consideração as variedades da língua e vários outros. Além disso, há o desafio de determinar a extensão da proficiência dos aprendentes⁹ que já tiveram contato com a LH em questão. A figura abaixo foi retirada de Valdés (2001) e ilustra de forma clara o *continuum* onde vários graus de proficiência distintos são considerados – perspectiva do bilinguismo:

Figura 1 O *continuum* bilíngue



Fonte: VALDÉS (2001, p. 5)

Os FH podem entrar em programas formais de instrução de línguas com habilidades interpessoais consideráveis, mas precisam desenvolver, ainda, outras habilidades para atingir um nível alto, ou seja, o bilinguismo comunicativo (VALDÉS, 2001). Desse modo, a autora aponta que é preciso que os FH saibam ler, interpretar significados sutis tanto de textos escritos quanto de fala, além de apresentar informação escrita e oral. Tal perspectiva busca ir além da perspectiva gramatical, transferência de habilidades e manutenção da língua básica, pois busca expandir o alcance do bilinguismo¹⁰ que ajuda os aprendentes a fortalecer seus graus de proficiência.

Kelleher (2015) expande a definição de LH ao afirmar que essa é utilizada para diferenciar outra (s) língua (s) de uma dominante em um determinado contexto social. Aqui a autora baseia-se no contexto norte-americano, onde a língua inglesa é a língua dominante, sendo utilizada pelo governo, educação e outras formas de comunicação,

⁹ Aquele(a) que genericamente está em processo de aprender ou adquirir outra (nova) língua. (Glossário de Linguística Aplicada)

¹⁰ Neste trabalho bilinguismo é considerado como aquele em que o indivíduo possua uma mínima competência em uma das quatro habilidades de uma dada L2 para atingir um objetivo comunicativo em contextos diversos.

portanto, qualquer outra língua que não seja o inglês pode ser considerada uma língua de herança. No entanto, nos EUA, uma outra língua que não seja o inglês é frequentemente referida e pensada como LE, embora tal língua estrangeira não seja tão estrangeira assim, haja vista que o falante muitas vezes possui conhecimento linguístico e uma conexão cultural com a língua, ou seja, são familiarizados com a língua dita estrangeira.

Algumas pessoas podem falar, ler e escrever a língua; outras podem somente falar ou entender quando se fala; outras podem não entender a língua mas são parte da família ou da comunidade em que a língua é falada. O termo língua de “herança” pode ser usado para descrever quaisquer dessas relações entre a língua não dominante e o indivíduo, família ou uma comunidade. (KELLEHER, 2015, p. 1, tradução nossa¹¹).

Ainda no contexto norte-americano, Kelleher (2015) também aponta que outras línguas que não a dominante também têm sido chamadas de ‘línguas minoritárias’, mas argumenta que o termo minoria quanto tomado no sentido demográfico tende a representar um número menor ou menos do que 50% de um grupo e muitas conotações negativas podem acompanhar esse termo. Além disso, uma dada comunidade nos EUA e a língua utilizada em questão pode, de fato, ser falada por uma maioria numérica e o inglês já não representa a língua dominante. A autora contribui para a discussão sobre as línguas de herança apontando outros nomes que têm sido utilizados em substituição à língua de herança, tais como “*community language*” (língua comunitária) e “*home language*” (língua falada em casa).

Fishman (2001) identificou três tipos de língua de herança nos EUA. Tais categorias enfatizam as condições socio-históricas:

- Línguas de herança imigrante: a língua utilizada pelos imigrantes nos EUA depois da independência do país. O caso da língua espanhola ilustra essa terminologia, pois já foi uma língua de herança colonial e é, atualmente, uma língua de herança imigrante de grande importância.
- Línguas de herança indígenas: são as línguas dos povos nativos das Américas. Muitas dessas línguas já foram extintas, outras são faladas

¹¹ Texto original: Some people may be able to speak, read, and write the language; others may only speak or understand when spoken to. Some may not understand the language but are part of a family or community where the language is spoken. The term “heritage” language can be used to describe any of these connections between a non-dominant language and a person, a family, or a community. KELLEHER, 2015, p.

somente pelos membros mais velhos de uma comunidade e estão sob risco de extinção.

- Línguas de herança coloniais: são as línguas não indígenas dos grupos europeus que já estavam estabelecidos antes de os EUA se tornarem um país e tais línguas ainda são faladas no território, sendo elas o holandês, alemão, finlandês, francês, espanhol e sueco.

Triffonas e Aravossitas (2014) dizem que as línguas de herança têm papel importante ao promover o equilíbrio entre coerência e pluralismo em sociedades que começaram a perceber que a diversidade não se constitui uma desvantagem, mas é sim uma vantagem que se revela não apenas no âmbito sociocultural, mas também por razões econômicas.

Educação em língua de herança não é apenas uma nova dimensão nas áreas da ciência da linguística e/ou da pedagogia; está ligada aos processos de negociação de identidade e herança cultural através da língua que passa de geração para geração como um legado tangível do passado que olha para o futuro. (TRIFFONAS; ARAVOSSITAS, 2014, p. 13, tradução nossa).

Além disso, os autores supracitados nos alertam que é preciso ter muita cautela para que não se confunda LH com L2 ou LE, haja vista que a primeira é considerada um veículo pelo que a memória cultural de diversas pessoas é transmitida através dos tempos, de lugar para lugar e de geração para geração. Carrera (2004) corrobora a distinção não apenas entre LH e L2, mas também a diferença entre esta e a L1, bem como diferentes tipos de FLH:

Nós propomos que FLH são aprendizes cuja identidade e/ou necessidades linguísticas diferem daqueles de aprendizes de L2 em virtude de ter um histórico familiar na língua ou cultura de herança. Referente à segunda questão (*distinção entre LH e L1*), nós argumentamos que, ao contrário de falantes de L1, FLH não recebem exposição suficiente à sua língua e cultura para preencher necessidades básicas linguísticas e identitárias. Consequentemente, eles perseguem o aprendizado da língua para preencher essas necessidades. Finalmente, em relação à terceira questão, nós mapeamos quatro categorias de FLH, cada uma com necessidades linguísticas e identitárias distintas. (CARRERA, 2004, p.1, grifo nosso, tradução nossa¹²).

¹² Texto original: We propose that HLLs are students whose identity and/or linguistic needs differ from those of second language learners by virtue of having a family background in the heritage language (HL) or culture (HC). In reference to the second task, we argue that unlike L1Ls, HLLs do not receive sufficient

São três as principais categorias propostas por Carrera (2004) sobre a definição de LH, de acordo com os seguintes critérios: o pertencimento do aprendiz à comunidade da LH, a conexão pessoal do aprendiz com a língua e a cultura de herança através de seu histórico familiar e, por fim, a proficiência na LH. Estudos como os de Cho et. al., (1997), Cho, (2000), McCarty et. al. (1997), Yamauchi et. al., (2000), definem aprendizes de LH como indivíduos que são membros de uma comunidade com raízes linguísticas em uma língua outra que o inglês, bem como são associados à comunidade da LH ao invés de proficientes (CARRERA, 2004).

Van Deusen-Scholl (2003) diferencia aprendizes de LH e aprendizes com motivação de herança. O primeiro refere-se ao aprendiz que foi exposto a uma língua em casa e obteve algum grau de proficiência bilíngue ou, ainda, foi criado com uma forte conexão cultural com uma língua em particular através de interação familiar. Já o aprendiz com motivação de herança pode perceber uma conexão cultural que é mais distante da primeira ou segunda geração de imigrantes, por exemplo.

O fator linguístico, proficiência como um critério de definição da LH, é considerado restrito por possibilitar a exclusão de indivíduos, por exemplo, com fortes conexões pessoais ou familiares com a LH. Valdés (2000, apud CARRERA, 2004, p. 8) utiliza da proficiência como um elemento central para definir um aprendiz de LH ao estabelecer os seguintes critérios: a) indivíduos que foram criados em uma casa onde uma outra língua que não a língua inglesa era falada (no cenário norte-americano de pesquisa) b) fala ou somente compreende a LH e c) indivíduos que são, em algum grau, bilíngues em língua inglesa e na LH.

Uma outra perspectiva lançada por Ançã (2003) é a de que, independentemente da situação escolar, quando em contexto de imigração, as línguas desempenham missões ou funções distintas. A autora cita Dabène (1992) e as três funções da língua proposta pela última:

- Função de Acolhimento: aproximação da linguagem verbal da LM do aprendente e da família para, posteriormente, propor a língua de acolhimento e a língua da escola;
- Função de Estruturação: é normalmente a língua utilizada na escola, contudo, é possível utilizar das duas línguas para possíveis comparações;

exposure to their language and culture to fulfill basic identity and linguistic needs. Consequently, they pursue language learning to fulfill these needs. Finally, with regard to the third task, we map out four categories of HLLs, each with different identity and linguistic needs (CARRERA, 2004, p.1).

- Função de Legitimação: “pretende assegurar a construção da identidade individual, social e escolar do aluno pela dignificação da sua língua de origem” (ANÇÃ, 2003, p. 4). Acredita-se que a autovalorização da imagem por parte do aprendente possa repercutir positivamente no aprendizado da L2.

Outra perspectiva similar sobre a língua de acolhimento é indicada por Grosso (2008) no contexto português do fenômeno migratório. Nesse caso, a língua de acolhimento diz respeito ao direito à língua do país que recebe como emergencial e prioritária. A língua é tida como um meio de acesso à cidadania pelos imigrantes:

O seu desconhecimento constitui uma desigualdade que fragiliza as pessoas, tornando-as dependentes e, por consequência, mais vulneráveis. Poder aprender a língua do país é poder adquirir os meios de comunicar, interagir, compreender, defender-se, confrontar-se com uma outra cultura e outros códigos, é poder escolher e abrir-se aos outros. (GROSSO, 2008, p. 5).

O governo português promove cursos para a aprendizagem da língua portuguesa e o Programa Portugal Acolhe foi desenvolvido pensando no público adulto trabalhador estrangeiro, contemplando além da formação linguística, a compreensão e aproximação da sociedade portuguesa, bem como o conhecimento dos direitos e deveres que lhe assistem. Grosso (2010) traz uma definição mais recente do conceito de língua de acolhimento:

É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática. (GROSSO, 2010, p. 74).

Ressaltamos que o termo acolhimento em nossa pesquisa refere-se ao modo como um país acolhe, ou seja, como atuam como receptores dos imigrantes, ao passo que o acolhimento para indivíduos em situação de refúgios, conforme supracitado, é o ensino-

aprendizagem de português para uso na vida diária e busca integrar tais imigrantes no mercado de trabalho ao qual se destinaram. Na próxima seção trataremos de como os conceitos de LH estão localizados no cenário brasileiro de pesquisa.

2.1.2 CONCEITOS DE LH NO CONTEXTO BRASILEIRO

Embora as pesquisas *sobre* PLH estejam sendo amplamente divulgadas, as pesquisas sobre LH, de modo geral, *no* contexto brasileiro são ainda recentes, haja vista que a emigração de brasileiros para o exterior e a temática linguística sobre a manutenção do PLH entre essa comunidade é que impulsionou diversos pesquisadores e pesquisadoras a observarem tal fenômeno linguístico. O PLH é, portanto, geralmente estudado e observado a partir do local onde ocorre a ação, seja em contexto americano, europeu e, em especial nesta pesquisa, no Japão. Apresentaremos a seguir definições de LH de pesquisadores brasileiros, sejam atuantes no exterior ou em território nacional.

A seguir temos a definição de LH pelo Glossário de Linguística Aplicada, organizado por Almeida Filho:

Contexto em que a língua e a cultura de crianças e adolescentes filhas de pais imigrantes é ensinada com o objetivo de fortalecimento cultural, melhoria de autoestima ou preservação do patrimônio cultural desses jovens para a riqueza cultural do país de acolhimento. (ALMEIDA FILHO; SCHMITZ, GLOSSA, 1998).

A definição supracitada está em consonância com o que propusemos observar neste trabalho, pois é justamente a transmissão da língua e cultura dos pais aos seus filhos como enfoque de preservação do patrimônio cultural brasileiro em questão. Lico (2011) afirma que o PLH é uma especialidade do PLE na transmissão da Língua Portuguesa e de valores culturais brasileiros para filhos de brasileiros nascidos no exterior, ou residindo no exterior, desde muito pequenos (LICO, 2011, p. 1). Todavia, a perspectiva restritiva do PLH como apenas uma especialidade de PLE é contestada em Moroni e Gomes (2015, p. 33) ao indicarem:

O contexto de PLH é mais amplo e passa por questões de identidade, sociais, políticas e ideológicas, as quais pedem uma abordagem interdisciplinar e um enfoque mais amplo, como o da Linguística Aplicada [...]. Faz-se necessário, por exemplo, entender como as comunidades de fala se estabelecem, quais as escolhas linguísticas feitas pelos brasileiros da diáspora ao se relacionar com os filhos e o impacto deste contexto e do familiar na transmissão do PLH em diferentes realidades linguísticas. Em outras palavras, deve-se estudar também o protagonismo das famílias e de suas políticas linguísticas no processo, independentemente da presença da figura do professor.

É salutar ressaltar a diferença entre LH e L2 e/ou LE, levando-se em conta as questões abordadas pela autora supracitada, a exemplo da questão identitária de FH que, apesar de conviverem em uma determinada comunidade, podem não se considerar participantes desta e, algumas vezes, não dominam seu código linguístico. Isto traz discussões acerca do processo migratório sob um prisma sociológico e do estabelecimento dessas comunidades no exterior.

A questão política está presente nas discussões acerca da imigração, seja por parte do país de emigração quanto o de acolhimento à medida que desenvolvem, ou não, políticas públicas para a socialização e desenvolvimento dos indivíduos, em especial nesta pesquisa, dos filhos dos imigrantes. O protagonismo familiar observado nesta pesquisa é, portanto, um recorte da vivência dos participantes que pode ser observado em outras famílias e leva em conta as dimensões sociopolíticas inerentes ao processo, em outras palavras, quais as ações dos participantes e quais relações podem ser estabelecidas a partir destas com suas crenças.

Souza e Barradas (2013, p.6) nos explicitam sobre a importância da conceituação de língua de herança para que se possa entender o relacionamento do aprendente com cada uma das línguas de seu repertório ao dizer:

O entendimento desse relacionamento pode evitar um julgamento errôneo sobre as habilidades linguísticas de um aluno bilíngue. Muitas das crianças das famílias brasileiras que frequentam as escolas complementares, por exemplo, têm como língua de domínio o inglês, como língua de herança o português e as duas como línguas de afiliação em graus variados.

Ainda sobre as autoras supracitadas (2013, p.6) nos dizem que a LH é transmitida formal e/ou informalmente por pais emigrantes (e que a tem como LM) aos seus filhos que crescem no exterior. A língua de herança não é uma essência imutável, presa à tradição e à história (MENDES, 2012).

2.1.3 O PAPEL DOS PAIS NA MANUTENÇÃO DE LH

Os estudos de Mota (2004) revelam que os pais imigrantes, no caso da imigração brasileira nos E.U.A, são conscientes do papel que a língua materna desempenha na vida dos filhos. A pesquisadora supracitada classificou os participantes de sua pesquisa em três subgrupos: a) famílias que expressam o desejo de permanecer nos EUA; b) famílias que planejam o retorno ao Brasil e c) uma única família alega indecisão sobre a permanência no país estrangeiro. Independentemente do planejamento familiar desses grupos, o português é considerado como um possível marcador da tradição brasileira.

Outro dado similar da pesquisa referida acima com a presente pesquisa é o fato de os pais demonstrarem dificuldades na aquisição da segunda língua e, em contrapartida, os filhos avançam rapidamente na aquisição do novo código linguístico. Desse modo, há uma inversão de poder na dinâmica familiar, conforme Mota (2004, p. 153)

Nas relações familiares, os filhos ganham ainda maior poder quando passam a assumir funções primordiais à sobrevivência dos pais, tais como a de porta-voz, tradutor e intérprete, principalmente em transações ocorridas em agências de serviços públicos. Muitas vezes quer se afirmar a “normalidade” do fato, mas sempre se deixa passar uma sensação de desconforto nos seus relatos.

Além das dificuldades referentes à dinâmica familiar em situação linguística divergente, ou seja, a baixa aquisição da LE pelos pais quando comparada à perda da LM pelos filhos e, conseqüentemente, a língua do país estrangeiro torna-se majoritária. Um exemplo acerca do protagonismo familiar é a Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha (APBC), uma iniciativa da sociedade civil, voluntária, realizada na Espanha para a promoção e manutenção do PLH, conforme indica o estudo de Moroni e Gomes (2015). As autoras afirmam que o papel familiar é decisivo nesse processo, pois é a partir do vínculo dos pais com a língua-cultura brasileira é que os filhos a herdarão:

Os fatores que influenciarão a fluência na LH, como uso da língua na família, língua materna dos pais, presença de uma comunidade de fala mais ampla ou curso formal, são singulares e complexos, e a combinação resultante pode favorecer ou não a aprendizagem e a manutenção da língua e cultura familiar. Beaudrie & Ducar (2005) propõem

que um dos instrumentos-chave para o trabalho pedagógico sobre a língua de herança é a história de vida e familiar do aluno. (MORONI; GOMES, 2015, p. 24).

Para as autoras supracitadas, o primeiro passo para a transmissão eficaz da LH seria a conscientização da família sobre os benefícios do aprendizado da língua. Além disso, apontam a importância de oferecer um alto grau de insumo, além da interação contínua na língua de modo a aprimorar a competência comunicativa. Colaboradoras da APBC, as autoras afirmam que a referida associação atua calcada no tripé família/comunidade/ professor (cf. LICO, 2011) e apontam a necessidade de capacitação de educadores para atuarem na área, inclusive, a escassez de recursos governamentais brasileiros que atendam às necessidades específicas desta área.

A APBC, fundada em 2009, surgiu a partir da união de pais preocupados em transmitir a língua-cultura fora do Brasil e, em 2015, contavam com mais de 120 sócios:

a APBC tem como objetivos fomentar a integração entre as famílias com crianças de origem brasileira; promover atividades socioculturais entre as famílias associadas; promover o ensino da língua portuguesa entre as crianças e o conhecimento da identidade e da cultura brasileira, através de seu projeto educativo-cultural; e promover a extensão, integração e intercâmbio cultural entre Brasil e Catalunha (Estatuts de l'APBC, Capítol I, Article 2, 2009, 1 apud MORONI; GOMES, 2015, p. 28).

Lico (2011) sugere que é papel dos pais disseminar suas raízes socioculturais e, portanto, buscar criar ambientes que valorizem e estabeleçam um vínculo afetivo com sua identidade como cidadãos brasileiros. A autora nos revela que o envolvimento familiar no processo ensino-aprendizagem dos FH é fundamental, uma vez que cria o contexto que necessitam para vivenciar a língua. Além disso, indica que o papel dos professores é extremamente significativo, pois pode aprofundar a vivência na língua em sala de aula e completar a conexão iniciada pelos pais. A autora supracitada, envolvida com o ensino de PLH no contexto estadunidense, também revela a escassez de políticas públicas por parte do governo nesta área, bem como materiais didáticos por parte das autoridades educacionais para enfrentar os desafios dessa especialidade.

As mães, mais uma vez, são consideradas protagonistas no enredo da transmissão da língua-cultura brasileira aos seus filhos, conforme trecho abaixo:

Pelo que temos observado na convivência com muitas famílias residentes na região de Washington, DC, nos EUA, em que pelo menos um dos pais é brasileiro - a mãe, em 97% dos casos - é forte o desejo dessa mãe ou pai de se comunicar, viver momentos de proximidade e carinho e transmitir emoções em sua língua materna. Para facilitar a apresentação do conceito, vamos nos referir a essa pessoa que representa a cultura minoritária como sendo a “mãe”, em função de ser ela mesma, a maioria protagonista nesses casos. A maternidade em si está diretamente ligada ao que a mãe tem a oferecer aos filhos não só nos aspectos mais pragmáticos de nutrição e formação do ser, mas também no que se refere aos alimentos ‘da alma’ e da cultura. (LICO, 2011, p. 1)

Maria Luisa Ortíz, em entrevista para a Rede em Revista (BRASIL, 2014), ao revelar como os familiares de crianças imigrantes ou de ascendência brasileira possam incentivar o aprendizado de português, afirma que é importante que os pais promovam o uso da língua materna em casa de maneira não impositiva, em especial ao lidar com famílias de cônjuges de nacionalidades distintas, pois é possível cooperar para a criação de uma atmosfera onde os dois códigos linguísticos possam ser usados livremente – um lar bilíngue.

As iniciativas dos pais brasileiros para o desenvolvimento e promoção do português têm impulsionado governantes e instituições brasileiras a se mobilizarem, em outras palavras, a ação da sociedade civil e sua preocupação em deixar o legado linguístico-cultural aos seus filhos e filhas foi crucial para o florescimento desta área:

Nos EUA, por exemplo, país no qual há uma das maiores comunidades de imigrantes brasileiros, segundo dados do Ministério das Relações Exteriores (MRE), organizações como o IBEC (Instituto Brasil de Educação e Cultura; Califórnia) e a ABRACE (Associação Brasileira de Cultura e Educação; Virginia), *foram iniciadas por mães brasileiras residentes nesse país, e hoje promovem o ensino de português a centenas de crianças*. Essas iniciativas, antes isoladas, hoje já angariam a atenção do governo brasileiro, através da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP / MRE), que tem incentivado essas iniciativas e promovido, entre outras ações, cursos de formação para os professores que atuam nesse contexto. (MENDES, 2012, p. 21, grifo nosso).

Lico (2011) sugere um tripé de forças – família, professor e comunidade – e que essas forças, quando unidas e interligadas, possam contribuir positivamente para a aprendizagem de PLH, integrando os agentes envolvidos. A manutenção do português fica muito mais assegurada quando os pais

desenvolvem atitudes mais naturais de convivência com a língua materna e com a cultura brasileira. (MOTA, 2004, p.157)

A família comprometida conta com o professor como autoridade no entendimento da complexidade da situação e como aliado; o professor, por sua vez, reconhece e trata a família como detentora do papel principal na orientação geral e suprimento das necessidades comunicativas do aluno. Este, por seu lado, procura apoio e consistência de cima (pais) e dos lados (professores e colegas) e, em troca, oferece seu esforço legítimo e sua disponibilidade em dar “frutos” (LICO, 2011, p.3).

Quadro 1: Atitudes positivas e negativas à preservação da língua portuguesa para pais e filhos no contexto norte-americano

Atitudes positivas à preservação da língua portuguesa:	Atitudes negativas à preservação da língua portuguesa:
<ul style="list-style-type: none"> • persistência em utilizar português em casa de forma espontânea; • participação efetiva na comunidade brasileira; • preservação dos laços familiares com parentes no Brasil (visitas, trocas de fotos, presentes, e-mails, telefonemas); • inserção de elementos da cultura brasileira no ambiente da casa (quadros, músicas, comidas, fotos); • acompanhamento da vida social brasileira por intermédio de TV, revistas e jornais. 	<ul style="list-style-type: none"> • expressão de insatisfação generalizada com as coisas do Brasil; • rejeição ao convívio com a comunidade brasileira; • preocupação demasiada com o futuro profissional dos filhos nos Estados Unidos; • autoritarismo ao impor o uso do português em casa (estudo forçado da língua e excesso de correções); • recriminação constante ao uso do inglês em casa e às manifestações culturais norte-americanas; • críticas reforçando a ignorância dos filhos com relação à cultura brasileira; • constantes comparações com a vida escolar dos primos no Brasil, manifestando incerteza quanto ao aproveitamento escolar dos filhos.

Fonte: extraído de MOTA (2004, p. 159)

Visualizamos no quadro da autora supracitada atitudes que foram identificadas como positivas ou negativas, isto é, contribuem ou não para a preservação da língua portuguesa entre os seus, de modo a estabelecer estratégias de ensino-aprendizagem que

promovam não apenas a língua, mas estratégias de interação sociocultural entre pais brasileiros e seus filhos aprendendo português em contexto norte-americano.

2.1.4 O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA EM PAÍSES COM IMIGRAÇÃO BRASILEIRA

Pode-se dizer que iniciativas educacionais referentes ao PLH desfrutaram de um limitado apoio do governo brasileiro, pois ainda não há políticas públicas explícitas para o PLH, embora o Ministério das Relações Exteriores (MRE) tenha dado importantes passos nessa direção, como é o caso do Projeto de Formação de Professores de PLH (Projeto POLH), realizado em parceria entre a Divisão de Promoção de Língua Portuguesa (DPLP/ MRE – Brasil), a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) e a Universidade de Brasília (UnB).

As primeiras iniciativas desse projeto, que funcionaram como experiências piloto, foram realizadas em 2011, nos Estados Unidos, país onde há uma das maiores concentrações de imigrantes brasileiros registrados (cf. Dados do MRE). O primeiro curso foi realizado em junho, em São Francisco, Califórnia, e contou com a participação de 60 professores. O segundo, realizado em outubro, em Washington-DC, com a participação de 38 professores. Outros cursos estão em fase de planejamento no projeto, nos EUA, na Europa e na Ásia. (MENDES, 2012, p. 22).

O Departamento Cultural do Itamaraty é dividido em seis divisões: Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), Divisão de Operações de Difusão Cultural (DODC), Divisão de Promoção do Audiovisual (DAV), Coordenação de Divulgação (DIVULG), Divisão de Acordos e Assuntos Multilaterais Culturais (DAMC), Divisão de Temas Educacionais (DCE). Contudo, em se tratando da promoção e divulgação da língua-cultura brasileira no exterior, é a DPLP a unidade responsável por tais atividades.

Além disso, o Departamento Cultural do Itamaraty criou em 2011 o Programa de Difusão de Língua e Cultura a fim de fortalecer os vínculos linguístico-culturais entre os brasileiros no exterior e no Brasil. O programa enfatizou a manutenção do PLH entre os filhos desses brasileiros, haja vista o risco da perda da LM e, em consequência disso,

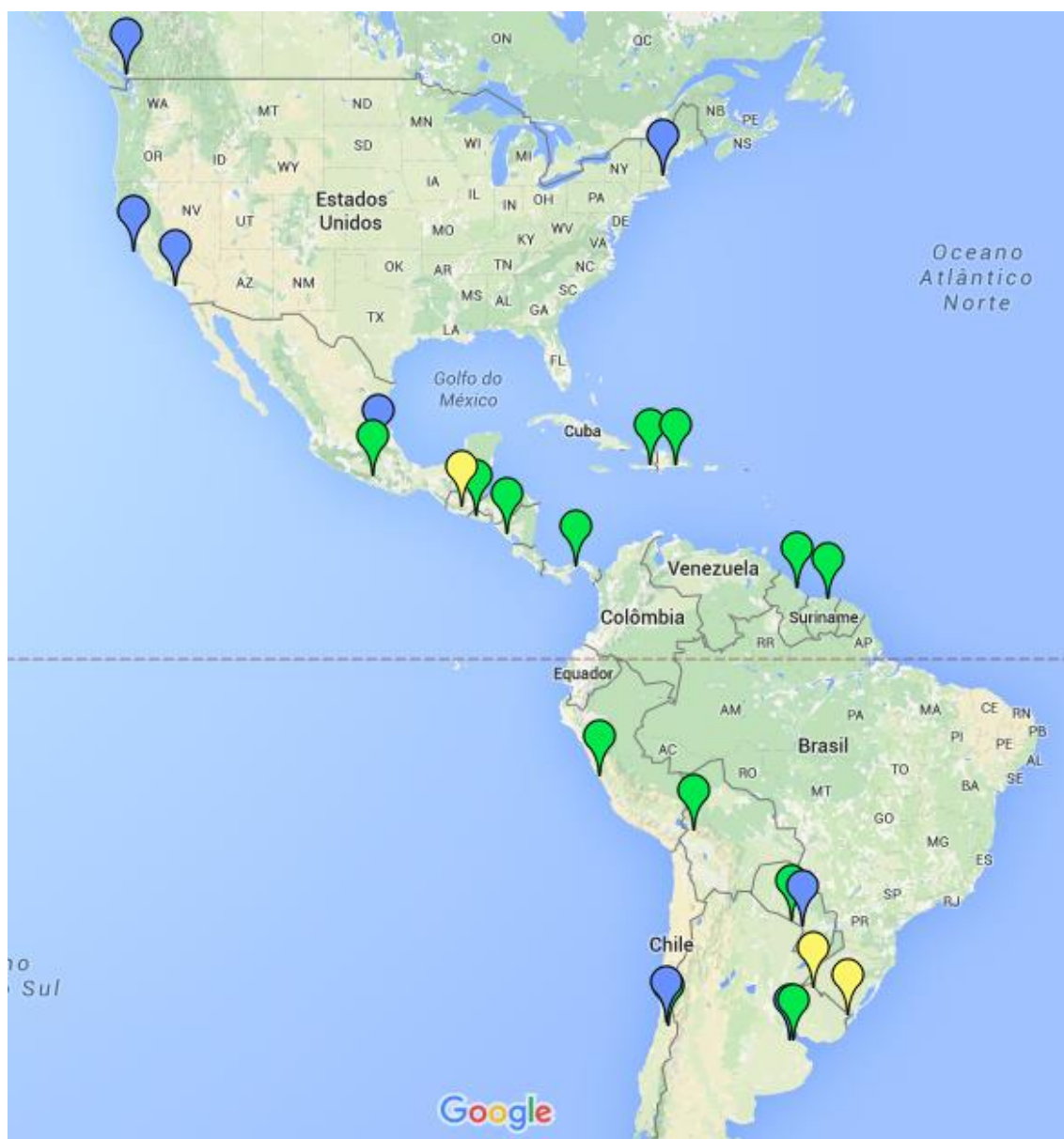
surgiram atividades relacionadas à Capacitação de Professores de Português como Língua de Herança (POLH).

Outra iniciativa de extrema importância foi a criação da Rede Brasil Cultural, instrumento do MRE para a promoção da língua e cultura brasileira no exterior, atua em quarenta e quatro países em cinco continentes e totalizam vinte e quatro centros culturais, quarenta programas de Leitorados e cinco Núcleos de Estudo. As atividades e diversas informações da Rede, tais como notícias, comunidades brasileiras, material didático e outras publicações são veiculadas em uma página na internet¹³ e, em maio de 2014, teve o primeiro volume publicado da revista digital trazendo notícias sobre as comunidades brasileiras no Paraguai, Líbano, Suíça, China, Portugal e Argentina, bem como dois artigos que tratam sobre o PLH. A seguir imagens de mapa com a distribuição dos

Leitorados () , Núcleos de Estudos Brasileiros () e Centros Culturais () .

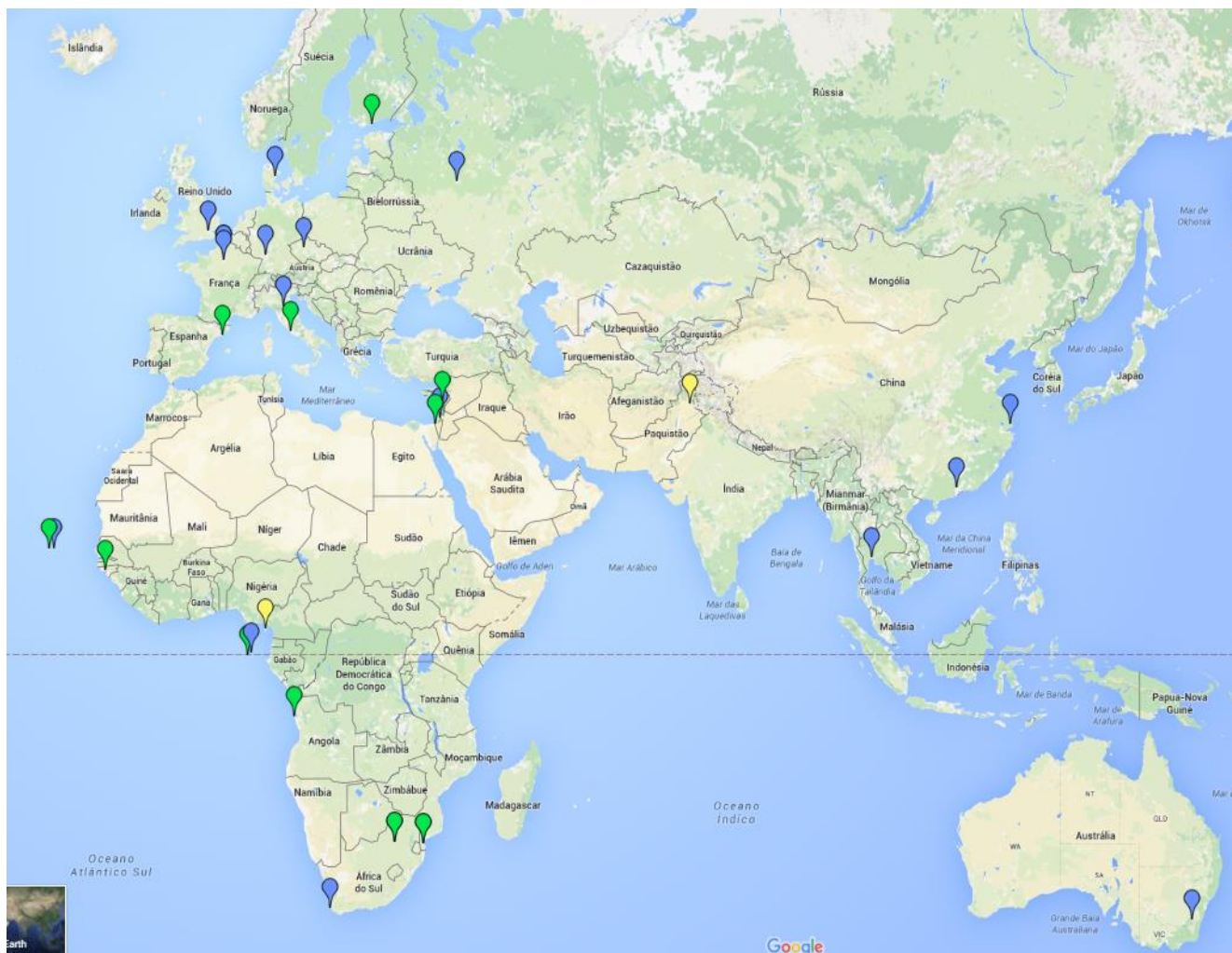
¹³ Endereço eletrônico: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/>

Imagem 1: Continente americano



Fonte: Google Maps – marcação realizada pelo Itamaraty

Imagem 2: Demais continentes



Fonte: Google Maps – marcação realizada pelo Itamaraty¹⁴

A partir da observação do mapa acima, nota-se a tímida expressividade de tais iniciativas no continente asiático, notadamente no Japão: não há um programa de Leitorado, Núcleo de Estudo Brasileiro e, tampouco, um Centro Cultural Brasileiro. Apesar da expressividade numérica emigratória em direção a esse país, da cooperação financeira (projetos nacionais de grande porte como a Siderúrgica de USIMINAS (MG), a CENIBRA de celulose (MG), estaleiro ISHIBRAS (RJ), dentre outros), intercâmbio cultural e diplomático (120 anos de Amizade Japão-Brasil), a comunidade brasileira no Japão, ainda, não foi contemplada de forma substancial com as iniciativas do MRE.

¹⁴ Endereço eletrônico: https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=zmrOUY1dvrL4.kKVg9-r-UkbQ&hl=en_US

A IV Conferência Brasileiros no Mundo¹⁵ (2014) trouxe as seguintes propostas para a promoção do PLH dentre as comunidades brasileiras no exterior:

102. Disponibilização de exemplares de publicações expostas em feiras internacionais do livro, para entidades brasileiras no exterior que lidem com ensino de Português como língua de herança (FBN)

121. Valorização e apoio para capacitação de educadores e professores de português como língua de herança no exterior, com continuação dos cursos realizados pelo Departamento Cultural do MRE (MRE, MEC)

127. Fomento ao contato, ao intercâmbio e à troca de experiências entre as iniciativas que promovem o português como língua de herança no mundo (MEC, MRE)

170. Envio de material didático e paradidático a instituições de ensino de português como língua de herança no exterior. (MEC, FNDE, MinC).

Apesar de o PLH ser uma área recente de pesquisa e investimentos governamentais, é notável o crescimento de diversos grupos que visam manter a língua-cultura brasileira no exterior. Um exemplo disso é o SEPOLH (Simpósio Europeu sobre o Ensino de Português como Língua de Herança). Trata-se de um evento bienal organizado por imigrantes brasileiros, geralmente, realizado em um país europeu. O simpósio é reconhecido como a primeira iniciativa em benefício do trabalho de diversas instituições brasileiras que atuam no contexto europeu no âmbito da língua-cultura brasileira, totalizando a existência de projeto em pelo menos doze países europeus.

Os principais objetivos do SEPOLH são:

- 1) propiciar maior intercâmbio de ideias e práticas entre os países europeus que possuem instituições trabalhando na difusão da Língua Portuguesa e da cultura brasileira;
- 2) incentivar a colaboração entre as instituições espalhadas pela Europa;
- 3) disseminar o trabalho dessas instituições;
- 4) dar maior visibilidade ao Ensino do Português como Língua de Herança na Europa. (SEPOLH, 2015).

Como resultado do segundo II SEPOLH, os participantes redigiram uma Carta Aberta sobre o ensino do Português como Língua de Herança dirigida às autoridades nacionais responsáveis pela educação e relações internacionais, disponibilizada na seção de anexos desta pesquisa.

¹⁵ De acordo com a página eletrônica do MRE “Brasileiros no Mundo”, a V Conferência ocorrerá no segundo trimestre de 2016.

O primeiro simpósio ocorreu na cidade de Londres, em 2013, e foi sediado pela Abrir (Associação Brasileira de Iniciativas Educacionais no Reino Unido) e IOE (*Institute of Education* – Instituto de Educação da Universidade de Londres). Em 2015, a Alemanha sediou o evento, tendo contado com a organização da Linguarte e do Projeto Mala de Leitura de Munique. O terceiro simpósio já tem data marcada, outubro de 2017, e será sediado na Suíça, organizado pela ABEC (Ensino da Língua e Cultura do Brasil) e pela Associação Raízes.

O quadro a seguir representa algumas das centenas de iniciativas de promoção do PLH no mundo para fins de ilustração da expansão do movimento em questão:

Quadro 2: Iniciativas de PLH no mundo

Nome da organização	Sediado em
Projeto Construir/ ARTEL	Japão
ABC Japan	Japão
ABCD (Association for Brazilian Bilingual Children's Development)	Australia
AMBI (Associação de Mães Brasileiras na Irlanda)	Irlanda
A hora do Conto em Dubai	Emirados Árabes
Raiz mirim	Bélgica
ABRIR (Associação Brasileira de Iniciativas Educacionais no Reino Unido)	Inglaterra
BrEACC (Brazilian Educational and Cultural Centre)	Inglaterra
Associação de Pais de brasileirinhos na Catalunha - Barcelona	Espanha
Clube dos brasileirinhos	Inglaterra
EBEL	Inglaterra
Associação Raízes	Suíça
ABEC (Ensino de Língua e Cultura do Brasil)	Suíça
Fundação Movimento Educacionista	EUA
Linguarte	Alemanha
Mala de Leitura de Munique	Alemanha
BEM (Brasil em Mente)	EUA
ABRACE – Associação Brasileira de Cultura e Educação	EUA
Oficina Curumim	Canadá
MBM – Mulheres brasileiras em Munique	Alemanha
Mamãe brasileira Aotearoa	Nova Zelândia
Crianças brasileiras bilíngues de Dresden	Alemanha

Tapete Cultural	Dinamarca
Centro Cultural Brasil e Língua e Cultura	Itália
Piccolo	Itália
Projeto Pirulito	Itália
Casa do Brasil em Florença	Itália
Casa de Mãe	Austrália
Brasiticos	Costa Rica
Clube dos Canarinhos	França
Português sem Fronteiras	Noruega
Escola de Português Luso-Brasileiro Ipê Amarelinho	Inglaterra

Fonte: quadro nosso

No cenário mundial, os EUA se destacam com a forte expressão da comunidade brasileira quanto ao ensino do português como LH. Mendes (2014) aponta para a característica vanguardista dessa comunidade que, unindo esforços de pais, professores e profissionais de diversas áreas que compartilhavam o interesse pela revitalização da língua portuguesa em solo americano, desenvolveram e fomentaram cursos e atividades que estimularam o português entre crianças e jovens.

Como exemplo dessas iniciativas, podemos citar a Associação Brasileira de Cultura e Educação – ABRACE, na Virgínia, dirigida por Ana Lúcia Lico, o Instituto Brasil de Educação e Cultura – IBEC, na Califórnia, dirigido por Valéria Sasser, a Fundação Vamos Falar Português, na Flórida, dirigida por Cristiane Martins e Beatriz Cariello, o Movimento Educacionista dos EUA, em Massachusetts, dirigido por Arlete Falkowski, e, ainda, o trabalho pioneiro no ensino do Português nos Estados Unidos desenvolvido pela Escola Ada Merritt, na Flórida, somente para citar alguns exemplos. *Todas essas instituições, no entanto, foram criadas e se desenvolveram sem apoio oficial das instituições governamentais e dos países que poderiam contribuir para o fomento do português.* (MENDES, 2014, p.1, grifo nosso).

No contexto inglês, a BrEACC (*Brazilian Educational and Cultural Centre*), organização sem fins lucrativos, promove o ensino de língua e cultura brasileira para crianças brasileiras residentes em Londres. Foi fundada em 1997 por pais brasileiros que, à época, sentiam a necessidade de oferecer aos seus filhos a oportunidade de aprender sua língua, bem como desenvolver a compreensão sobre a cultura brasileira.

2.1.5 BREVE PANORAMA SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA NO JAPÃO

No início do ano de 2016 ainda não havia uma política definida no Japão sobre o ensino de LH, seja essa o português ou qualquer outra língua que imigrantes tenham levado ao solo nipônico. O Governo Japonês garante o acesso e o ensino da língua japonesa aos estrangeiros, contudo, as LH não estão dentre as línguas que merecem destaque. É possível avaliar que há uma boa representatividade do ensino-aprendizado do português como LE em quatro universidades japonesas, sendo elas a Universidade de Quioto, a Universidade de Línguas Estrangeiras de Tóquio, a Universidade Sophia (em Tóquio) e a Universidade de Osaka. Além disso, o quadro a seguir mostra o número de estudantes colegiais que aprendem português e outras línguas referente ao ano de 2013 ao início de 2016:

Quadro 3: Línguas estrangeiras, à exceção do inglês, utilizadas nas escolas japonesas

Posição	Língua utilizada	Pública	Privada	Nacional	Total
1	Chinês	11.697	7.370	39	19.106
2	Coreano	8.551	2.642	17	11.210
3	Francês	4.234	4.291	59	8.584
4	Alemão	1.673	1.997	21	3.691
5	Espanhol	2.588	736	59	3.383
6	Russo	628	167		795
7	Italiano	263	93		356
8	Português	128	13		141
9	Persa	31	35		66
10	Vietnamita	24	22		46

Fonte: Adaptada do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia do Japão (MEXT, 2016)

A pesquisadora em questão pôde visitar três dos diversos projetos voluntários sobre PLH no Japão, sendo eles: o Projeto Girassol, o Projeto Aquarela e o Projeto Construir/ARTEL. Por limitações financeiras e de tempo, haja vista a curta duração de estadia, pudemos focar somente no último projeto, realizando entrevistas com as mães, observação direta e aplicação de questionários. Todavia, para fins de conhecimento e

visualização do cenário da área em questão, trazemos abaixo a síntese das visitas de campo dos outros projetos.

- Projeto Girassol – Cidade de Suzuka

Em 18 de julho de 2015, a pesquisadora pôde conhecer o Projeto Girassol, um grupo de voluntários que disponibilizam as manhãs de sábado para ensinar português aos filhos de imigrantes brasileiros residentes no Japão, especificamente na cidade de Suzuka, desde aproximadamente o ano de 2009. Há quatro níveis de proficiência em português: iniciante, intermediário I e II e gramática. As salas são geralmente compostas por crianças matriculadas em escolas japonesas e possuem níveis de proficiência distintos: há aqueles que já dominam o código linguístico satisfatoriamente e aperfeiçoam as habilidades mais avançadas, como aqueles que estão no processo da alfabetização e articulação fonética.

O fenômeno “*Code Switch*” (alternância do código linguístico) é constante durante a observação das aulas, muitos alternam a língua portuguesa com a japonesa como a seguinte frase: “*Nande* de quem é isso?” (O quê? de quem é isso) “ ou “É para deixar só o “*enpitsu*” (É para deixar só o lápis) e diversos outros episódios similares. Uma das principais preocupações da professora responsável pela turma e também pela coordenadora do projeto é o caso das crianças “*double limitds*”, (duplamente limitados), ou seja, aquelas que não podem comunicar-se de forma satisfatória nem na língua estrangeira, neste caso o japonês, e nem na língua materna.

- Projeto Aquarela

Iniciado em 2009, na cidade de Suzuka, o projeto visa ajudar crianças matriculadas nas escolas japonesas que encontram dificuldades de aprendizado, seja por não conhecerem o idioma japonês ou pela falta de compreensão do sistema adotado pelas escolas japonesas. Além disso, auxilia a crianças que já finalizaram o ginásio e desejam ingressar no Ensino Médio (*Kôkô*). A rede voluntária do Projeto Aquarela é a mesma do Projeto Girassol, todavia o objetivo deste projeto é auxiliar os alunos do ginásio e ensino médio das instituições de ensino japonesas e a participação não é restrita a brasileiros, mas também há participantes de outras nacionalidades, tais como paquistaneses, indonésios e chineses, por exemplo.

As aulas de reforço ou orientação têm a duração de sete horas e trinta minutos, de segunda à sexta-feira. Alunos matriculados no ginásio tem uma carga horária menor, pois as aulas ocorrem após o término do horário escolar regular. As aulas são totalmente gratuitas e os professores qualificados ministram as seguintes disciplinas: Aulas de Japonês, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. A língua de mediação dependerá da nacionalidade do estudante, mas os professores geralmente se comunicam em português, inglês, espanhol e, preferencialmente, em japonês. O projeto não somente visa o suporte aos alunos, mas também oferece apoio aos pais, seja por meio de tradução de documentos, esclarecimento de tarefas de casa, acompanhamento em reuniões, aconselhamentos até a regularização de matrículas junto à prefeitura da cidade.

- Projeto Construir/ ARTEL – Região de Osaka

É uma iniciativa que desenvolve e promove o PLH na região de Osaka, na cidade de Sakai. Surgiu em 2008, ainda sob a organização do Projeto Construir e, em 2012, a Oficina de Arte Educação e Letramento – ARTEL, uniu-se ao projeto, sob a coordenação de Luzia Tanaka, formada em Educação Artística e Pedagogia pela UFMT (Convênio Brasil-Japão).

É o único projeto educacional no Estado de Osaka a oferecer apoio para os brasileiros matriculados nas escolas japonesas. Os grupos de alunos frequentam as aulas de português após o horário escolar japonês. Geralmente são alunos na faixa etária de 6 a 14 anos de idade e, frequentemente, os pais acompanham tais atividades.

A professora Luzia Tanaka nos revelou em entrevista que há diferentes níveis de proficiência dos alunos e que todos se comunicam na língua de preferência, na qual se sentem mais confortáveis, seja português ou japonês, embora a maioria utilize a língua japonesa para mediação nas aulas. Outro ponto importante compartilhado foi a da rejeição inicial de alguns alunos com o português, ocasionando alguns conflitos identitários entre eles, haja vista que alguns participantes apesar de brasileiros, não falavam português e não se consideravam brasileiros. Desse modo, o projeto trabalha sob uma abordagem flexível, acolhendo inicialmente os alunos e despertando-lhes o interesse, a curiosidade e o senso de pertencimento ao Brasil e, posteriormente, e de forma natural, o aprendizado do PLH.

Este aprendizado ocorre a partir de construções e interações com sentido real, das próprias experiências dos alunos e a elaboração da aula e material didático parte do

interesse dos alunos, de modo que se sintam motivados e interessados pela língua-cultura brasileira. Além do ensino do português como LH, há também dois voluntários japoneses que auxiliam no reforço das disciplinas das escolas japonesas.

É importante ressaltar que o projeto realiza diversas atividades culturais fora do ambiente formal da sala de aula, tais como visita a Museus, piquenique, janelas de contação de histórias, acampamento com a participação dos pais, apresentações de dança, festivais, dentre outros. O engajamento familiar merece destaque, pois o elo entre o projeto e os familiares tem fortalecido o crescimento e manutenção do projeto. Os participantes desta pesquisa são, na maioria, mães participantes ativas do projeto e, conseqüentemente, seus filhos. Salientamos que boa parte dos pais que busca o PLH para seus filhos necessitam da língua como meio de comunicação com eles, tendo em vista não dominarem o código linguístico japonês e, conseqüentemente, veem-se impossibilitados de interação na língua nativa dos filhos.

O projeto recebeu recentemente reconhecimento em uma das revistas brasileiras de circulação nacional japonesa, a Alternativa, sobre o Festival de Outono organizado pela comunidade de Sakai, reunindo pais, crianças brasileiros e outros voluntários do projeto. Abaixo um trecho da matéria:

Organizado pelas próprias crianças que frequentam as oficinas, os pais e voluntários, o festival irá contar com apresentações de música, dança, teatro e desfile. Exposição de desenhos, capoeira, show de mágica e outras atrações estão programadas.

Haverá ainda um show da cantora brasileira Cris Maisatto, que reside na província de Nara e está lançando um CD de Bossa Nova e MPB. Maisatto irá cantar clássicos de Tom Jobim durante o evento.

O Projeto Construir vem realizando um trabalho cultural na cidade de Sakai há oito anos. A organização possui cinco oficinas de português para crianças e jovens, intituladas de PLH “Português como Língua de Herança”.

Além do ensino da língua portuguesa, as oficinas oferecem um local de interação e desenvolvimento aos alunos. “Nosso objetivo é contribuir na formação das crianças e reconhecimento das origens, para que se tornem cidadãos completos”, disse a professora e coordenadora educacional Luzia Tanaka.

Outro importante reconhecimento importante foi o do Jornal Japonês *Asahi Shinbun* sob o título de “Um local de apoio à realização de sonhos: o alívio de não estar sozinho” (*Yume no tadasuke manabinoba: hitorijanai anshin hagukumu*), disponível na seção de anexos deste trabalho. O ensino de PLH no Japão é reconhecido, portanto, tanto pela comunidade brasileira nesse país ao desenvolver projetos que incentivem e promovam nossa língua-cultura, como também começa a despontar entre a comunidade

japonesa. Em outras palavras, a sociedade japonesa reconhece tais ações e estão lidando com a realidade multicultural de seus imigrantes.

A pesquisa de crenças e ações dos participantes sobre o PLH busca entender quais relações são estabelecidas e, a partir destas, esperamos compreender o PLH no contexto emigratório brasileiro no Japão. A seguir, apresentaremos algumas definições de crenças, fazendo uma breve discussão sobre sua natureza e concepções, bem como de seu estabelecimento como construto entre pesquisadores brasileiros. Posteriormente, trataremos um breve diálogo sobre a relação entre crenças e ações frente ao ensino-aprendizado de PLH vivenciado pelos participantes.

2.2 ALGUMAS DEFINIÇÕES DE CRENÇAS

A definição do termo crenças, quando do ensino-aprendizagem de línguas, tem sido uma tarefa complexa não somente pelas diversas concepções apresentadas (cf. KALAJA et. al., 2016, p.9), mas pela complexidade filosófica do termo outras áreas do conhecimento já se debruçaram sobre a tarefa da definição de crenças, mas este trabalho utilizou das lentes da linguística aplicada para visualizar a teoria e prática vinculadas ao termo. Busca-se, aqui, a partir do construto de crenças e ações, lançar mão de uma ferramenta de compreensão entre o dizer e o agir das experiências vivenciadas pelos indivíduos e o estabelecimento das relações advindas destes.

Na linguística aplicada, o termo crenças foi inicialmente mencionado no artigo intitulado *Approach, Method, and Technique*, em 1963, por Edward Anthony. O autor inicia seu artigo destacando que “durante anos, professores de línguas adotaram, adaptaram, inventaram e desenvolveram uma desconcertante profusão de termos para descrever as atividades nas quais eles se engajam e as crenças que possuem” (ANTHONY, 1963 p. 63, 2008¹⁶). Na visão anthoniana, um conjunto de ideias sobre a complementação pedagógica ao relacionar abordagem, métodos e técnicas de professores de línguas podem se apresentar como opostas ou compatíveis. A abordagem, de acordo com o autor supracitado, é um conjunto de pressupostos que são correlacionados e tratam da natureza da língua e do processo do ensino-aprendizagem, a abordagem é tida,

¹⁶ Tradução de Rodrigues, Meireles e Almeida Filho, 2008.

portanto, como uma filosofia. Crenças é também considerada como filosofia em consonância com Abraham e Vann (1987).

Horwitz (1985) é uma das pioneiras no campo de pesquisa sobre crenças, definindo-as como ideias preconcebidas sobre os aspectos da aquisição de segunda língua, seja como ela é aprendida ou como deveria ser ensinada. Para a autora supracitada, as crenças podem interferir diretamente no entendimento e receptividade de informações e também técnicas apresentadas em sala de aula. Horwitz desenvolveu um questionário amplamente utilizado na pesquisa de crenças, o *BALLI (Beliefs About Language Learning Inventory – Inventário de crenças sobre aprendizagem de línguas)* consiste em 34 perguntas relacionadas ao aprendizado de línguas, onde os participantes respondem às perguntas numa escala *likert-scale*.

Os estudos de Wenden (1986) fortaleceram o construto de crenças ao trazer o conceito de autonomia (cf. KALAJA; BARCELOS, 2003) e compreendem que a explicitação das crenças de alunos sobre a aprendizagem de uma L2 pode refletir em suas abordagens, bem como as estratégias escolhidas, os critérios para avaliar a eficácia das atividades em sala de aula e os contextos sociais os quais os aprendizes estão imersos. A autora aponta que é preciso oferecer aos aprendizes oportunidades para refletir sobre o aprendizado de línguas e, dessa forma, reconhecerem suas crenças e de como estas podem influenciar o que eles fazem para aprender e, por fim, deveriam ser expostos a visões alternativas de aprendizagem. Refletir sobre como a aprendizagem é influenciada pelas crenças tem sido referido como metacognição pelos psicólogos cognitivistas. Contudo, na perspectiva de Abraham e Vann (1987 apud KALAJA, 1995, p. 192), crenças e estratégias são construtos separados hierarquicamente, pois o primeiro refere-se à filosofia de como uma língua é aprendida e tal filosofia guia uma abordagem que é composta por diferentes estratégias de comunicação.

Buscando compreender a composição de crenças, Nesper (1987) propôs um modelo preliminar teórico para o sistema de crenças, ou seja, uma estrutura para investigações sistemáticas e comparativas, descrevendo crenças não como um conjunto de comportamentos, mas a partir da perspectiva da psicologia cognitiva. O autor propôs o estudo de crenças de professores, estabelecido a partir de pesquisas de campo a fim de investigar suas crenças, focando nos princípios e crenças gerais dos professores sobre o ensino, sobre seus estudantes, sobre o comportamento dos estudantes e sobre a comunidade e o contexto organizacional onde atuavam. Percebemos a partir de tais pesquisas a importância dada tanto a professores como aprendentes, em uma relação

dialógica no processo educacional, além disso, a influência do contexto em suas crenças e práticas.

Para atingir tal objetivo, Nespor (1987) pode delinear seis características estruturais de crenças e é também o que as diferencia de formas de conhecimento, sendo estas a presunção existencial¹⁷, alternatividade, aspectos avaliativos e afetivos, estrutura episódica e as duas outras características, não-consensualidade e irrestrrição, são utilizadas para caracterizar o modo como as crenças são organizadas como sistemas. O autor supracitado ressalta que o sistema de crenças está baseado fortemente nos componentes avaliativos e afetivos mais do que nos sistemas de conhecimento, apesar de haver uma interação entre tais sistemas: “o conhecimento que alguém tem das regras de xadrez e as diversas maneiras de jogar não depende se essa pessoa gosta ou não de xadrez, se isto excita ou a entedia, se alguém pensa que é trivial e decadente ou sublime e místico¹⁸[...] (NESPOR, 1987, p. 319, tradução nossa). O conhecimento de determinada área de domínio, portanto, pode ser conceitualmente distinta dos sentimentos sobre tal domínio.

Pajares (1992) nos relata que a diferenciação entre crença e conhecimento é uma tarefa desencorajadora. Para iniciar tal reflexão, cita os aspectos característicos de crenças já indicados anteriormente por Nespor. Os professores, para Pajares (1992), geralmente ensinam o conteúdo de um curso de acordo com os valores que carregam em si sobre o próprio conteúdo e a energia que os professores despendem em uma determinada atividade dependem disso.

O conceito de conhecimento como algo mais puro do que a crença e mais perto da verdade ou falsidade de uma coisa requer uma visão mecanicista e não é facilmente digerida. Qual verdade, qual conhecimento pode existir na ausência de julgamento ou avaliação? Mas, peneirar cognição de afeto, e vice-versa, parece destinado a este tipo de cerca escarranchada. Nespor (1987) ainda sustentou que as informações do sistema de conhecimento é semanticamente armazenado, enquanto crenças residem na memória episódica com material retirado de experiência ou fontes culturais de conhecimento de transmissão que alguns chamaram folclore (PAJARES, 1992, p.310, tradução nossa¹⁹).

¹⁷ Os termos equivalentes em inglês no texto original são: 'existential presumption,' 'alternativity', 'affective and evaluative loading', 'episodic structure', 'non-consensuality' and 'unboundedness'.

¹⁸ Texto original: One's knowledge of the rules of chess and various lines of play does not depend upon whether one likes or dislikes chess, whether it excites or bores one, whether one thinks it trivial and decadent or sublime and mystical[...] (NESPOR, 1987, p. 319).

¹⁹ Texto original: The conception of knowledge as somehow purer than belief and closer to the truth or falsity of a thing requires a mechanistic outlook not easily digested. What truth, what knowledge, can exist in the absence of judgment or evaluation? But, sifting cognition from affect, and vice versa, seems destined to this sort of fence straddling. Nespor (1987) further contended that knowledge system information is semantically stored, whereas beliefs reside in episodic memory with material drawn from experience or cultural sources of knowledge transmission—what some have called folklore (PAJARES, 1992, p.310).

Pajares (1992) relata, então, que crenças são definidas a partir de avaliações e julgamentos, enquanto o conhecimento é baseado em um fato objetivo. Nota-se, entretanto, que a cristalização desses conceitos pode ser prejudicial ao entendimento de crenças, pois podemos inferir que crenças não seriam baseadas em fatos objetivos. Outro ponto assinalado pelo autor é a rígida percepção de mudança de crenças, ao dizer que “quanto mais cedo uma crença é incorporada ao conjunto de crenças, mais difícil será alterá-la, pois essas crenças afetam a percepção e influenciam fortemente o processamento de novas informações (PAJARES, 1992, p. 317, tradução nossa²⁰)”. O autor conclui argumentando que é devido a esse fenômeno que crenças recentemente adquiridas são mais vulneráveis do que crenças antigas. Além disso, o autor aponta a ‘profecia de autorrealização’: as crenças influenciam as percepções que, por sua vez, influenciam os comportamentos que são consistentes e até mesmo reforçam suas crenças originais.

Woods (1995) discorre a discussão acerca da relação entre conhecimento e crenças. O autor argumenta que a falta de uma clara distinção de o que um indivíduo sabe ou o que acredita é importante para compreender a tomada de suas decisões. Nessa perspectiva, o conhecimento é um termo referente à coisas que nós já sabemos que existem – são fatos convencionalmente aceitos, tais como a existência de buracos negros, uma vez que já foi comprovado e pode ser demonstrado. Já o termo suposição, normalmente, refere-se à aceitação temporária de um fato, o qual não podemos verificá-lo mas tomamos como verdade por um certo tempo. Crenças, de acordo com Woods (1995), referem-se à aceitação de uma proposição que ainda não conta com um conhecimento convencional e, portanto, não se pode demonstrar e há desacordos sobre. O autor ressalta que esses termos representam conceitos que estão situados em um espectro desde conhecimento à crença e, em seus usos, sobrepõem-se um ao outro, conforme citação a seguir:

Este é um ponto importante que surgiu a partir dos dados: foi difícil distinguir nos dados entre o que professores referiam-se à crenças e conhecimentos, à medida que eles discutiram suas decisões nas entrevistas. O ‘uso’ do conhecimento no seu processo de tomada de decisões não parece ser

²⁰ The earlier a belief is incorporated into the belief structure, the more difficult it is to alter, for these beliefs subsequently affect perception and strongly influence the processing of new information (PAJARES, 1992, p. 317).

qualitativamente a partir de seu ‘uso’ de crenças. (WOODS, 1995, p. 195, tradução nossa, aspas do autor).

Em consonância com o autor supracitado, compreendemos a distinção entre crenças e conhecimento num sentido mais inclusivo ao invés de restrito, para tal a proposição do esquema BAK (*beliefs, assumptions and knowledge* – crenças, suposições e conhecimento), onde tais conceitos possam estar inter-relacionados e nos quais uma determinada proposição pressupõe outras. A noção de BAK, portanto, inclui não somente ‘elementos’ de análise isolados, mas também relações recorrentes entre os temas explicitados pelos participantes (WOODS, 1995, p. 196, tradução nossa), como exemplo o autor esclarece que as expressões dos professores em seu estudo em relação às restrições institucionais podem ser categorizadas como conhecimento ao invés de crença sobre o aprendizado da língua. É, portanto, a partir da verbalização dos participantes por meio de questionários e/ou entrevistas, conforme sugere Woods (1995), ser possível compreender suas crenças. Neste trabalho buscamos compreender as crenças e ações sobre o PLH numa abordagem qualitativa e interpretativista e de como essas podem modelar seus entendimentos e decisões sobre o ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Kalaja (1995) retoma o termo conhecimento metacognitivo já proposto por autores como Wenden (1987; 1991) e Flavell (1979; 1981), pois estes especificaram a natureza de crenças numa série de aspectos. Inicialmente equipararam crenças ao conhecimento metacognitivo, tendo em vista que o conhecimento é determinável, estável e falível e, além disso, é de três tipos: pessoal, orientado por tarefas ou estratégico.

Mais especificamente, crenças (ou conhecimento metacognitivo) sobre ASL pode ser sobre aprendizes de língua com características pessoais específicas e seus estilos de aprendizagem, sobre os objetivos e necessidades que as tarefas de aprendizado envolvem ou sobre estratégias utilizadas pelos aprendizes e sua relativa eficiência (KALAJA, 1995, p. 192, tradução nossa).

Conquanto os estudos de crenças ou conhecimento metacognitivo tenham lançado significativos avanços para a área de ASL na linguística aplicada, tal perspectiva de estudo de crenças foi criticada, especialmente quanto às atitudes. Kalaja (1995) indica que justamente por crenças serem consideradas como entidades cognitivas e, portanto, os métodos utilizados são indiretos para indicar o que ocorre dentro da mente dos indivíduos,

tais métodos podem ocasionar problemas referentes à validação desses dados: “Podem os estudos revelar as crenças reais mantidas pelos estudantes? e em que medida podem esses resultados ser generalizados?” (KALAJA, 1996, p. 195, tradução nossa²¹, grifo da autora).

Além disso, a autora supracitada menciona que a partir da perspectiva metacognitiva, crenças são consideradas como estáveis por natureza e, no entanto, estudos como os de Holec (1987) evidenciaram que as ideias sobre o aprendizado de línguas podem mudar ao longo do tempo. Não somente a estabilidade de crenças foi um ponto importante de discussão dessa perspectiva, mas também a mudança de concepção de língua como um sistema abstrato para uma visão da língua como o meio pelo qual ocorre a interação entre indivíduos:

Primeiramente, compreendeu-se que o uso da linguagem é, em grande parte, orientado a partir da ação. Em segundo lugar, a linguagem cria a realidade, isto é, é socialmente construída. Em terceiro lugar, o uso da linguagem é moldada por ideologias na sociedade, isto é, a linguagem é socialmente construída (KALAJA, 1995, p. 195, tradução nossa²²).

A partir da leitura de Kalaja (1995), é possível compreender que as crenças podem mudar com o tempo e podem, inclusive, apresentar visões conflitantes sobre ASL, além disso, não necessariamente deve-se presumi-las como influências diretas do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Leva-se em consideração que as crenças são de natureza dinâmica e podem ser manifestadas ideias diferentes de acordo com o contexto: em uma ocasião o aprendiz crê que o aprendizado de uma L2 é importante, outrora, em diferente ocasião, pode não mais defender essa crença.

Kalaja e Barcelos (2013) acrescentam à discussão sobre as duas linhas de pesquisa em crenças, a perspectiva cognitiva e a social, onde a primeira é também indicada como abordagem normativa (cf. BARCELOS, 2003) e seguem os princípios da psicologia cognitiva enfatizando a natureza objetiva do aprendizado de línguas. A maioria dos

²¹ Texto original: do the studies reveal the real beliefs the students held, and to what extent can the results of these studies be generalized? (KALAJA, 1995, p.195).

²² Texto original: First, it has been realized that language use is to a great extent actionoriented. Secondly, language creates reality; i.e. it is socially constructing. Thirdly, language use is shaped by ideologies in society; i.e. language is socially constructed (KALAJA, 1995, p. 195).

estudos nessa linha, de acordo com as autoras supracitadas, foi conduzida por meio do questionário *BALLI* utilizando estatísticas quantitativas para analisar as relações estabelecidas entre crenças e estratégias, ansiedade, motivação, gênero, idade ou proficiência.

Por outro lado, a segunda linha de pesquisa, a social ou abordagem contextual (cf. BARCELOS, 2003), parte de uma perspectiva êmica e, portanto, busca compreender a natureza subjetiva da aprendizagem de línguas: “a língua a ser aprendida, ser um aprendiz, o processo de aprendizagem e os contextos de aprendizagem são todos carregados de experiências positivas ou negativas e cheios de significados pessoais (KALAJA ; BARCELOS, 2013, p. 3, tradução nossa²³). Por fim, as autoras relatam que as duas linhas de pesquisa têm sido muito produtivas, no entanto, crenças ainda não tiveram o reconhecimento merecido, especialmente em relação às ações de aprendizes. Neste estudo, operamos sob esta linha de pesquisa e analisamos as crenças e ações dos participantes a partir do contexto no qual estão imersos, inferindo a partir das suas vozes, compreender o dizer e o agir em relação ao PLH.

Uma abordagem mais recente advinda da segunda linha de pesquisa compreende os estudos que dialogam com a teoria sociocultural Vygotskyana e o dialogismo Bakhtiniano. Kalaja e Barcelos (2013) indicam que tal abordagem é social em sua origem e emerge da interação com outros e, eventualmente, as crenças são internalizadas e podem mudar com o tempo e transformarem-se à medida que o aprendiz lida com novas experiências e aprendizados em diferentes contextos.

O quadro sintetizador de crenças a seguir traz diversas definições de crenças sob a perspectiva de diversos pesquisadores. Os termos variam desde abordagem ou cultura de aprender, imaginário, mitos à representações, contudo, não é intuito deste trabalho explorar a variabilidade de conceituações, mas tão somente trazer a teorização que nos auxiliou a pesquisar as crenças dos participantes da pesquisa e as relações entre estas e suas respectivas ações.

Quadro 4: Diferentes termos e definições de crenças de autores estrangeiros

Termos	Definições
--------	------------

²³ Texto original: the language to be learned, being a learner, the learning process, and learning contexts are all charged with positive or negative experiences and loaded with personal meanings (KALAJA e Barcelos, 2003, p.3).

Teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem (Miller & Ginsberg, 1995)	“Ideias que estudantes têm sobre a língua e o aprendizado de línguas.” (p. 294)
Representações de aprendizes (Holec, 1987)	“Suposições de alunos sobre seus papéis e as funções de professores e materiais de ensino.” (p.152)
Representações (Riley, 1989, 1994)	“Ideias populares sobre a natureza da linguagem e das línguas, a estrutura da linguagem e uso da linguagem, a relação entre pensamento e linguagem, identidade e linguagem, a linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem, e assim por diante.” (1994, p. 8)
Filosofia de aprendizes de aprendizado de línguas (Abraham & Vann, 1987)	“Crenças sobre como a língua opera e, conseqüentemente, como é aprendida.” (p. 95)
Conhecimento Metacognitivo (Wenden, 1986a)	“O conhecimento estável, embora um conhecimento por vezes incorreto de que os alunos tenham adquirido sobre a linguagem, aprendizagem e o processo de aprendizagem de línguas; também referido como conhecimento ou conceitos sobre aprendizagem de línguas ou crenças de alunos; há três tipos: pessoa, tarefas e conhecimento estratégico.” (p. 163)
Crenças (Wenden, 1986)	“Opiniões nas quais são baseadas na experiência e nas opiniões de outras pessoas respeitadas, as quais influenciam no modo como os alunos agem.” (p. 5)
Crenças culturais (Gardner, 1988)	“Expectativas nas mentes dos professores, pais e alunos concernentes à tarefa completa de aquisição de L2.” (p. 110)
Cultura de aprender (Riley, 1997)	“Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados ao aprendizado que influencia diretamente no comportamento de aprendizagem dos estudantes.” (p.122)
Cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995)	“Conhecimento implícito e intuitivo do aprendiz (ou explícito) feito de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como é aprender línguas. Este conhecimento, de acordo com a idade dos alunos e nível socioeconômico, é baseado em sua experiência educacional anterior, anteriores (e presente) leituras sobre a aprendizagem de línguas e contato com outras pessoas, como família, amigos, parentes, professores e assim por diante.” (p. 40)
Cultura de aprender	“Os aspectos culturais de ensino e aprendizagem que as pessoas acreditam ser

(Cortazzi & Jin, 1996)	'normais' e 'boas' sobre as atividades e processos de aprendizagem onde tais crenças têm uma origem cultural.” (p. 230)
Conceitos de aprendizagem e crenças (Benson & Lor, 1999)	“Concepções de aprendizagem dizem respeito com o que o aluno pensa sobre os objetos e processos de aprendizagem são "; crenças [...] estão relacionadas com o que o aluno acredita ser verdade sobre estes objetos e processos dada uma certa concepção do que eles são". "... Concepções de aprendizagem caracteriza os pensamentos dos alunos em um nível mais alto de abstração do que crenças” (p. 464)

Fonte: BARCELOS (2003, p. 9, tradução nossa)

Sob a alcunha de uma diversidade de termos, as crenças quando consideradas desde filosofia, ou seja, um conjunto de princípios teóricos que sintetizam uma determinada ciência, à representações culturais, demonstram a importância da compreensão de sua natureza. Kalaja e Barcelos (2003, p. 1) sugerem, ainda, que não somente a variedade de termos denota tal importância, mas também o número crescente de publicações nesta área. As autoras supracitadas sintetizam crenças como opiniões e ideias que aprendentes e professores têm sobre o aprendizado de uma L2 ou LE. Em consonância com tal definição, compreendemos crenças como as concepções, formais e informais, de caráter temporário ou permanente, acerca do processo ensino-aprendizagem sob uma dimensão global, que incorpora o contexto social, político, cultural e de natureza dialógica, onde as experiências e, conseqüentemente a linguagem, são socialmente construídas.

Ademais, conforme pontuado por Kalaja e Barcelos (2013), a relação entre as crenças e ações dos aprendizes está longe de ser simples ou como uma simples relação causal, mas que as crenças podem, de fato, influenciar as ações de maneiras complexas.

2.2.1 CRENÇAS NO CONTEXTO BRASILEIRO DE PESQUISA

No Brasil, Almeida Filho em 1993 (p.13) introduz o termo crenças ao explanar sobre abordagem, embora o conceito explanado pelo autor supracitado esteja mais próximo ao de cultura de aprender do que crenças em si:

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo *crenças* intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua. (grifo nosso).

A partir de 1995, crescia o número de dissertações e teses sobre crenças (cf. BARCELOS, 1995; Félix, 1999; Gimenez, 1994; Silva, 2000; Silva, 2001). No congresso da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), em 1997, foram apresentados quatro trabalhos acerca de crenças sobre aprendizagem de línguas, mas foi somente no congresso da ALAB de 1999 que o tema crenças sobre aprendizagem de línguas obteve destaque (BARCELOS, 2004).

Barcelos (2007, p.111) divide a pesquisa acerca de crenças no Brasil em três períodos: inicial (1990 a 1995), o de desenvolvimento e consolidação (1996 a 2001) e o de expansão (2002 até o presente). A autora elenca a importância de crenças sobre ensino-aprendizagem de línguas relacionada aos seguintes subitens: a) compreensão das ações ou do comportamento dos aprendizes de línguas; b) utilização de diferentes abordagens pelo professor; c) compreensão da relação das crenças de professores e alunos de modo a prevenir um possível conflito entre as partes; d) crenças na formação de professores e de formadores de professores e as crenças entre estes.

A visão de crenças para a autora supracitada (2006, p. 18) é a seguinte:

Entendo crenças, de maneira semelhante à Dewey (1933), como uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais.

O quadro a seguir busca sintetizar crenças sob a perspectiva de alguns pesquisadores brasileiros:

Quadro 5: Definição de crenças por autores brasileiros

Termos	Autor ou Autora/ Ano
Abordagem ou cultura de aprender	Almeida filho, 1993
Cultura de Aprender Línguas	Barcelos, 1995
Crenças	André, m.c. 1998
Crenças	Félix, 1998
Crenças	Pagano, 2000
Crenças	Barcelos, 2001
Crenças	Mastrella, 2002
Crenças	Perina, 2003
Crenças	Barcelos, 2004a
Crenças	Barcelos, 2004b
Crenças	Barcelos, 2006
Crenças	Lima, 2005
Crenças	Taset, 2006
Crenças	Silva, k., 2005
Imaginário	Cardoso, 2002
Mitos	Carvalho, 2000
Representações	Celani & Magalhães, 2002
Representações	Magalhães, 2004
Representações sociais	Moscovic, 1961

Fonte: adaptado de SILVA (2010, p. 7)

Percebemos que na fase inicial de investigação de crenças (cf. BARCELOS, 2007) de 1990 a 1995, as referências sobre crenças eram ainda denominadas de abordagem, cultura e representações, e no seu período de desenvolvimento até os dias atuais o termo crenças foi consolidado e reconhecido como parte integrante da identidade dos indivíduos. O Projeto Glossário de Linguística Aplicada²⁴ define crenças sobre ensino e cultura de ensinar da seguinte maneira:

Uma categoria importante da competência implícita ou espontânea de professores e aprendentes de línguas constituída de teorias informais pessoais, baseadas na experiência de cada indivíduo, que influenciam a maneira pela qual ele/ela age e se orienta no processo de ensinar e de aprender língua(s). Uma crença é uma adesão a uma ideia tida como verdadeira ou válida. Essa adesão pode ser tênue como nas intuições momentâneas, sacadas e conjeturas, mais estável como nas crenças propriamente ditas, forte como nas convicções e até fé.

²⁴ Endereço eletrônico: <http://glossario.sala.org.br/>

Além disso, de acordo com o Glossário, há crenças duradouras e momentâneas. Sendo a primeira baseada ou composta por feixes estáveis e a radicalização de uma determinada crença duradoura pode levar à cristalização de fé no aspecto do ensino-aprendizagem de uma nova língua e pode dificultar a reflexão formadora. Por outro lado, as crenças momentâneas são baseadas em conhecimento informal e sua consistência é bem variável, surgindo a partir de intuições e conjecturas que levam professores, aprendentes ou terceiros a escolherem suas estratégias de ensino-aprendizagem.

Em consonância com a ideia de que crenças são variáveis e flexíveis, Mukai (2014, p. 401) as concebe como interativas e socialmente coconstruídas a partir de experiências anteriores e também presentes e são ininterruptamente configuradas com base na ação, interação e adaptação dos indivíduos a seus contextos específicos:

As crenças dos alunos, especificamente, formam e são formadas interativa e socialmente no contexto micro (uma escola, sala de aula) e macro (uma sociedade onde eles estão inseridos), a partir do conhecimento transmitido pelos professores, conhecimento construído com base nas influências de outros colegas, experiências (educacionais) anteriores/presentes e contatos com pessoas influentes no âmbito pedagógico.

Compreendemos a partir de Mukai (2014), portanto, que crença não é um conceito estanque e sim organicamente organizado e, situando-nos a partir das ações empreendidas pelos participantes dentro de um determinado contexto, poderemos nos aproximar e entender o estabelecimento entre crenças e ações a partir de uma perspectiva orgânica, ou seja, aquela que não se posiciona objetiva e diretamente, uma vez que não se estabelece tais relações deste modo.

De acordo com Barcelos (2006), no início das pesquisas sobre a natureza de crenças, eram comum julgá-las como estruturas mentais fixas e estáveis sob uma perspectiva dicotômica entre certo e errado – o que a autora denominou como abordagem normativa de investigação de crenças. Contudo, recentes pesquisas na área cognitiva apontaram para uma visão mais flexível e influenciou diretamente as visões acerca da natureza das crenças. Riley (1989), por exemplo, define crenças como cognição ao trazer a discussão de Allard e Landry (1986), pois para os autores, o comportamento humano é guiado pela orientação cognitiva dos indivíduos e há um ‘modelo de vitalidade etnolinguística subjetiva tida como um sistema de crenças’ (RILEY, 1989, p.67).

A visão de crenças para Dufva (2003) é de que estas são cognitivas, mas não cognitivistas. A autora lança mão do aporte teórico cognitivo baseado no dialogismo bakhtiniano que compartilha com a filosofia não-cartesiana da mente, diferentemente da corrente principal que considera a mente como um contêiner no qual o conhecimento, seja de natureza linguística ou não, é memorizado e armazenado na forma de representações estáticas. A natureza estável, estática e imutável de crenças está entre as afirmativas centrais da corrente principal, conforme Wenden, (1987²⁵apud DUFVA, 2003, p. 131), ou como afirma Barcelos (2006), a abordagem normativa. Em suma, crenças de acordo com tal abordagem, é uma estrutura de conhecimento mental individual e é fixa, por natureza, e pode ser estudada por meio de metodologia de pesquisa tradicional com métodos quantitativos ou experimentais.

A leitura de Dufva (2003) nos proporciona a elucidação do conceito de crenças ao elencar características importantes inerentes a este construto, tais como:

- Dinamicidade: as crenças mudam e desenvolvem-se através do tempo e também ocorrem no micro nível, tal qual numa entrevista, as crenças parecem estar em constante movimento: uma crença no início da coleta de registros pode mudar ao longo de uma pesquisa, por exemplo. A entrevista, o questionário e a discussão em grupo podem tornam os participantes conscientes de certos assuntos e, ao longo do curso, refletir sobre eles e lembrar novas coisas ou pensar sobre elas em um ângulo diferente. (p. 143)
- Articulação: as crenças emergem ou tornam-se articuladas no momento em que se fala sobre elas e não como uma estrutura mental fixa pronta para ser recordada. (p. 144). Na maioria dos casos as pessoas não têm uma visão particular de um assunto antes de serem perguntadas sobre e, nesse sentido, as crenças emergem.
- Crenças como *slogan*:

²⁵ Texto original: The stable, static or unchangeable nature of beliefs is among the most central claims of the mainstream approach (e.g., Wenden, 1987) (DUFVA, 2003, p.131).

Uma crença slogan seria algo que pode ser dado de forma fácil e rápida como uma resposta, é tipicamente fluentemente verbalizado e, muitas vezes, bastante semelhante às formulações realizadas por outros indivíduos. O que é metodologicamente interessante é que esses pontos de vista muitas vezes parecem aparecer em respostas de questionários, ou em comentários iniciais de uma entrevista. (DUFVA, 2003, p.145, tradução nossa²⁶).

A autora supracitada conclui nos dizendo que há duas diferentes rotas para se analisar crenças: pela abordagem positivista ou pela hermenêutica. A primeira prevê o estudo de crenças como objeto das ciências naturais, de modo fácil e superado sem problemas. Operar sob tal abordagem seria como dismantelar uma crença em suas partes componentes e buscar, exaustivamente, explicações sobre essa de forma mecanicista. Já a análise hermenêutica não busca, necessariamente, explicações mas sim interpretações e, portanto, diferentes métodos de coleta de registro e análise de dados são indispensáveis. Para o estudo de caso desta pesquisa, recorreremos à análise hermenêutica pois acreditamos que as crenças podem atuar diretamente no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, na ação.

2.2.2 CRENÇAS E AÇÕES

Conforme apontado anteriormente por Kalaja e Barcelos (2013), a relação estabelecida entre crenças e ações não são consideradas como tarefa simples, mas ocorre de forma complexa e variada. Aqui, cumpre-nos ressaltar algumas considerações importantes sobre a acepção de ação na presente pesquisa. Seguimos a definição de Dewey (1933) ao distinguir entre ação e reflexão, sendo a última o envolvimento não apenas de uma sequência de ideias, mas acarreta uma consequência de modo que uma reflexão altera a percepção de uma outra. Já a ação refere-se às práticas dos participantes e são relacionadas aos pensamentos dos participantes inseridos em um determinado contexto. A ação parte, então, de uma rotina e da automatização conquanto a reflexão surge a partir da racionalidade e subjetividade.

²⁶ Texto original: A slogan belief would be something that can be easily and rapidly given as an answer, is typically fluently verbalized and often rather similar to formulations by other individuals. What is methodologically interesting is that these views often seem to appear in questionnaire answers, or in first comments at the beginning of an interview (DUFVA, 2003, p. 145)

Barcelos (2004) aponta que há uma diversidade de implicações para o ensino de línguas que diz respeito à relação entre crenças e ações e, ainda, que nem sempre irão coincidir, portanto, ressalta a importância da análise criteriosa do contexto. “Os alunos devem ser encorajados a discutir e explorar as relações entre suas crenças individuais e as ações sobre aprendizagem de línguas e os contextos sociais onde elas ocorrem” (BENSON; LOR, 1994, p. 14 apud BARCELOS, 2004, p. 146). Desse modo, também buscamos nesta pesquisa investigar as crenças dos participantes na tentativa de compreender as consequências dessas no processo de ensino-aprendizagem da LH em questão. A autora supracitada revela que uma investigação sobre o que os aprendizes sabem ou acreditam deve envolver:

- a) as experiências e ações desses alunos;
- b) suas interpretações dessas experiências;
- c) o contexto social e como ele molda as experiências dos alunos, e
- d) como os alunos usam suas crenças para lidar com a tarefa complexa de aprender línguas. (BARCELOS, 2004, p. 148)

O foco no início da investigação de crenças buscou identificá-las, bem como identificar as influências das crenças nas práticas dos professores e na aprendizagem de alunos e esta última vertente ainda em constante investigação, conforme indicado por Barcelos (2006). A autora relata, entretanto, ser relevante entendermos a relação entre contexto, crenças e ações, pois as crenças exercem grande influência nas ações, mas estas também exercem influência nas crenças. Richardson (1996 apud BARCELOS 2006, p. 25) postula a existência de pelo menos três maneiras de se compreender ou perceber a relação entre crenças e ações. A primeira como uma relação de causa-efeito em que crenças influenciam ações; a segunda tal relação ocorre de forma interativa em que tanto crenças como ações influenciam-se mutuamente e a terceira seria a relação hermenêutica sugerindo uma complexidade de tal relação. Sobre a relação hermenêutica, Barcelos (2006, p. 27) aponta:

Ao procurar entender essa relação dentro do contexto, é preciso atentar para a existência de duas possibilidades: a primeira corresponde ao desencontro entre crenças e ações, ou seja, as crenças não correspondem necessariamente à ação; a segunda refere-se à influência dos fatores contextuais.

A possibilidade da dissonância, conforme mencionado anteriormente pela autora, revela-se a partir da discrepância entre o dizer e o fazer, ou entre o discurso e a prática, pois nem sempre a ação advém de nossas crenças e, portanto, o conflito entre o que se pensa e o que se faz na realidade. No quadro a seguir, trazemos o resumo dos conceitos teóricos sobre a relação crenças-ação proposto por Barcelos (2006):

Quadro 6: Resumo das explicações teóricas para a relação de dissonância entre crenças e ações

Autor(es)	Conceitos usados	Explicação
Woods (1996)	<i>Hot Spots</i>	“Áreas de tensão entre o que as pessoas dizem e o que fazem” (p. 39)
Woods (2003)	Crenças abstratas Crenças em ação	“Um conjunto de asserções sobre ‘a maneira que as coisas são’ e ‘a maneira que as coisas deveriam ser’ as quais dizemos que acreditamos e das quais somos, portanto, conscientes” (p. 207) Guiam nossas ações de maneira inconsciente.
Argyris e Schon (1974, citado em Basturkmen, Lowen & Ellis, 2004)	<i>Espoused theories</i> Teorias em uso	Crenças que comunicamos aos outros e das quais temos conhecimento Crenças implícitas em nosso comportamento
Eraut (1994) e Ellis (1997) citados por Basturkmen, Lowen & Ellis, 2004) Borg (2003)	Conhecimento técnico Conhecimento prático Mudança comportamental e mudança cognitiva	“Conjunto de ideias explícitas derivadas de uma profissão que são fruto de reflexão profunda e investigação empírica” (p.246) Conhecimento advindo da experiência de ensinar e aprender línguas (ibid) A “mudança de comportamento não implica em mudança cognitiva e essa não garante mudanças no comportamento também” (p. 91)

Johnson (1994)	Crenças fortes, crenças projetadas ou recém-emergentes e a prática	“Os professores podem se ver ensinando de uma maneira que é inconsistente com suas crenças projetadas ou recém-emergentes sobre eles mesmos como professores e sobre seu ensino” (p. 38).
----------------	--	---

Fonte: BARCELOS (2006, p. 31)

A partir do quadro acima visualizamos a complexidade de tais relações, no entanto, a autora esclarece que um dos principais fatores que podem interferir nessas relações é o contexto. Se o contexto pode afetar diretamente a prática de alunos e professores, inferimos que os terceiros agentes, no caso dessa pesquisa as participantes mães, também são afetadas por suas crenças, além de seus filhos com suas próprias crenças. Os conflitos resultantes de interesses contraditórios vivenciados em sala de aula podem ser extrapolados para o convívio familiar, pois a crença de filhos e pais em relação à manutenção do PLH pode ser consonante ou dissonante.

Borg (2003, p.94 apud BARCELOS, 2006, p. 30) cita os fatores contextuais que podem moldar a realidade das salas de aula e, conseqüentemente, inibir professores de adotarem prática que realmente refletem suas crenças, tais como “exigências dos pais, diretores, escolas e sociedade; arranjo da sala de aula, políticas públicas escolares; colegas; testes; disponibilidade de recursos; condições difíceis de trabalho (excesso de carga horária, pouco tempo para preparação)”.

Conceição (2005, p.1) dialoga com tais pressupostos ao afirmar que “as práticas dos professores parecem influenciar a formação de determinadas crenças na mente dos aprendizes, crenças estas que, por sua vez, acabam também influenciando suas ações na aprendizagem”. Diante disso, entendemos a importância dessa relação de crenças e ações não apenas entre os agentes diretamente envolvidos no processo ensino-aprendizagem, mas também os terceiros agentes, tais como pais, diretores, orientadores etc., haja vista que a aquisição/aprendizagem ocorre na interação entre todos os agentes.

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo discorre sobre os pressupostos metodológicos que nortearam a natureza da pesquisa qualitativa e o seu caráter interpretativista. A primeira sessão, 3.1 trata sobre a natureza da pesquisa. A próxima seção, 3.2, trata do estudo de caso aplicado à investigação qualitativa para, então, trazermos posteriormente os elementos sobre a investigação das crenças e ações dos participantes da presente pesquisa. Os dados sobre os participantes, o contexto da pesquisa, os instrumentos para a coleta de registros e procedimentos para análise de dados serão discutidos ao longo das próximas seções. Por fim, as considerações éticas que nos pautaram ao longo do trabalho.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

Esta pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa e, como tal, assume os pressupostos teóricos a fim de atender às exigências de credibilidade e consistência do trabalho. Portanto, segue uma teoria articulada aos princípios que sustentam as técnicas e instrumento de coleta de registro adotados, buscando coerência e integridade quanto aos objetos de estudo e respectivos participantes.

Conforme institui Flick (2004), os aspectos essenciais que constituem a pesquisa qualitativa são: apropriabilidade de métodos e teorias, perspectivas dos participantes e sua diversidade, reflexividade do pesquisador e da pesquisa e, também, a variedade de abordagens e métodos na pesquisa qualitativa.

De forma bem resumida, o processo de pesquisa qualitativa pode ser representado como uma trajetória que parte da teoria em direção ao texto, e outra do texto de volta para a teoria. A interseção dessas duas trajetórias é a coleta de dados verbais ou visuais e a interpretação destes em um plano de pesquisa científico. (FLICK, 2004, p. 27).

A pesquisa qualitativa compreende a pluralização das esferas de vida ao passo que as reconhece nos diversos ambientes, subculturas e variados estilos de vida, residindo aí sua relevância para o estudo das relações sociais. Operando sob a luz dessa natureza metodológica, conseqüentemente, podemos romper com os velhos paradigmas de

desigualdade social. Para Flick (2004), a diversificação das esferas de vida, decorrente das constantes mudanças sociais, faz com que nós, pesquisadores sociais, nos defrontemos cada vez mais com situações novas e, portanto, exigem que utilizemos técnicas indutivas que, calcadas em teorias teorias, são desenvolvidas a partir de estudos empíricos em detrimento das metodologias dedutivas tradicionais.

As pesquisas em educação foram durante muito tempo trabalhadas sob a perspectiva de que seria possível decompor os fenômenos educacionais em variáveis básicas de caráter analítico e, se possível, quantitativamente. No entanto, os fenômenos submetidos à abordagem analítica não se encaixavam ao contexto educacional, haja vista que a característica de tal área se compõe de elementos inextrincáveis, dificultando o isolamento das variáveis envolvidas e, conseqüentemente, dificultar quais os responsáveis por determinado efeito. (LUDKE; ANDRE, 1986).

Sobre as pesquisas em educação, Moura Filho (2000), aponta que, geralmente, estão associadas a duas vertentes teóricas: as de orientação quantitativa e as de orientação qualitativa. A primeira é caracterizada pela utilização de métodos quantitativos, tais como amostragem, correlações e outras análises de natureza, essencialmente, objetiva e distante de determinando corpus, assumindo, então, uma realidade estática. Por outro lado, a realidade da pesquisa qualitativa é dinâmica, focalizando a realidade socialmente construída e a relação íntima entre pesquisador (a) irá permear o enfoque, que é indutivo, descritivo e holístico.

Chizzotti (2006) ratifica essa noção de fluidez da pesquisa qualitativa, pois esta admite uma realidade mutável e até mesmo contraditória ao não seguir apenas um padrão único da realidade social e, ainda, elucida que os processos de investigação para o investigador em pesquisa qualitativa dependem de suas concepções, valores e objetivos. Atualmente, a pesquisa qualitativa cobre um campo transdisciplinar que envolve as ciências humanas e sociais, lança mão de diversos métodos de investigação para o estudo de um fenômeno, procurando, enfim, o sentido deste e de que forma é possível interpretar os significados que são dados a este, motivos pelos quais buscamos essa abordagem para desenvolver a pesquisa.

Chizzotti (2006) sumariza as duas orientações básicas de pesquisa em ciências humanas e sociais a partir dos fundamentos e práticas da pesquisa, com pressupostos teóricos e modos de aproximar-se da realidade e meios de obter as informações, conforme citado abaixo:

As ciências naturais privilegiam esse tipo de pesquisa (refere-se à quantitativa) porque os objetos naturais são determinados, estáveis, manipuláveis [...]. Se, de outro lado, o pesquisador supõe que o mundo deriva da compreensão que as pessoas constroem no contato com a realidade nas diferentes interações humanas e sociais, será necessário encontrar fundamentos para uma análise e para a interpretação do fato que revele o significado atribuído a esses fatos pelas pessoas que partilham dele. Tais perspectivas serão designadas como qualitativas [...]. (2006, p.28).

Watson-Gegeo (1998) clarifica que a busca por um relato descritivo, interpretativo e explanatório do comportamento das pessoas em determinados contextos faz-se através de observações sistemáticas e detalhadas, portanto, examina como tais comportamentos e interações são socialmente organizados e os valores culturais subjacentes. Em consonância com a autora supracitada, buscamos acurar as informações detalhadas sobre contexto, participantes, crenças dos participantes e suas ações por meio de diferentes instrumentos, sendo elas: entrevistas semiestruturadas, observação direta, notas de campo e questionário misto.

Este trabalho é caracterizado como de natureza qualitativa pois admite que a realidade social do objeto de estudo em questão é extremamente mutável e fluida, admitindo dimensões extralinguísticas, como as culturais e sociológicas, principalmente ao lidarmos com a realidade bilíngue a qual os participantes estão imersos, haja vista que os fatores comportamentais humanos são dificilmente controláveis ou quantificáveis. Os participantes desta pesquisa interagem organicamente dentro de seus contextos, assim sendo, a presente pesquisa busca identificar as crenças e ações no que diz respeito à manutenção do PLH através da abordagem naturalística e interpretativista. Naturalística porque a pesquisa foi conduzida no contexto natural onde os participantes interagem e também é interpretativista pois busca encontrar fundamentos de análise para as interpretações dos fatos observados. Portanto o foco desta pesquisa é na interpretação ao invés da quantificação, bem como a flexibilidade ao conduzir o processo e a preocupação do contexto, características de orientação qualitativa.

À vista do exposto, a presente pesquisa segue preceitos de orientação qualitativa e interpretativista, mais especificamente na modalidade de estudo de caso coletivo. As variáveis aqui discutidas, as crenças, ações e língua de herança, são melhor representadas quando do uso de uma modalidade que permita uma perspectiva mais holística, explicando o comportamento dos participantes: o que fazem, quando fazem e por que

fazem. A perspectiva qualitativa, portanto, foi empreendida de modo que nos auxiliasse na investigação sobre a identificação de tais crenças e ações, aporte teórico e metodológico que permitiu que recorrêssemos a diferentes métodos e técnicas para análise, bem como a sua interpretação. As técnicas e métodos aqui utilizados serão discutidos nas seções posteriores.

3.2 ESTUDO DE CASO

Buscaremos nesta seção apresentar o estudo de caso como forma de investigação e os procedimentos adotados como guias para esta abordagem. O estudo de caso na educação é recente, tendo seu marco histórico, conforme apontado por André (1994), quando da conferência internacional realizada em Cambridge, 1975, sob o tema: Métodos de Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional. Deste encontro resultou um documento que objetivava a elucidação dos pressupostos teóricos e epistemológicos do estudo de caso, tratando dos seguintes aspectos:

- *Definição de estudo de caso*: é um termo amplo que inclui uma família de métodos de pesquisa que objetivam o enfoque em determinada instância. “Essa instância, segundo eles, pode ser um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa, etc.” (1994, p.51)
- *Distinção entre a observação participante*: A fim de evitar interpretações indevidas, os participantes da conferência londrina afirmam que o estudo de caso não pode ser igualado à observação participante, pois tal perspectiva excluiria o estudo de caso histórico. Além disso, os estudos de caso não podem ser tomados como pesquisas pré-experimentais de pesquisa, apesar de indicar variáveis, essa não é sua única função. “ O conhecimento gerado através do estudo de caso tem um valor único, próprio e singular”. (1994, p. 52)
- *Uma forma particular de estudo*: o documento esclarece que o estudo de caso não significa um pacote metodológico padronizado, esclarecendo que não é um método específico de pesquisa, mas sim uma forma particular de estudo.

- *Técnicas de coleta de dados ecléticas*: Inclui, via de regra, observação, entrevistas, fotografias, gravações, documentos, anotações de campo e negociações com os participantes de estudo.

A autora levanta algumas características fundamentais do estudo de caso, tais como a “interpretação em contexto”, partindo do pressuposto de que para o entendimento do objeto em questão é preciso levar em conta o contexto no qual está inserido. O estudo de caso lança mão de diversas fontes de informação e, ao desenvolvê-lo, faz uso da estratégia de triangulação, recorrendo, então, a uma variedade de dados, coletados de diferentes formas em diferentes momentos e de diversos participantes. Há, também, a triangulação de métodos, escolha da presente pesquisa, a qual checa um aspecto e/ou problema sob a lente de diversos métodos. Além disso, é possível que haja a triangulação dos investigadores que focalizem o mesmo objeto e, por fim, a triangulação de teoria, que possibilita a análise sob diferentes perspectivas teóricas.

André (1994, p.52) aponta que o estudo de caso manifesta uma experiência vicária e permite generalizações naturalísticas, conforme abaixo:

O pesquisador procura descrever a experiência que ele está tendo no decorrer do estudo, de modo que, os leitores possam fazer suas “generalizações naturalísticas”. Em lugar da pergunta “Esse caso é representativo do que?” o leitor vai indagar “O que eu posso (ou não posso) aplicar desse caso para a minha situação?”. A generalização naturalística se desenvolve no âmbito do indivíduo e em função de seu conhecimento experiencial.

Stake (1994), por sua vez, assinala que alguns estudos de caso são de natureza qualitativa e alguns não o são. O autor focaliza estudos de caso onde a investigação qualitativa predomina, com interesses naturalísticos, holísticos, culturais e fenomenológicos, conforme abaixo citado:

Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado. Nós escolhemos estudar o caso. Nós poderíamos estudá-lo de diferentes modos. Por exemplo, o médico estuda a criança porque ela está doente. Os sintomas da criança são ambos qualitativos e quantitativos. O/A assistente social estuda a criança porque esta é negligenciada. Os sintomas da negligência são ambos qualitativo e quantitativo. [...] Em várias áreas profissionais e práticas, os casos são estudados e registrados. Como forma de

pesquisa, o estudo de caso é definido pelo interesse em casos individuais, não pelos métodos de investigação. (1994, p. 236, tradução nossa)

O autor divide os estudos de caso em três tipos, sendo eles: intrínseco, instrumental e coletivo e, o propósito desta caracterização, de acordo com Stake, é de enfatizar a variação com respeito à orientação metodológica. A caracterização de cada um dar-se-á de acordo com o propósito do pesquisador. O estudo de caso intrínseco é caracterizado quando se procura um melhor entendimento de um caso em particular, tal como o estudo de uma criança, uma clínica ou um currículo. O propósito não é a construção teórica ou o entendimento de um construto abstrato, mas é dirigido por um interesse intrínseco.

O estudo de caso instrumental pesquisa um caso em particular a fim de fornecer entendimento para uma determinada questão ou o refinamento de uma teoria, assume um papel secundário ao desempenhar um papel de apoio, oferecendo *insights* sobre determinado assunto ou até mesmo contestar uma generalização largamente aceita. O autor esclarece que “porque temos, simultaneamente, diversos interesses e muitas vezes mudando, não há uma linha distinguindo estudo de caso intrínseco do instrumental, em vez disso há uma de interesses em comum que os separam. (1994, p.237, tradução nossa). O terceiro tipo, o estudo de caso coletivo ou estudo de caso múltiplo. O estudo de caso, sob essa classificação, não tem como foco o estudo de algo em particular, mas o estudo de vários casos conjuntamente de forma que se possa investigar um fenômeno, populações ou o estado geral de uma determinada situação. Apesar de o nome ter sido cunhado como “coletivo”, Stake esclarece que não é o estudo do coletivo, mas um estudo instrumental estendido a vários casos.

Para a presente pesquisa, recorreremos à tipologia múltipla, buscando identificar dentre os participantes suas crenças e ações, bem como o estabelecimento das relações entre eles frente ao PLH. A expectativa é a de que, com a análise desse fenômeno, possamos contribuir para a identificação e divulgação do constructo do PLH no contexto de imigração em solo japonês ao lidar com a realidade de educação de 3 mães e seus respectivos filhos.

Ao falarmos sobre língua de herança, ressaltamos que o conceito de língua e cultura é tido neste trabalho como indissociáveis, considerando que a língua expressa uma realidade social, conforme defendido por Brown (1996) e Kramsch (1998) e, portanto, a identificação do fenômeno linguístico é conseqüentemente a observação de um legado

cultural, o sentimento de pertencimento de uma comunidade de fala que se faz identitariamente relevante.

O entendimento de como as comunidades de fala são estabelecidas e as escolhas linguísticas realizadas pelos brasileiros ao se relacionarem com seus filhos e o impacto dessas escolhas na transmissão ou não do PLH. Em outras palavras, de que maneira as crenças e ações dos participantes se desenvolvem quando do processo escolar de seus filhos. O estudo de diferentes casos de famílias que promovam iniciativas para o desenvolvimento do PLH, a observação de uma realidade social onde indivíduos transitam pela sociedade japonesa e brasileira de modo profícuo ou não, são tidos como fundamentais para o entendimento desses contextos.

Para Yin (2001), as características distinguíveis do estudo de caso no decorrer da pesquisa são: definição do problema, delineamento da pesquisa, coleta de dados, análise de dados e composição e apresentação dos resultados. Em vista dessa proposição, o caso da presente pesquisa é configurado pela presença de dois grupos de participantes: mães brasileiras e seus filhos. Pretendemos investigar, portanto, as crenças e ações no presente contexto, isto é, a língua de herança e entrevê que a manutenção da língua pátria ocorre por meio da difusão entre a comunidade brasileira, ou seja, de que maneira as crenças e ações das participantes influenciam na tomada da decisão dos filhos de aprender e continuar usando, ou não, a língua de seus pais.

Para atingir tal objetivo, a escolha do estudo de caso possibilitou descrever detalhadamente o contexto do objeto de estudo em questão, bem com identificar dentre os participantes não somente as crenças e ações, mas também visões de mundo e valores identitários de modo a compreender o contexto de modo holístico por meio dos instrumentos de coleta de dados dos participantes, tais como os questionários mistos, as entrevistas semiestruturadas, as observações diretas e as notas de campo, os quais serão melhor desenvolvidos nas seções seguintes. A seguir, abordamos a metodologia de investigação em crenças, os pressupostos metodológicos que nos pautaram ao realizar a presente pesquisa qualitativa.

3.3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO EM CRENÇAS

De acordo com Barcelos (2001), o interesse pelo tema de crenças sobre aprendizagem de línguas em LA surgiu em meados dos anos 80 e vem crescendo significativamente nos últimos anos. A autora nos esclarece que, ao invés de descrever crenças, a intenção do seu trabalho é o de entender o porquê de os alunos possuírem certas crenças, bem como sua origem e o papel que algumas delas exercem no processo de aquisição de línguas.

Deste modo, a autora classifica em três as abordagens de investigação em crenças, de acordo com a sua definição de crenças, metodologia, e a relação entre crenças e ações, sendo elas: a normativa, a metacognitiva e a contextual.

A primeira abordagem, chamada de abordagem normativa, infere as crenças através de um conjunto pré-determinado de afirmações. A segunda abordagem, metacognitiva, utiliza auto-relatos e entrevistas para inferir as crenças sobre aprendizagem de línguas. A terceira abordagem, contextual, usa ferramentas etnográficas e entrevistas para investigar as crenças através de afirmações e ações. (BARCELOS, 2001, p. 75).

Os estudos que utilizam a abordagem normativa geralmente descrevem e classificam os tipos de crenças apresentadas pelos aprendentes. Inclui o uso de questionários do tipo *Likert-scale* (respostas são escaladas em níveis de concordância e discordância) e validam os dados encontrados nos questionários por meio de entrevistas.

A autora nos esclarece que nessa abordagem, geralmente, as crenças são vistas como opiniões que influenciam na abordagem de aprendizado e a relação entre crenças e ações não é abordada, somente sugerida. Além disso, “não há uma análise do contexto onde os alunos agem e interagem.” (BARCELOS, 2001, p. 78).

Por outro lado, a abordagem metacognitiva enfatiza a linguagem dos aprendentes à medida que lhes proporciona a reflexão e a expressão de suas experiências de aprendizagem em entrevistas, contextualizando a interação entre o que acreditam e o que fazem. “[...] O conhecimento metacognitivo dos alunos se constituem em suas ‘teorias em ação’ que os ajudará a refletir sobre o que fazem e a desenvolver seu potencial para a aprendizagem.” (WENDEN, 1987, p. 112 apud BARCELOS, 2001).

Os estudos que seguem essa abordagem utilizam de entrevistas semiestruturadas e autorrelatos, bem como é possível a aplicação de questionários semiestruturados. Para

a abordagem metacognitiva, as crenças são definidas como conhecimento metacognitivo e dialoga com o conceito de crenças da abordagem normativa que também vê as crenças como obstáculos a uma dada visão de aprendizagem. Outro ponto convergente entre as abordagens mencionadas anteriormente é de que a relação entre crenças e ações também não é investigada, somente sugerida e discutida em relação às estratégias de aprendizagem.

A terceira abordagem objetiva a compreensão das crenças de alunos ou professores em contextos específicos, daí o nome contextual. A investigação não utiliza questionários, mas é realizada através de observações de sala de aula e análise do contexto, ou seja, as crenças não são apenas discutidas ou sugeridas, conforme abordagens anteriores, mas são investigadas dentro de um contexto socialmente construído e sustentado por meio de interações.

A escolha da abordagem contextual na presente pesquisa se deve ao fato desta abarcar diferentes instrumentos de coletas de dados, tais como entrevistas, observações e anotações de campo, possibilitando, assim, uma análise do contexto específico onde os aprendentes atuam sob ângulos diferentes. Abrahão (2006) também indica que outros instrumentos, tais como desenhos, histórias de vida e sessões de visionamento podem ser utilizados. Além disso, a definição de crença não é tida como estanque, mas é definida como dinâmica e social e, portanto, as crenças são inferidas a partir de ações em um determinado contexto. Esta abordagem enfatiza o contexto para a compreensão do papel das crenças na experiência de aprendizagem de línguas e, portanto, dialoga com o que propusemos neste trabalho: as crenças e ações de mães brasileiras e sua influência na aprendizagem/aquisição de PLH pelos seus filhos.

Nas palavras de Barcelos (2001, p. 82),” [...] essa metodologia fornece uma riqueza de detalhes bem mais refinados a respeito dos tipos de crenças e do contexto onde essas crenças se desenvolvem [...]”. A autora segue alertando que pesquisas desse tipo consomem muito tempo e são indicadas para investigações com menor número de participantes, como é o caso da presente pesquisa, haja vista o número dos participantes da pesquisa.

Silva (2010) nos aponta que a grande maioria dos estudos realizados em LA focalizam as crenças de professores e alunos de língua, respectivamente, mas, no entanto, é possível perceber uma tendência em investigar a crenças de terceiros, pois são agentes que não necessariamente estão em sala de aula, contudo, influenciam direta ou

indiretamente o processo educacional, como é o caso do grupo das mães brasileiras participantes desta pesquisa.

Diante do exposto acima, a presente pesquisa segue a orientação da abordagem contextual que, conforme Abrahão (2006) nos elucida, é enquadrada dentro da perspectiva qualitativa e da pesquisa de base etnográfica, lançando mão da combinação de diversos instrumentos, haja vista que “nenhum instrumento é suficiente por si só”. Desse modo, optamos pelas entrevistas semiestruturadas, notas de campo e questionários mistos – os quais serão especificados nas sessões posteriores.

A seguir apresentamos detalhes sobre o contexto da pesquisa e seus participantes de modo a ilustrar o contexto sob o qual investigamos as crenças de mães brasileiras no processo de manutenção do PLH.

3.4 CONTEXTO DA PESQUISA

A presente pesquisa buscou investigar as crenças e ações dos participantes sobre a manutenção do PLH dentro de suas famílias e as relações estabelecidas a partir desse contato. Os participantes filhos, adolescentes matriculados em instituições de ensino japonesas da região de Osaka, e frequentadores do projeto Construir/ARTEL – Oficina Arte Educação e Letramento, onde promovem educação e lazer *em e através* da língua portuguesa.

O projeto supracitado é uma iniciativa voluntária, conduzido pela professora Luzia Tanaka, e é voltado ao ensino da língua-cultura brasileira para filhos de brasileiros nascidos, em sua maioria, em solo japonês. Destaca-se a participação ativa dos pais em atividades desenvolvidas pelo projeto, tais como acampamentos e festividades locais, além disso, o envolvimento dos pais propicia um melhor entendimento do processo educacional de seus filhos, despertando nestes o interesse e a importância do aprendizado da língua e cultura. Segue abaixo panfletos ilustrativos do projeto Construir/ARTEL:

Figura 2 - Panfleto de divulgação do projeto construir/artel



Fonte: ARTEL - Oficina de Arte Educação e Letramento (Página do Facebook)

O espaço individual do núcleo familiar é considerado como o ponto de partida no contexto do PLH. Ressalta-se que a língua japonesa ocorre majoritariamente em contexto formal, levando em consideração que boa parte da jornada diária dos filhos das participantes é no contexto escolar japonês e, portanto, o uso da língua japonesa é consequentemente a língua de uso principal e a língua portuguesa é falada em casa e também durante os encontros no projeto.

A escolha pelo contexto desta pesquisa deve-se ao fato da proponente da pesquisa ter vivenciado a experiência escolar em contexto migratório japonês e as dificuldades do

processo educacional, revelando o desejo, portanto, de poder contribuir para o entendimento da educação bilíngue das gerações vindouras, compreendendo que não é tarefa fácil tanto pelos adolescentes como pelos pais em manter a educação de seus filhos.

Entendemos que o desenvolvimento pleno da língua japonesa e a inserção na comunidade japonesa não necessariamente ocorrem abrindo-se mão da identidade cultural brasileira, representada pelo PLH. As características dos participantes revelam o produto de genes culturais de ambas as culturas e nos alertam que as sociedades caminham cada vez mais para a globalização, para o convívio em contextos multiculturais de forma harmoniosa.

3.4.1 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa estruturam-se da seguinte forma: a) grupo de mães brasileiras (doravante PM, participante mãe) e b) filhos das participantes em questão (doravante PF, participante filho). O primeiro grupo é composto por três mães brasileiras e todas têm filhos matriculados em rede escolar japonesa e mantêm o PLH em convívio familiar. O segundo grupo é composto pelos filhos dessas mães brasileiras, em sua maioria, adolescentes, conforme quadro abaixo. Ressaltamos que o foco da pesquisa são as crenças e ações das PM e os dados dos PF foram utilizados de modo a corroborar e enriquecer o processo de triangulação dos dados.

Quadro 7 - Participantes da pesquisa

Participante Mãe 1	<p>Brasileira, casada, 1 filho (15 anos) e 1 filha (11 anos), ambos moram com pai e mãe.</p> <p>39 anos</p> <p>Formação: não relatou</p> <p>A participante relata que a língua japonesa é muito difícil, pode pronunciar e ler algumas palavras, mas não interage no idioma.</p> <p>Reside há 19 anos no Japão. Cidade atual: Sakai (Osaka)</p> <p>Não fala a língua japonesa</p> <p>Codnome(s) do/a(s) filho/a(s):</p> <p>Formas de interação com a língua-cultura brasileira: Projeto CONSTRUIR/ Artel televisão, canais de internet e outros meios de comunicação brasileiros.</p> <p>Motivo da ida ao Japão: trabalho em fábricas.</p>
Participante Mãe 2	<p>Brasileira, casada, 2 filhas (11 e 13 anos)</p> <p>43 anos</p> <p>Formação: 2º grau completo</p> <p>Reside há 14 anos no Japão</p> <p>A participante relata não ter problemas com a comunicação oral em língua japonesa, mas tem dificuldade com a escrita e leitura. Atualmente retornou aos estudos da língua japonesa a fim de aprender a ler e escrever no silabário japonês.</p> <p>Codnome(s) do/a(s) filho/a(s)</p> <p>Formas de interação com a língua-cultura brasileira: somente através do projeto CONSTRUIR/ Artel</p> <p>Motivo da ida ao Japão: trabalho em fábricas.</p>
Participante Mãe 3	<p>Brasileira, casada, 2 filhas (4 e 11 anos)</p> <p>39 anos</p> <p>1º grau completo</p> <p>Reside há 20 anos no Japão. Cidade atual: Kishiwada (Osaka)</p> <p>Não fala a língua japonesa. Não detalhou os motivos em entrevista.</p> <p>Codnome(s) do/a(s) filho/a(s)</p> <p>Formas de interação com a língua-cultura brasileira: projeto CONSTRUIR/ Artel, músicas e televisão brasileira</p> <p>Motivo da ida ao Japão: trabalho em fábricas.</p>

Fonte: elaboração nossa

As crenças e ações dos pais podem levar às escolhas linguísticas dos filhos e atuam numa posição central no processo educacional destes, principalmente quando atuam como protagonistas da manutenção e preservação da LH. Rocha (2015) indica que o êxito na criação de filhos bilíngues depende muito dos modelos de input linguístico dos próprios pais e é uma das variáveis na aquisição de línguas, dentre outras.

Os participantes foram escolhidos a partir de quatro critérios fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, haja vista a necessidade de delimitação do grupo a ser investigado. O primeiro deles foi a nacionalidade dos participantes, haja vista que o contexto é sobre brasileiros residentes no Japão, em especial, mães brasileiras e seus respectivos filhos, também brasileiros.

O segundo critério utilizado diz respeito à predominância do uso da língua japonesa em ambiente formal pelos filhos, sendo confirmado que todos estão matriculados em instituições japonesas de ensino. A predominância da língua japonesa em contextos formais de modo a não excluir o PLH é um critério fundamental, pois caracteriza o bilinguismo em questão. Não foi aplicado nenhum questionário para verificação da língua japonesa, pois os participantes foram educados desde o ensino primário, portanto, tem a língua japonesa como língua principal.

O terceiro critério utilizado para a seleção dos participantes é o recebimento de *input* da língua portuguesa a fim de verificar o PLH utilizado no dia a dia dos participantes do segundo grupo. A confirmação desse input ocorreu através da observação direta durante as aulas ministradas pelo projeto de LH e, posteriormente, realizei entrevista semiestruturada com as respectivas mães sobre os ambientes nos quais o português é mantido. Os detalhes da observação direta estão disponíveis no final deste trabalho, relatando as aulas ministradas pelo projeto CONSTRUIR/ Artel sob a perspectiva da pesquisadora. Os padrões de input variam de acordo com o lar e a política linguística adotada, ou seja, a língua portuguesa pode ser utilizada somente no lar, ou em atividades culturais com a participação de brasileiros, encontros familiares e outros, a depender da família. Rocha (2015) nos esclarece que em casos em que ambos os pais são falantes da LH conduz a maiores chances de sucesso na transmissão desta.

Ainda que apenas um dos pais fale a LH, a condição de input necessária não se trata apenas de quantidade, mas de qualidade. A autora ainda nos alerta que outros fatores

atuam no bilinguismo²⁷ além do input e da interação, como as ações positivas dos pais e, principalmente, quando estes utilizam estratégias para a motivação do bilíngue como transmissão e manutenção de LH, tais como a persistência de uso, consistência no uso da língua e uso de diversas técnicas de ensino-aprendizagem.

O quarto e último critério trata do tempo de estadia no Japão, de modo que a vivência cultural dos participantes na sociedade japonesa ocorra há pelo menos dez anos, configurando um tempo relevante de interação entre a comunidade japonesa e, em seio familiar e amigos brasileiros, com a comunidade brasileira.

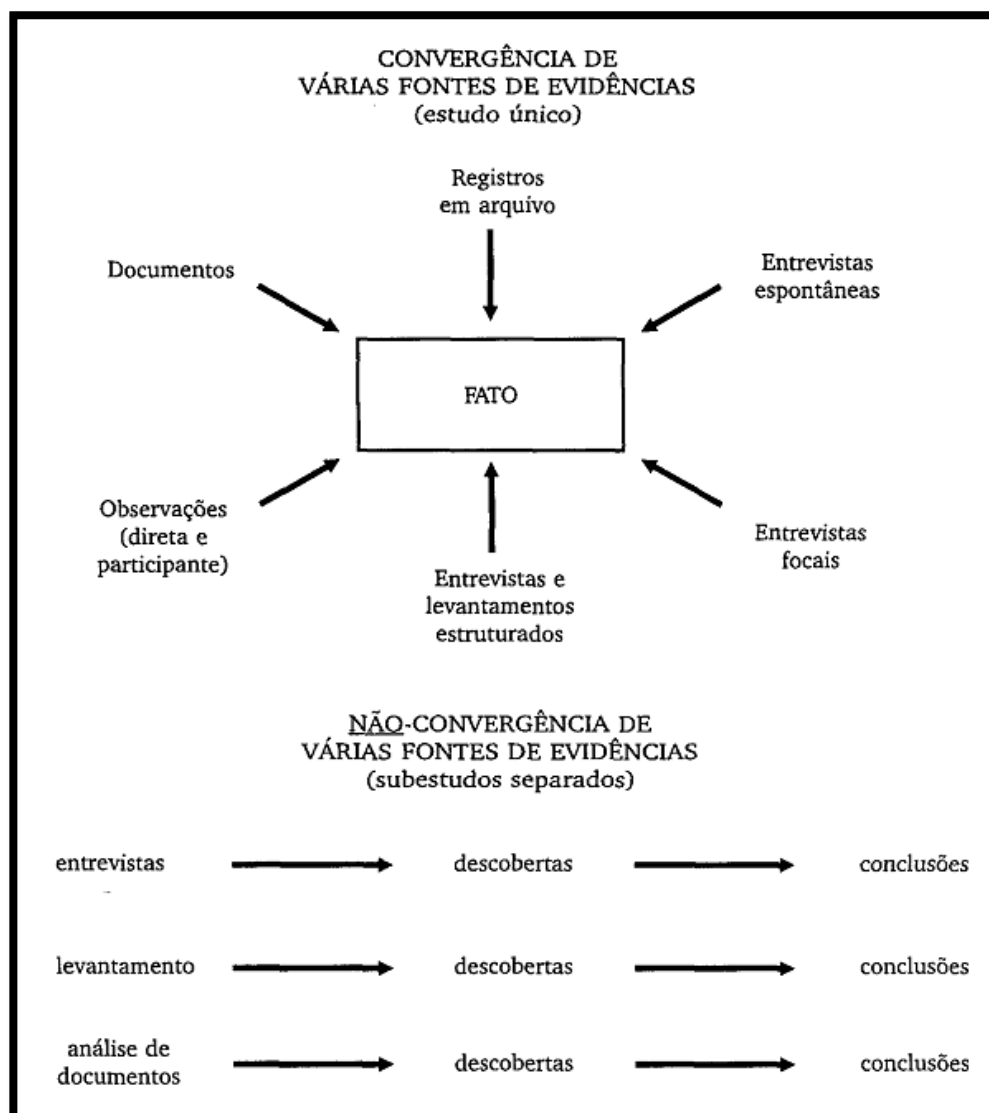
3.5 Procedimentos para coleta de dados

Em concordância com Yin (2002), o estudo de caso não representa uma amostragem, mas busca expandir e generalizar teorias (generalizações analíticas) e não objetiva enumerar frequências (generalização estatística). Buscamos por evidências que nos ajudassem a chegar a um ponto de convergência, de modo que também houvesse o encadeamento de evidências. Além disso, buscamos estabelecer uma agenda clara das atividades de coleta de dados a fim de obter maior sucesso no planejamento e condução do trabalho de campo.

Nesse sentido, apresentaremos a seguir os instrumentos de coleta de dados utilizados e, posteriormente, os procedimentos que nos auxiliaram na análise dos dados obtidos dentre os participantes do presente estudo de caso. A fim de estabelecer a validade do constructo e a confiabilidade do estudo de caso, é recomendada a obtenção dos dados a partir de diferentes fontes de evidências, conforme sugerido na figura abaixo :

²⁷ O bilinguismo considerado neste trabalho é o instituído por Macnamara ao definir que bilíngue é aquele que possui uma das quatro habilidades em uma L2, não devendo, portanto, possuir nível igual nas duas línguas.

Figura 3 - Convergência e não-convergência de várias fontes de evidências



Fonte: COSMOS Corporation in YIN (2002, p.122)

Outro princípio levantado pelo autor mencionado anteriormente é de que além de várias fontes de evidências é preciso criar um banco de dados para o estudo de caso. Esse princípio trata da organização e documentação dos dados coletados, é uma prática definida em duas coletas separadas: 1) os dados ou a base comprobatória e 2) o relatório do pesquisador. Dessa forma, os dados obtidos que levaram às conclusões do estudo possibilitarão o acesso e, até mesmo, revisão de tais evidências. Nas palavras deste autor, “A falta de um banco de dados formal para a maioria dos estudos de caso é a principal deficiência da pesquisa de estudo de caso, e precisa ser corrigida no futuro.” (YIN, 2002, p. 142)

A fim de desenvolver um banco de dados, esta pesquisa contou com os seguintes componentes: observação das aulas ministradas pelo projeto CONSTRUIR/ Artel com notas de campo e entrevistas semiestruturadas, questionários mistos e documentos e tabelas divulgados pelos órgãos competentes de ambos os países, Brasil e Japão. O principal intuito da coleta proveniente de diversas fontes é o de encadear as evidências, seguindo os procedimentos estabelecidos no protocolo. Outro fator importante do uso de várias fontes é permitir desenvolver linhas convergentes de investigação, ou seja, o processo de triangulação. Barcelos (2006, p. 4), ao discorrer sobre os métodos de investigação em crenças, diz o seguinte:

[...] a pesquisa de crenças avançou do uso de apenas um método, principalmente questionários fechados, para o uso de múltiplas fontes de coleta de registros, tais como entrevistas, observação de aulas, narrativas e histórias de vida, favorecendo assim a triangulação, tão necessária na investigação do conceito de crenças sobre aprendizagem de línguas.

A seguir apresentaremos detalhadamente os instrumentos de coleta de dados que nos auxiliaram no decorrer da pesquisa e, posteriormente, os procedimentos para a análise de dados.

3.5.1 Observação direta e notas de campo

A observação direta e as notas de campo foram uns dos métodos utilizados para a coleta de evidências. A observação direta consiste na observação de comportamentos, contextos e outros eventos que sejam relevantes para o presente estudo, acompanhada de notas de campo. Sobre a natureza das observações, Yin aponta que:

As observações podem variar de atividades formais a atividades informais de coleta de dados. Mais formalmente, podem-se desenvolver protocolos de observação como parte do protocolo do estudo de caso, e pode-se pedir ao pesquisador de campo para avaliar a incidência de certos tipos de comportamentos durante certos períodos de tempo no campo. Incluem-se aqui observações de reuniões, atividades de passeio, trabalho de fábrica, salas de aula e outras atividades semelhantes. De uma maneira mais informal, podem-se realizar observações diretas ao longo da visita de campo, incluindo aquelas

ocasiões durante as quais estão sendo coletadas outras evidências, como as evidências provenientes de entrevistas. (2002, p. 115)

As observações diretas realizadas na presente pesquisa ocorreram nos ambientes formais e informais dos participantes, ocorrendo tanto em sala de aula como conversando informalmente sobre a trajetória educacional e as escolhas dos pais sobre o desenvolvimento do bilinguismo. Além disso, as observações de campo também foram realizadas com professores e funcionários da prefeitura no Japão responsáveis pela tradução japonês-português que mantêm contato direto com os pais dos adolescentes bilíngues e acompanham de perto a trajetória educacional.

Quadro 8 – Observações diretas realizadas

Local	Data	Descrição
Cidade de Suzuka, Mie	18 de julho de 2015	Visita ao projeto Girassol. Conversa com os professores do projeto e observação de uma aula de português para iniciantes.
Cidade de Suzuka, Mie	22 de julho de 2015	Visita ao projeto Aquarela. Conversa com os professores e observação de aula de português e reforço de língua japonesa.
Cidade de Suzuka, Mie	22 de julho de 2015	Encontro com a coordenadora dos projetos Girassol e Aquarela
Cidade de Sakai, Osaka	23 de julho de 2015	Visita ao projeto CONSTRUIR/ Artel e encontro com a diretora deste; observação da turma de português nível iniciante.
Cidade de Sakai, Osaka	23 de julho de 2015	Jantar com os voluntários do projeto CONSTRUIR/ Artel
Cidade de Sakai, Osaka	24 de julho de 2015	Observação da aula de português para adolescentes.

Fonte: quadro nosso

Conforme mencionado anteriormente, sobre a natureza da pesquisa qualitativa, as observações ocorreram no contexto natural dos participantes, ou seja, recorrendo à abordagem naturalística para a compreensão da realidade social destes. Assim sendo, recorreremos à observação direta no contexto escolar de PLH dos participantes, com o foco voltado para as crenças e características comunicacionais dos bilíngues, bem com as de língua de herança, bem como o contexto social e cultural no qual estão inseridos. As notas de campo desta pesquisa foram realizadas em ambiente formal, tal como a iniciativa Aquarela Brasil e Girassol (Suzuka, Mie) e Projeto Artel (Sakai, Osaka), mas também informais, quando convidada a participar de eventos nas casas de brasileiros com os participantes, de modo que as falas foram registradas naturalmente, ou seja, sem a demanda de respostas a pesquisadora e tais notas foram o primeiro passo na coleta de dados.

Fetterman (1998) nos alerta que a escrita etnográfica não é tarefa fácil, pois é preciso recriar a organização social e as interações ocorridas no período de observação e estudo que tenha sido revelado. Além disso, esclarece que escrever notas de campo é diferente de escrever um relatório etnograficamente sólido, tendo em vista que a primeira tem um estilo cru (*“raw style”*), no entanto, demandam tanta clareza, concisão e integridade quanto um relatório sólido.

O autor supracitado também aponta a descrição densa e as citações literais como características mais identificáveis para trabalhos etnográficos. A descrição densa é o registro escrito de uma interpretação cultural, em variadas cenas e episódios. Tal descrição visa explicar não somente o comportamento, mas também o contexto, de forma que um *outsider* possa compreender tal experiência. “O objetivo é representar a realidade concisamente, mas de forma completa e não reproduzir cada palavra e detalhe. Uma reprodução completa não é possível nem desejável”. (FETTERMAN, 1998, p. 123).

3.5.2 Entrevista semiestruturada

No presente trabalho utilizamos entrevista semiestruturada como ferramenta primária para a coleta de dados. Desse modo, as questões foram formuladas de modo que as participantes pudessem discorrer e verbalizar seus pensamentos, seguindo um roteiro de tópicos selecionados. Rosa (2006) nos diz o seguinte sobre a estruturação desse tipo

de entrevista “frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos “(2006, p.31)

As entrevistas, no entanto, devem sempre ser consideradas apenas como relatórios verbais. Como tais, estão sujeitas a velhos problemas, como preconceito, memória fraca e articulação pobre ou imprecisa. Novamente, uma abordagem razoável a essa questão é corroborar os dados obtidos em entrevistas com informações obtidas através de outras fontes. (YIN, 2002, p. 114).

Em consonância com Flick (2004), as “fichas de documentação” foram utilizadas como recurso para documentar o contexto das entrevistas. As informações presentes na ficha incluirão os seguintes aspectos, de acordo com o esboço do modelo abaixo:

Quadro 9 - Ficha de participação

Data da entrevista	
Local da entrevista	
Duração da entrevista	
Identificador para o entrevistado	
Contato (e-mail e telefone)	

Fonte: quadro nosso

Para Abrahão (2006), a entrevista semiestruturada “é um instrumento que melhor se adéqua ao paradigma qualitativo por permitir interações ricas e respostas pessoais. ”. A autora ainda nos aponta que esse tipo de entrevista tem sido utilizado amplamente dentro da investigação de crenças, em especial para compreender a perspectiva dos participantes acerca da realidade observada. Nesse sentido, empreendemos um guia de perguntas (Vide apêndice A) que foram elaboradas previamente para compor o diálogo com as participantes. O guia foi composto por tópicos pertinentes ao contexto da pesquisa, buscando identificar as crenças e ações das mães brasileiras na realidade imigrante exposta na pesquisa, tais como as formas de exposição dos filhos à língua portuguesa, a importância da manutenção da língua portuguesa na família.

Quadro 10 – Realização das entrevistas

Local	Data e hora	Descrição
Cidade de Sakai, Osaka	24 de julho	Entrevista com a participante Mãe 1
Cidade de Sakai, Osaka	24 de julho	Entrevista com a participante Mãe 2
Cidade de Sakai, Osaka	24 de julho	Entrevista com a participante Mãe 3

Fonte: quadro nosso

Esclarecemos que as transcrições encontradas na presente pesquisa foram fiéis aos discursos apresentados pelos participantes, não cabendo a nós alterarmos quaisquer aspectos gramaticais e/ou de coerência e coesão expostos nas entrevistas e/ou questionários, seguindo o quadro com as 14 regras de transcrição baseadas em Marcuschi (2003) disposto aqui no capítulo três. Para a transcrição das entrevistas, utilizaremos as convenções apontadas por Marcuschi (2003), conforme o quadro abaixo:

Quadro 11 - 14 regras de transcrição baseadas em Marcuschi (2003)

Ocorrência e símbolo	Explicação
<i>Fala simultânea:</i> [[Quando dois falantes iniciam ao mesmo tempo um turno, usam-se colchetes duplos no início do turno simultâneo
<i>Sobreposição de vozes:</i> [Quando a concomitância de falas não se dá desde o início do turno mas a partir de um certo ponto, marca-se no local , com um colchete simples abrindo
<i>Sobreposições localizadas:</i> []	Quando a sobreposição ocorre num dado ponto do turno e não forma novo turno, usa-se um colchete abrindo e outro fechando
<i>Pausas (+) ou (2.5)</i>	Pausas e silêncios são indicados entre parênteses: em pausas pequenas sugere-se usar um sinal + para cada 0,5 segundo; para as pausas para além de mais 1,5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo. Ex.: (1,8), (2,5) etc.
<i>Dúvidas e suposições:</i> ()	É comum não se entender uma parte da fala. Neste caso marca-se o local com parênteses, tendo-se duas opções:

	(a) indica-los com a expressão “incompreensível” ou então b) escrever neles o que se supõe ter ouvido
<i>Truncamentos bruscos: /</i>	Quando um falante corta uma unidade, pode-se marcar o fato com uma barra. Isto também pode ocorrer quando alguém é bruscamente cortado pelo parceiro.
<i>Ênfase ou acento forte:</i> MAIÚSCULA	Quando uma sílaba ou uma palavra é pronunciada com ênfase ou recebe acento mais forte que o habitual, indica-se o fato escrevendo a realização com maiúsculas.
<i>Alongamento de vogal: ::</i>	Quando ocorre um alongamento da vogal, coloca-se uma marca (dois pontos ::) para indica-lo. Os dois pontos podem ser repetidos, a depender da duração.
<i>Comentários do Analista:</i> (())	Para comentar algo que ocorre, usam-se parênteses duplos no local da ocorrência ou imediatamente antes ao segmento a que se refere. Pode-se coloca-los também entre um turno e outro.
<i>Silabação: - - - - -</i>	Quando uma palavra é pronunciada silabadamente, usam-se hífen indicando a ocorrência.
<i>Sinais de entonação: “ ‘ ,</i>	Usam-se Aspas duplas – para uma subida rápida (corresponde mais ou menos ao ponto de interrogação); Aspa simples – para uma subida leve (algo assim como uma vírgula ou ponto-e-vírgula); Aspa simples abaixo da linha – para descida leve ou brusca.
<i>Repetições: reduplicação de letra ou sílaba.</i>	Para repetições, reduplica-se a parte repetida
<i>Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção</i>	Basicamente usam-se reproduções de sons cuja grafia é muito discutida.
<i>Indicação de transcrição parcial ou de eliminação:</i> ... ou / ... /	O uso de reticências no início e no final de uma transcrição indica que se está transcrevendo apenas um trecho. Reticências entre duas barras indicam um corte na produção de alguém.

Fonte: elaborado com base em Marcuschi (2003)

Flick (2004) nos aponta que é mais coerente que nos atenhamos ao limite da quantidade exigida pela questão da pesquisa ao invés de uma transcrição excessivamente exata pode exigir demasiado tempo e esforço do pesquisador, tempo esse que pode ser direcionado ser investido na interpretação dos registros. Marcuschi, por seu turno, nos afirma que o analista precisa saber quais seus objetivos e os pontos que lhe convêm e, de um modo geral, devem ser limpas e legíveis, sem a sobrecarga de símbolos ou outros componentes que comprometam a acuidade do trabalho.

Seguindo os princípios éticos que nortearam esta pesquisa, os participantes foram informados sobre as informações essenciais da pesquisa antes de solicitar o

consentimento para a participação da entrevista, por meio de linguagem simples, clara e objetiva, objetivando a compreensão plena.

3.5.3 Questionários Mistos

Levando-se em conta que a pesquisa qualitativa não é generalizável, mas de natureza exploratória e, a fim de buscar diferentes modos de coleta de evidências para o conhecimento do objeto de estudo em questão, recorreremos ao questionário misto com o propósito de comprovar ou não os dados coletados através das entrevistas semiestruturadas com as mães. Além de ser mais um instrumento que promove a triangulação dos dados e perspectivas, é também uma escolha metodológica acessível e de fácil aplicação, levando-se em conta que a pesquisadora não dispunha da possibilidade de realizar duas viagens internacionais para a aplicação *in locus* e a primeira viagem foi programada exclusivamente para as observações diretas, notas de campo e entrevistas com as mães. Desse modo, os questionários foram aplicados via *google forms*, ferramenta disponibilizada gratuitamente na *web* para a elaboração de formulários e enquetes para fins de pesquisa.

O questionário é composto de 10 perguntas (vide apêndice B), dispostas entre itens fechados e abertos. As perguntas são similares às perguntas iniciais do roteiro de entrevista utilizado com as mães, pois foi necessário identificar e mapear as crenças e ações dos participantes do segundo grupo, os filhos, em relação às crenças e ações das respectivas mães. As perguntas visam, portanto, confrontar as crenças dos filhos em relação às crenças das mães, possibilitando a compreensão das ações de ambos os grupos.

Esclarecemos que no decorrer da pesquisa, a PM3 não pode dar continuidade à pesquisa e, portanto, não obtivemos os dados referentes aos participantes filhos dessa participante. Tais limitações estão detalhadamente descritas na subseção limitações da pesquisa, no capítulo cinco.

3.6 Procedimentos para análise dos dados

A análise dos dados de um estudo de caso precisa de um atento exame, categorização e recombinação dos dados levantados pelo pesquisador, haja vista que lançamos mão de diversos instrumentos de coletas de dados, bem como manter a

coerência e precisão das informações para atingir o objetivo de investigar as crenças do contexto em questão. A abordagem multimetodológica para a geração e coleta de dados visa não apenas confiabilidade à pesquisa, mas provê uma variedade de ângulos para as questões abordadas aqui.

Primeiramente realizamos a observação direta das atividades empreendidas pelo projeto CONSTRUIR/ Artel a fim de compreender o contexto do processo de aprendizagem da língua portuguesa pelos filhos e também a participação ativa das mães durante as aulas. A observação direta se revelou de grande importância para que pudéssemos selecionar os participantes que atendessem aos critérios mencionados anteriormente, pois no início de cada sessão houve apresentações individuais dos dois grupos de participantes.

Na sequência, foi realizada a entrevista semiestruturada com 3 mães, de forma individual, seguindo o roteiro com as perguntas previamente organizadas pela pesquisadora, buscando compreender o contexto familiar, educacional e social vivenciado pelas famílias, em especial, suas crenças e ações sobre a manutenção do PLH em seio familiar. As entrevistas foram gravadas em áudio, formato MP3, armazenadas em dispositivo móvel para posterior análise e armazenamento dos dados. Ressaltamos que seguimos os princípios éticos preconizados na seção posterior deste trabalho, preservando as informações pessoais e anonimato dos participantes.

Após isso, foi aplicado o questionário misto com os participantes do segundo grupo a fim de verificar como as crenças das mães se materializavam nas crenças e ações dos filhos.

Além disso, para melhor compreensão da realidade social dos participantes em questão, recorreremos à dados estatísticos do Ministério da Justiça japonês (vide apêndice D - tabela 1 sobre o número de brasileiros no Japão)

O percurso de investigação utilizado para a análise dos dados ocorreu da seguinte maneira:

- 1) Coleta de dados sobre as ações promotoras do PLH no contexto migratório brasileiro no Japão, onde a língua japonesa é a língua de uso principal e o português é considerado como língua de herança.

- 2) identificação das crenças e ações do primeiro grupo de participantes, as mães brasileiras.

- 3) identificação das crenças e ações do segundo grupo de participantes, os filhos das participantes do primeiro grupo;

- 4) agrupamento das crenças e ações dos dois grupos de participantes;
- 5) triangulação dos dados
- 6) Análise sob a perspectiva do PLH e a interpretação dos dados à luz da perspectiva da relação entre crenças, ações e experiências dos participantes.

3.7 PRINCÍPIOS ÉTICOS

A natureza da presente pesquisa é qualitativa, isso implica dizer que o contato com uma determinada realidade social é fundamental para a compreensão de um dado fenômeno e, conseqüentemente, abarca o envolvimento entre pesquisador e os participantes da pesquisa. A fim de que esse entrosamento ocorresse de maneira satisfatória, recorreremos à leitura e à escolha de princípios éticos que pudessem conduzir o trabalho, bem como refletir sobre as dimensões éticas e políticas no contexto em questão.

Punch (1994) ressalta os aspectos políticos e éticos que pesquisadores precisam ponderar ao trabalhar com a pesquisa qualitativa. No entanto, esclarece que, apesar de não haver um consenso ou unanimidade acerca do que é público ou privado, o que constitui dano ou não, e o que beneficia o conhecimento, o autor afirma que, em linhas gerais, pesquisadores sérios adotam a confiança, rejeitam trapagens e abominam qualquer forma de dano ao realizarem uma pesquisa.

Dessa forma, Punch (1994, p. 91 e p. 92) cita os seguintes elementos que merecem reflexão na pesquisa de campo:

- Consentimento informado: é fundamental que os participantes da pesquisa sejam informados sobre como estão sendo pesquisados e sobre a natureza da pesquisa.
- Fraude: Pesquisadores que utilizam de trapagens e atuam desonestamente ao conduzir suas pesquisas de forma abusiva podem trazer danos para a pesquisa e pesquisados. Apesar de, em alguns casos, ser permitido ocultar a identidade para realizar a pesquisa, não se pode quebrar as promessas firmadas entre eles.
- Privacidade, danos, identificação e confidencialidade: Os participantes não devem vivenciar situações embaraçosas devido à exposição indevida

pelo pesquisador, bem como é fundamental não invadir a privacidade ou afetar a sua dignidade. De modo a evitar tais situações, é preciso garantir a confidencialidade aos envolvidos na pesquisa.

À vista do exposto, consolidamos a presente pesquisa calcada nas considerações éticas levantadas, preservando a privacidade e identidade dos participantes ao realizar a coleta e análise de dados de maneira íntegra, esclarecendo aos envolvidos a proposta em questão e garantindo a devolutiva ao final do trabalho.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo abordaremos a análise e interpretação dos dados obtidos ao longo da pesquisa. Para atingir tal objetivo, contamos com a participação de três mães brasileiras, identificadas como Participante Mãe 1, 2 e 3 (PM1, PM2 e PM3) e seus filhos, identificados como Participantes Filhos (PF1, PF2 e PF3). Primeiramente identificamos as informações básicas sobre os dois grupos, retomando nossos critérios vistos no capítulo metodológico: mães e filhos de nacionalidade brasileira residentes no Japão, a predominância do uso da língua japonesa em ambiente escolar dos filhos (constatada a partir da matrícula destes em rede escolar japonesa), a confirmação de recebimento de insumo de português caracterizado como LH e, por fim, o tempo mínimo de dez anos de vivência no país estrangeiro, Japão, de modo que o tempo de interação com a sociedade japonesa seja relevante.

As crenças e ações dos participantes foram coletadas, identificadas e analisadas por meio de observação direta, entrevista semiestruturada e aplicação de questionário misto com itens fechados e abertos (doravante Q), bem como as notas de campo registradas no diário da pesquisadora, todos os quais foram triangulados nos permitindo convergir na investigação de modo coerente (BARCELOS, 2006) e sustentando as interpretações a seguir. O capítulo metodológico desta pesquisa traz detalhadamente a agenda de pesquisa e os recursos utilizados para respondermos às perguntas de pesquisa. Ressaltamos que tanto coleta quanto análise obedeceram às perguntas encontradas na subseção 1.5.

Na seção 4.1 abordaremos a análise das crenças das PM em relação ao aprendizado do PLH de modo que possamos visualizar seus discursos sobre a LH em questão e, se o que dizem está em convergência ou divergência de suas ações referentes ao tema, as quais estão dispostas na seção 4.2 que traz as ações das mães concernentes ao tema em questão. Ressaltamos que os dados dos PF disponibilizados neste capítulo não são considerados como elemento principal desta análise, mas nos auxiliaram a ampliar a perspectiva relatada pelas mães. Na seção 4.3 trazemos as relações estabelecidas entre as crenças e ações dos participantes e, ocasionalmente, também trazemos a voz dos PF para ressaltar ou indicar pontos de discussão na pesquisa.

4.1 CRENÇAS DAS PARTICIPANTES MÃES (PM) EM RELAÇÃO AO PLH

Esta seção desenvolveu-se a partir da análise da triangulação dos dados obtidos das observações diretas, entrevistas semiestruturadas e da aplicação do questionário com itens abertos. Tais instrumentos de coleta de dados nos ajudaram a delinear, primeiramente, o perfil das participantes de modo que, atendendo aos critérios da pesquisa, nos forneceram informações fundamentais para o entendimento do contexto de ação do PLH, seja diretamente observado no projeto CONSTRUIR *in loco* bem como a partir do relato das mães em entrevista e diálogos de como mantêm ou buscam manter e criar o espaço do PLH em casa com suas famílias.

Compreender as crenças dos participantes é ter a possibilidade de entender como veem e lidam com as línguas que se identificam (ou não) e, ao compreendermos as crenças dos pais, neste caso representadas pelas mães dos participantes filhos, verificamos como/ se estas podem influenciar nas escolhas linguísticas dos filhos, conforme vimos anteriormente na subseção que trata do papel dos pais na manutenção do PLH. Geralmente o estudo em crenças é realizado a partir das crenças de professores e aprendizes no ensino de línguas, mas aqui levamos em conta o protagonismo dos pais, ou seja, os agentes terceiros envolvidos no processo educacional (cf. SILVA, 2010).

4.1.1 Crenças sobre a nacionalidade e pertencimento

Um dos critérios para a seleção dos participantes foi o da nacionalidade brasileira. Dessa forma, o português que é ensinado-aprendido aos filhos configura-se como PLH, haja vista que neste trabalho é considerado como a transmissão da língua-cultura do Brasil aos filhos de imigrantes brasileiros no exterior. É, portanto, partindo do fato de que todas as mães são brasileiras e, declaram em entrevista e questionário tal informação, e também do pressuposto do senso de pertencimento à identidade brasileira, pois matricularam seus filhos em um projeto de ensino de português como LH, que buscamos analisar como (e se) essas crenças coabitam com as crenças sobre o senso de pertencimento e identitário dos filhos.

As PM são brasileiras e, como local de nascimento, o Brasil. Já os PF, sem exceção, nasceram no Japão e tanto a PF2 quanto a PF3 têm dupla nacionalidade. Tendo dito isso, o PF1, em resposta à pergunta VIII do Q, relata que é brasileiro, embora tenha nascido no Japão e escolha a língua japonesa como sua língua de preferência. A PF2 já revela que é:

[1] metade de cada por que tenho dupla nacionalidade (Q) .

A PF3 também traz o termo “metade” e responde à indagação trazendo à tona um novo termo para a discussão, “mestiça”, amplamente discutido quando do tema imigração nipo-brasileira:

[2] Metade de cada um porque sou mestiça (Q, pergunta VIII, PF3).

O pertencimento à duas realidades distintas não parece estar limitada apenas à nacionalidade, pois todos os PF foram unânimes ao responderem afirmativamente ao questionamento de se considerarem bilíngues, pois comunicam-se tanto em português quanto em japonês. O termo “mestiço”, indicado na resposta da PF3, é comumente utilizado na comunidade nipo-brasileira residente no Japão e no Brasil, bem como em

discussões acadêmicas sobre o senso de pertencimento, identidade e etnicidade. Outro termo popularmente utilizado é o *hafu*.

No Japão o termo *hafu*, originário do inglês *half* (metade) é comumente utilizado para referir-se aos indivíduos que são miscigenados, ou seja, um dos pais é japonês e o outro é estrangeiro e tem sido utilizado desde a década de 70 no Japão, embora ainda seja uma nomenclatura polêmica, pois alguns japoneses ainda alegam que a mestiçagem seja cultural e etnicamente inferior (YAMANAKA, 2003). No Brasil, por outro lado, o termo mestiço e mestiçagem têm significado de celebração da mistura étnica e racial ao incorporar e assimilar os grupos imigrantes, como Ribeiro (1980) aponta “nós, brasileiros, nesse quadro, somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado (1980, p.130)”.

Devido às limitações da pesquisa, não podemos afirmar se a proposição mestiça, a partir da resposta dos participantes esteja em consonância com a percepção brasileira ou com a percepção japonesa destacadas aqui, mas podemos apenas afirmar que é um traço distintivo, haja vista que o PF1 afirma ser brasileiro, embora tenha nascido no Japão, mas que tem um insumo significativamente maior de PLH quando comparado ao da PF2 e PF3. No quadro a seguir indicamos as respostas dos PF quanto à nacionalidade:

Quadro 12: Convergência e divergência de crenças

Participante	Crença: considera-se brasileiro(a), japonês(a) ou Nikkei e por quê?	Local de nascimento	Exposição ao PLH	Notas da pesquisadora
PF1	[3] Brasileiro, porque sou brasileiro (Q, pergunta VIII)	Japão	Pai, mãe, irmã, Projeto CONST RUIR, amigos, internet	O PF1 interessou-se pela presença de uma brasileira no projeto e, inclusive, quis saber sobre o ensino superior no Brasil, tendo declarado vontade de retornar e estudar no país.
PF2	[4] <i>Metade</i> de cada por que tenho dupla nacionalidade (Q, pergunta VIII, destaque nosso)	Japão	Mãe e projeto CONST RUIR	A PF3, ao saber da nacionalidade da pesquisadora, não demonstrou interesse pelo português, mas demonstrou interesse em ouvir a apresentação em língua inglesa, tal fato sugere e prestígio e/ou interesse pela

				língua inglesa em detrimento da LH.
PF3	[5] <i>Metade</i> de cada um porque sou mestiça (Q, pergunta VIII, destaque nosso)	Japão	Mãe e projeto CONST RUIR	A PF2 perguntou à professora se a pesquisadora falava japonês, pois teve vergonha de falar em português.

Fonte: Quadro nosso

A PF3 justificou ser “metade”, pois é “mestiça”, embora a PF2 também se considere “metade”, mas a escolha é justificada pela dupla nacionalidade, por uma questão política. Percebemos, portanto, que há indícios de que quanto mais o aprendiz seja/ esteja exposto e motivado na LH, maior é o senso de pertencimento e de etnia brasileira, conforme aponta os dados do quadro apresentado acima. Mota (2004) reitera a perspectiva na seguinte assertiva “[...] é por meio do uso do português que os pais vinculam a escolha lingüística à necessidade de pertencimento a uma identidade nacional [...]” (2004, p.155). Tal identidade nacional pode ser enfraquecida ou suprimida pelo fato de os filhos fazerem parte cada vez mais da sociedade majoritária e, por outro lado, menos parte da sociedade brasileira. Tsuda (2003) indica que os brasileiros “*nikkeis*” são marginalizados etnicamente e socialmente por conta das diferenças culturais e ressalta, ainda, que os brasileiros residentes no Japão são comumente chamados de “*gaijin*” (traduzido como estrangeiro, o que vem de fora) e, principalmente, pelo fato dos brasileiros não falarem o idioma local, cria-se uma barreira cultural significativa.

No entanto, o que mais chama atenção no artigo de Tsuda (2003) é a proposição de que os filhos desses imigrantes serão incorporados completamente na sociedade japonesa devido à pressão cultural sofrida nas escolas japonesas: “Eles serão, eventualmente, completamente aceitos como japoneses e desaparecerão no fluxo da sociedade japonesa, na qual o Japão tornar-se-á sua única pátria com a qual se identificam verdadeiramente” (TSUDA, 2003, p. 156, tradução nossa²⁸). Diante dessa perspectiva, temos a PM2 totalmente inserida dentro da comunidade japonesa e com limitado contato com a brasileira, de acordo com o trecho da entrevista:

²⁸ Trecho original: They will eventually be fully accepted as Japanese and disappear into mainstream Japanese society, in which case Japan will become the only homeland with which they truly identify (TSUDA, 2003, p.156).

[6] [convivo mais com] japoneses /.../ brasileiros somente quando eu venho aqui [Projeto CONSTRUIR] e fora isso eu tenho uma colega só que é brasileira (ES, 24/07/2015, PM2).

[7] Convivo mais com brasileiros. (ES, 24/07/2015, PM1)

[8] ((convive mais com)) brasileiros. (ES, 24/07/2015, PM3)

Por outro lado, as PM1 e PM3 totalmente deslocadas da sociedade japonesa, apresentando realidades de convivência distintas com a sociedade acolhedora, de acordo com os trechos supracitados.

A análise dos dados indicou-nos, portanto, que somente a nacionalidade desses brasileirinhos não traz garantia do senso de pertencimento ao grupo brasileiro, haja vista que dentre os três PF, apenas um declarou-se como brasileiro e tanto a PF2 como PF3 reconhecem a si mesmas como metade e mestiça, respectivamente, ainda que esses dados nos apontem para uma análise diagnóstica preliminar, pode ser retomado em futuras pesquisas por pesquisadores que queiram compreender o fenômeno migratório sob um viés antropológico. Para nosso estudo em LA, a escolha de um código linguístico em detrimento do outro revela nossas escolhas identitárias, mas sobretudo revela que quanto mais insumo na LH seja oferecido ao aprendente e/ou adquirente, maior o senso de pertencimento à comunidade desta língua.

4.1.2 Crenças sobre a importância do aprendizado do PLH

A partir da entrevista da PM1, identificamos a crença de que o português é importante pelo fato de que a participante não conhece e não pode se comunicar em língua japonesa e, portanto, o não conhecimento do português pelos seus filhos acarretaria uma falha ou, até mesmo, a não comunicação entre eles. De acordo com a entrevista com a coordenadora do projeto CONSTRUIR, o desconhecimento da LJ por parte de pais e mães brasileiros dificulta e, às vezes, impossibilita o acompanhamento do processo educacional de seus filhos, seja em reuniões escolares, preenchimento de documentos e tarefas de casa.

Se, por um lado, o desconhecimento da língua majoritária por parte dos pais possa acarretar tais dificuldades, a perda linguística da LH pode representar um possível fator de desintegração familiar ao passo que, se os pais não aprendem a LE e os filhos falam

somente na LE, ou a língua majoritária, não há possibilidade de diálogo. Na pesquisa de Souza (2010) as mães consideram a importância dos filhos em falarem português indicando que a LH é essencial à manutenção da identidade do grupo e o sentimento de pertencimento à sua etnia.

A PM3, por meio da assertiva a seguir, também revela a importância da aquisição e manutenção do PLH para comunicação com suas filhas, pois ambas utilizam a LJ majoritariamente e considera importante que as filhas sejam bilíngues:

[9] [...] É, pra mim é, até porque, como eu tenho duas meninas, e tipo assim elas vão crescendo e já começa a vir /.../ aquelas coisas de adolescente/.../ então se elas querem falar só japonês, aí fica difícil a comunicação entre (+) nós né? então, desde pequena elas falam português [...]. (ES, 24/07/2015, PM3).

Nota-se que devido ao fato de a participante não conhecer o idioma japonês, teme a perda do contato com as filhas, em especial, na fase da adolescência como sendo uma fase de comunicação e de informação intensa e, conseqüentemente, prevê dificuldades de diálogo com as filhas se decidirem falar somente a língua majoritária, o japonês. Deprendemos da fala da PM3 que a expectativa é de que as filhas aprendam português, mas não há indícios de que os pais aprendam a LJ para mediar a comunicação ou ajudar suas filhas no processo escolar. A PM2, em entrevista, demonstra a importância de que suas filhas tenham conhecimento da LH não somente para o convívio familiar no Japão, mas também saibam se comunicar com os familiares que residem no Brasil de modo a manter o contato e relata o seguinte:

[10] [...] Eu acredito que sim. Porque também têm meus familiares que tão no Brasil. /.../ então eu quero que elas consigam conversar com eles e para manter uma relação com eles. Eu acho que não só com a família do meu marido ((em japonês)), mas também com minha família no Brasil [...]. (Entrevista semiestruturada, doravante ES, 24/07/2015, PM2).

Ressaltando que a PM2 casou-se com o cônjuge que é de nacionalidade japonesa e toda a família dele reside no Japão. A partir do discurso da mãe brasileira, identificamos a tentativa não apenas de manutenção da LH, mas a importância desse (re)conhecimento para diálogo com a família por parte da mãe que ainda reside no Brasil. Nesse sentido, a afetividade pode gerar identificação com a língua-alvo, em outras palavras, os laços

criados entre amigos e familiares pode favorecer e estimular o aprendizado, conforme Madeira (2005) aponta sobre a formação de crenças que ocorre a partir de uma configuração complexa de fatores, tais como os hábitos arraigados, conceitos inadequados adquiridos, fatores socioculturais e, aplicado neste caso, as questões afetivas, ressaltando-as a partir de “bloqueios e identificação com cultura-alvo; hábitos arraigados podem envolver afetividades com professores ou cultura regional; e fatores socioculturais podem estar relacionados com questões familiares e de identidade” (2005, p. 354). Nesta pesquisa, as questões afetivas familiares e o diálogo entre si parece nos indicar que tal fator propulsiona o aprendizado e, principalmente, a manutenção da LH na família da PM2.

Os dados obtidos a partir de ES e Q da PM1 sugerem que esta investe esforços consideráveis para que seus filhos recebam não somente o insumo do PLH do ponto de vista linguístico, mas também o fortalecimento com as raízes brasileiras e sua cultura a partir de visitas regulares ao país. Desse modo, a participante incentiva os filhos a manterem os laços antigos e fazer novos contatos no Brasil, levando-se em consideração que pretendem retornar ao país quando do término do ensino fundamental dos filhos em rede escolar japonesa²⁹. Tais ações também são observadas nas mães brasileiras residentes em Londres, conforme nos aponta Souza:

Com relação aos fatores culturais, essas famílias confirmam que eles fazem esforços consideráveis para manter os laços com o Brasil: eles fazem isso não apenas ao visitar o país regularmente, mas também por meio da construção de laços e redes sociais com outros brasileiros em Londres, como sendo filiados a partidos políticos brasileiros, participando de eventos culturais brasileiros e se envolverem com escolas comunitárias brasileiras onde seus filhos frequentam. (SOUZA, 2010, p.84, tradução nossa³⁰).

Percebemos que a criação de tais laços afetivos e o desejo de retorno são discursos convergentes na fala da PM1 e do PF1, pois ambos confirmam a importância de manter as duas línguas e, o português, em especial, para a continuidade dos estudos no Brasil. A

²⁹ Cabe ressaltar que o ensino fundamental da rede escolar japonesa e brasileira são distintos, pois o primeiro é estruturado no esquema 6-3-3 (elementar, ginásio e médio) enquanto o segundo é 3-9-3 (infantil, fundamental e médio).

³⁰ Trecho original: With regards to cultural factors, these families confirm that they make considerable efforts to maintain links with Brazil: they do this not only by visiting the country on a regular basis, but also by building social network ties with other Brazilians in London, such as being affiliated to Brazilian political parties, attending Brazilian cultural events and being involved with the Brazilian community language school their children attend (SOUZA, 2010, p.84)

convergência entre o discurso e a ação, conforme já apontada por Barcelos (2006) no aporte teórico desta pesquisa, nos esclarece que tanto as crenças influenciam as ações quanto o contrário também ocorre. Possivelmente, a convergência de tais crenças e ações dessa família influenciaram positivamente para a criação de uma atmosfera propícia não apenas ao aprendizado do PLH, mas da preservação da identidade dos filhos como brasileiros na condição de imigrantes no Japão.

Elaboramos o quadro a seguir na tentativa de esclarecer as crenças das PM sobre a importância do PLH e as de seus/suas filho(a)s ao responderem a pergunta IX “Falar português é importante para você e sua família? Por que sim, ou por que não”:

Quadro 13: Crenças de PM e PF sobre a importância do PLH

Crenças da PM	Crenças da(o) PF	Direcionamento das crenças
[11] Sim, não sei japonês (Q, PM1)	[12] Sim, porque posso me comunicar [em português] com meus parentes no Brasil” (PF1, Q, pergunta XI)	Divergentes
[13] Sim, porque [o português] é minha língua materna (Q, PM2)	[14] “Sim, porque consigo falar com os meus parentes que moram no Brasil”. (PF2, Q, pergunta XI) [15] sim porque consigo falar [em português] com os brasileiros (PF3, Q, pergunta XI)	Divergentes Não há dados
A PM3 não respondeu	Não há dados	Não há dados

Fonte: quadro nosso

A partir dos dados do quadro acima, poderíamos entender que as crenças das mães em relação à importância do ensino-aprendizado de PLH são divergentes das crenças de seus filhos, pois enquanto para os filhos o importante é se comunicarem com os familiares no Brasil, para a PM1 o fato é de que a mãe não pode se comunicar em outra língua que não o português e a PM2 já nos revela que a importância recai devido a sua língua materna ser o português. Embora tal importância esteja em divergência nas respostas dos

questionários, a partir da observação direta notou-se a presença das mães nas aulas, participação de atividades e acompanhamento geral da LH. Temos, portanto, indícios de que as crenças das PM e de seus filhos divergem, no entanto, ambos tomam medidas para que o PLH se desenvolva satisfatoriamente.

Compreendemos que a amostra de dados desta pesquisa não é suficiente para compreender o fenômeno migratório e a questão educacional, em especial do ensino-aprendizagem do PLH, dos brasileiros no Japão, todavia, esse recorte parece nos indicar a importância do estabelecimento de uma relação de equilíbrio entre a língua majoritária e a língua de herança. Desse modo, num cenário ideal, os filhos poderiam deslizar entre as duas culturas (cf. MENDES, 2012), e, ao ter acesso aos dois códigos linguísticos de modo equilibrado, possam tanto ter acesso à educação japonesa se decidirem permanecer em território japonês, como acesso à educação brasileira quando/se retornarem ao Brasil.

4.1.3 Crenças sobre a importância da afetividade

Os esforços das mães brasileiras em direção à criação e ou preservação da atmosfera para o PLH entre imigrantes já foi apontada por pesquisadoras como Mota (2004; 2010), Lico (2011), Polinsky e Kagan (2011) dentre outra(o)s autores e, a maioria, cita a afetividade e, conseqüentemente, o esforço para o sucesso da comunicação entre mães e filhos. O recorte da fala da PM2 nos revela o seguinte:

[16] [...] O jeito dos japoneses, eles são, meio assim, fechados /.../ o brasileiro não, já pega na mão, já se abraça /.../ esse contato, assim né? eu acho muito importante e que no Japão não tem [...]”. (ES, PM2, 24/07/2015).

O trecho anterior expresso pela PM2 indica um ponto importante para a discussão: o primeiro é de que a afetividade é marca da cultura brasileira e, portanto, é considerada importante quando da transmissão da herança cultural aos seus filhos. Essa crença sugere que o contato afetivo é um atributo da cultura brasileira e da crença da importância do desenvolvimento desse atributo como herança cultural pelos filhos das participantes. A PM3 relata uma percepção similar à PM2 ao dizer o seguinte sobre o que acredita ser importante em relação à herança cultural brasileira:

[17] [...] Hummm (+)(+) eu acho que pra elas o importante é o contato mesmo né. O contato com brasileiro, porque o japonês, como a gente tá aqui no Japão, então contato com japonês elas têm. É::: uma coisa normal na escola e a menor tá na creche, então é::: aquela coisa de: de: (+) de AH, de calor humano NÉ. (ES, 24/07/2015, PM3).

A fim de atender às perguntas da pesquisa, nos ativemos em responder a primeira constatação, que trata da crença da afetividade como um atributo da cultura brasileira. Apesar de seus filhos conviverem mais com a sociedade japonesa, as três participantes afirmam encontrar somente entre a comunidade brasileira a afetividade e interação social desejada e almejam que seus filhos compartilhem dessa característica. Na pesquisa de Souza (2010), as mães também relataram utilizar o português para expressarem suas emoções tanto em relação a elas mesmas quanto aos seus filhos, (SOUZA, 2010, p. 86) tais como “Mostro minhas emoções quando falo português” e “Meus filhos falam português com as pessoas que eles têm mais intimidade” sugerem que as mães atribuam significativa importância ao PLH, em especial à afetividade como característica inerente à LH, como ferramenta de diálogo familiar.

A autora supracitada também aponta que as estratégias de autoidentificação das mães têm impacto sobre seus filhos e a escolha da LH no lugar da língua do país estrangeiro e aponta que o lugar de nascimento dos pais e a exposição majoritária à língua portuguesa ou inglesa podem definir a identidade étnica dos filhos.

A discussão neste artigo sugere que o modo pelo qual as mães migrantes reagem ao contato com a comunidade receptora influencia o senso de etnicidade das crianças e, assim, as suas ligações emocionais e instrumentais com a comunidade de fala. (SOUZA, 2010, p.93, tradução nossa³¹).

Em consonância com a autora supracitada, entendemos que a percepção das mães sobre afetividade é de que essa característica é presente substancialmente, entre/na comunidade brasileira. A percepção das crenças das mães e os fatores que as impedem ou favorecem a desenvolver determinadas ações dependem do contexto onde as crenças

³¹ Trecho original: the discussion in this article suggests that the way in which migrant mothers react to their contact with the receptor community influences their children's sense of ethnicity, and thus, their emotional and instrumental links to their community language (SOUZA, 2010, p. 93).

são, aparentemente, muito mais influenciadas do que as ações em si. Pelo fato de as participantes mães não conseguirem se comunicar em japonês e, conseqüentemente, não conseguem se inserir plenamente na sociedade japonesa, acabam restringindo seus círculos de convivência e de seus filhos à comunidade brasileira no Japão e, virtualmente, com os brasileiros no Brasil.

Bittens e Jennings- Winterle (2015) indicam que a característica da plasticidade cultural é importante para famílias imigrantes que lidam com o processo de ensino-aprendizagem de LH, uma vez que os participantes possam ser mais abertos ao diálogo com a comunidade receptora sem abrir mão de sua identidade, mas negociando-a em uma sociedade que tende a se tornar multicultural. As autoras asseveram que:

Não somente assimila costumes, valores e a própria língua do país hospedeiro, mas ainda, de maneira eloquente, apresenta-se. Ao relacionar com cidadãos locais e demais imigrantes, é capaz de ver a estrutura daquela sociedade com olhos críticos, sem vendas. Sua visão de mundo é afetada por sua essência materna, mas ele é capaz de acomodar o velho e o novo de maneira simbiótica. (2015, p. 75).

Nesta pesquisa tomamos o conceito de língua e cultura como indissociáveis e, portanto, entendemos que o comportamento sociocultural dos pais diante da sociedade receptora pode influenciar o desenvolvimento linguístico e cultural dos filhos. De acordo com a entrevista com a coordenadora do Projeto CONSTRUIR, Luzia Tanaka, um dos objetivos do projeto é, inicialmente, fazer com que os participantes, juntamente com a família, reconheçam uns aos outros como imigrantes em busca do resgate de sua cultura e essa troca de experiências ocorre independentemente da língua escolhida para comunicação, seja a majoritária ou de herança, pois a importância é dada à compreensão do povo brasileiro e de sua cultura.

[18] Buscamos o aprendizado com sentido real e que traga sentido na experiência dele [do aluno]. (ES, 24/07/2015, Luzia Tanaka).

Deste modo, percebemos que o objetivo não é somente o ganho da proficiência linguística dos participantes, mas o envolvimento de todos os imigrantes brasileiros para o desenvolvimento de um ambiente que acolha a língua e cultura brasileira como modo de fortalecimento das raízes culturais e não mais como uma língua nativa que os distancia

da sociedade japonesa. Um episódio representativo desse objetivo de associação entre língua e cultura relatado pela coordenadora foi o “encontro com a identidade” em que os alunos traziam seus passaportes e certidões de nascimento. A ideia era não somente a apresentação de um novo gênero textual, mas o reconhecimento de suas identidades e de seus locais de pertença.

De Houwer (1999 apud ROCHA, 2015, p.89) assinala a relação entre três elementos importantes para ilustrar a relação entre crenças, práticas e resultados: as crenças e atitudes dos pais, escolhas linguísticas e estratégias de interação dos pais e o desenvolvimento linguístico dos filhos. Tais elementos são desenvolvidos organicamente, em especial nesta pesquisa, as crenças e ações dos pais juntamente com as crenças e ações dos filhos são, simbioticamente, desenvolvidos. Buscamos, dessa forma, contextualizar o PLH em tal comunidade e entendemos que os pais exercem influência significativa no modo como apresentam e nutrem a língua e cultura brasileira. Quando uma PM decide apenas dialogar com as filhas em casa, entendemos que é um insumo linguístico e cultural limitado, enquanto outros PF têm acesso à redes sociais, canais de televisão e Youtube brasileiros e são, constantemente, expostos a insumos e conteúdos diversos.

O esforço das mães em manter e desenvolver uma comunicação em português com seus filhos, conforme revelam os excertos supracitados, é manifesto e o desejo de estreitamento de laços com os familiares é considerado como elemento propulsor e motivacional do aprendizado. Embora não seja possível afirmar de qual forma ou como tais vínculos afetivos influenciam, compreendemos que é um fator importante a ser levado em consideração quando do ensino-aprendizado do PLH.

4.1.4 Crenças sobre a motivação dos participantes sobre o aprendizado e manutenção do PLH

Os filhos ao responderem que querem aprender português para poder se comunicarem com os parentes no Brasil são, conforme Van Deusen-Scholl (2003) aponta, aprendizes com motivação de herança, ou seja, buscam (re)conectarem-se com a herança familiar por meio da língua. O PF1 sente-se motivado a aprender e continuar o aprendizado do PLH pois, de acordo com as respostas do Q, tem vontade de morar no

Brasil. O fato de poder se comunicar com parentes e amigos brasileiros e o desejo de retorno ao país de origem dos pais é principal fator motivacional deste participante. A PF2 responde que também se sente motivada:

[19] Sim, porque minha mãe fala em português comigo e também porque faço aula de português (Q, PF2)

Uma resposta semelhante sobre a motivação em aprender o PLH foi a da PF3:

[20] sim porque falo com minha mãe em português e também faço aula (Q, PF3)

Em ambas as respostas o uso da LH com a mãe em casa e a presença nas aulas de PLH no projeto são tidas como motivacionais para o aprendizado. Os participantes ao compartilharem da mesma língua com outros participantes no projeto sentem-se à vontade, inclusive são livres para escolherem a língua que se sentem mais à vontade em sala de aula, segundo observações diretas da presente pesquisadora.

A PM2, embora tenha revelado anteriormente que não têm expectativas quanto ao aprendizado do PLH das PF, parece entrar em conflito ao matricularem suas filhas em um programa de LH, esforçar-se em conversas com as filhas em português, mas não acreditar ou não nutrir expectativa de que elas sejam capazes de aprender a LH. Tal crença tácita pode atingir diretamente a aprendizagem dos filhos, conforme aponta Barcelos (2006) no capítulo teórico sobre crenças, estas podem estar interconectadas com outras e acarretam consequências entre si, além disso estão relacionadas à identidade e são compartilhadas com outros, neste caso, as crenças das mães com seus/suas filho(a)s.

Tendo dito isto, compreendemos que quanto mais centralizada e arraigada uma crença, mais difícil será mudá-la “porque uma mudança (adição ou abandono de uma crença) implicaria uma mudança em todo o sistema, conforme apontado por Rokeach (1968) e Woods (1996)” (BARCELOS, 2006, p. 118). Assim, portanto, se a PM acredita que as PF não terão sucesso na aprendizagem da LH e transmite tal mensagem às filhas e à família, esta crença pode estar ligada à falta de perspectivas e necessidade de uso da

LH, bem como à falta de motivação ou de senso de pertencimento à identidade e cultura brasileira.

Pela análise das crenças das mães, arriscamos afirmar que suas crenças sobre o aprendizado dos filhos os influenciam diretamente, pois é a partir de tais crenças que tomam iniciativas de exposição à LH, criam ambientes físicos e virtuais para o uso da língua e os incentivam a continuar os estudos. Essa relação é chamada de causa e efeito, pois as crenças exercem influência direta nas ações, conforme Barcelos (2006) pontua.

Todavia, os fatores contextuais também exercem forte influência sobre as crenças, haja vista que os PF inseridos em rede escolar japonesa não dispõem de um sistema de aprendizado e/ou valorização da LH dos estrangeiros, mas são estimulados a desenvolverem a língua majoritária e, num cenário positivo, a língua inglesa. Se as crenças e as ações dos pais, do colégio e de terceiros, bem como os fatores contextuais não convergem ao ensino e prática de uma LH, dificilmente tais aprendizes terão êxito em sua tarefa de aprender e/ou manter tal língua.

4.2 AÇÕES DAS MÃES EM RELAÇÃO À MANUTENÇÃO DO PLH

Nesta seção tratamos das ações das PM em relação à manutenção do PLH, quais ações são direcionadas neste processo de ensino-aprendizagem a fim de compreendermos, posteriormente, de que modo se relaciona com o desenvolvimento da LH. Na subseção 4.2.1 trataremos das ações dos pais, em especial das mães, diante da língua majoritária e de como tais ações podem estar relacionadas ao ensino-aprendizagem do PLH de seus filhos. A próxima subseção trazemos o contato com a LH e de como a presença ou ausência de ações no aprendizado está presente no contexto das famílias participantes. Por fim, na subseção 4.2.3, tratamos especificamente da manutenção do PLH: os meios de promoção e ambientação do PLH em território japonês.

4.2.1 Pais monolíngues: ações diante da língua majoritária

Nesta subseção apresentamos as ações das mães diante da língua japonesa, a língua majoritária. Tanto a PM1, a PM2 quanto a PM3 declararam tanto em entrevista quanto em questionário não serem proficientes em japonês, mas comunicam-se somente

em português. Retomando o capítulo teórico, ressaltamos que essa característica das participantes de permanecerem monolíngues também foi observada na pesquisa de Valdés (2001) ao analisar as comunidades imigrantes nos EUA e a manutenção da LM das participantes da primeira geração de imigrantes sem o desenvolvimento da LE, o inglês, em questão. Valdés (2001) propôs o quadro abaixo que pode representar a variação de monolíngues e bilíngues de acordo com as gerações dos imigrantes:

Quadro 14: Bilingualismo de diferentes gerações

Geração	Possíveis características da língua	
1ª geração	Monolíngues na LH A	Bilíngues incipientes Ab
2ª geração e 3ª geração	LH dominante Ab	Língua majoritária dominante aB
4ª geração	Língua majoritária dominante Ba	Monolíngues na língua majoritária B

Fonte: VALDÉS (2001, p. 7, adaptação e tradução nossa)

A partir da leitura do quadro, no qual a diferença no tamanho das letras indica diferentes “forças na língua” (termo utilizado pela autora supracitada para referir-se aos graus de proficiência) a letra A indica a LH e a letra B a LE e/ou língua majoritária. Percebemos que a tendência, segundo a pesquisa de Valdés (2001), é de que as gerações mais novas apresentem domínio pleno na língua majoritária e não tenham conhecimento de sua LH. Lee e Shin (2008) confirmam tal proposição ao encontrar dados similares com falantes de LH coreana residentes nos EUA:

No cenário típico, a primeira geração fala a língua nativa, enquanto que a segunda geração é bilíngue em algum grau, seguido pela terceira geração falante da língua majoritária. No entanto, recentemente, um número crescente de comunidades de língua minoritária estão passando por uma completa mudança de linguagem dentro das duas gerações sem uma geração bilíngue entre elas (Wiley, 2001). Esta mudança acelerada cria grandes problemas de comunicação, como pais e filhos que vivem na mesma família e não entendem uns aos outros. (LEE; SHIN, 2008, p. 159, tradução nossa³²).

³² Trecho original: In the typical scenario, the first generation speaks the native language, while the second generation is bilingual to some degree followed by the majority- language-speaking third generation. However, recently, an increasing number of language-minority communities are undergoing a complete language shift within two generations with no intervening bilingual generation (Wiley, 2001). This

Em nosso estudo de caso, tivemos acesso à primeira geração de imigrantes, as mães, e seus filhos representando a segunda geração e, portanto, não podemos generalizar a proposição do bilinguismo de acordo com as gerações, mas podemos visualizar o crescimento da LE em detrimento da LH, haja vista que as participantes mães acreditam ser importante a proficiência de português para seus filhos, em especial, para manter a comunicação entre eles e com os familiares que residem no Brasil. Mota (2004) reitera a perspectiva do ritmo desacelerado do país na aquisição da LE em relação à perda da LH nos filhos ao dizer que “estabelecem-se, assim, situações de conflitos linguísticos que dificultam a dinâmica social da família; a competitividade entre as gerações acentua-se, causando inversões nas relações de poder (MOTA,2004, p. 152) ”.

Na presente pesquisa, os filhos foram unânimes ao responder a pergunta VI do questionário sobre o japonês como língua na qual se comunicam com mais facilidade, a língua japonesa é utilizada na maior parte do tempo nas escolas japonesas e cede espaço para a língua portuguesa apenas em casa e durante as aulas de PLH. Ora, entendemos que a escolha de um código linguístico não é uma mera opção aleatória, mas é permeada por questões identitárias, socioculturais e políticas, conforme aponta Souza (2010) a relação entre língua e identidade étnica é tópico recorrente de pesquisa, haja vista que dentre as participantes também encontramos a significância emocional como um dos principais fatores para o aprendizado e manutenção do PLH para seus filhos e língua portuguesa, neste contexto, é parte da formação da identidade das participantes como brasileiras.

Liebkind (apud SOUZA, 2010, p. 80) afirma que a língua pode se tornar o símbolo mais importante da identidade étnica. Souza (2010) também examinou em seu estudo os possíveis fatores sociais que influenciam a escolha da língua pelas famílias que fazem parte de uma escola de letramento organizada por um grupo de mães brasileiras, tais como a influência da exogamia, atitudes do país receptor em relação aos imigrantes, viagens da família à terra natal (neste caso, o Brasil), a intenção de retorno dos imigrantes ao Brasil, os padrões de uso da língua e o senso de identidade étnica.

Alguns autores têm defendido o uso da estratégia “*one-parent, one language* (OPOL)” de “um pai, uma língua”, ou seja, filhos de casais de nacionalidades/línguas distintas podem fazer uso de sua língua nativa com os filhos, como é o caso da PM2, pois

accelerated shift creates major communication problems, as parents and children living the same household do not understand each other (LEE; SHIN, 2008, p.159)

é casada com um cidadão japonês e suas filhas comunicam-se com ele em japonês e com a mãe em português. Desse modo, a família pode oferecer um ambiente favorável à aquisição tanto da LH quanto da LE ao dispor de uma quantidade e qualidade considerável de insumo.

As ações dos pais diante da língua majoritária, neste estudo de caso, nos indicaram, portanto, que é possível lançar mãos de iniciativas que estimulem tanto a LH quanto a majoritária e criar uma atmosfera bilíngue condizente com o insumo que é dado, em outras palavras, o desenvolvimento do bilinguismo será mais exitoso se houver meios para tal desenvolvimento. À medida que os pais proporcionem insumo de qualidade, como em casa ou em projetos de LH, incentivo à leitura tanto de filmes como outras obras midiáticas, os filhos terão cada vez mais contato com a diversidade da língua portuguesa e, possivelmente, interessem-se em continuar e manter tal LH.

4.2.2 Contato limitado com a LH

Nesta subseção buscamos compreender como o contato com a LH, especialmente se limitado, influencia no processo de aprendizagem e se as ações dos pais podem implicar as ações dos filhos. Mendes (2012) afirma que para o processo ensino-aprendizagem de uma LH ocorrer satisfatoriamente é importante que o aprendiz possa deslizar entre as duas culturas, ou seja, envolver-se com a cultura majoritária, do país que o acolhe, quanto com a cultura original de seus pais imigrantes. Os pais, por sua vez, transmitem a língua e os valores culturais para seus filhos brasileiros nascidos no exterior (cf. LICO, 2011). Moroni e Gomes (2015) são enfáticas ao sugerirem os fatores que influenciam na aquisição da LH, tais como o uso da língua na família, a presença de uma comunidade de fala brasileira ou de um curso formal, como é o caso da participação dos filhos no projeto CONSTRUIR/ Artel e de como tais fatores podem favorecer ou não o desenvolvimento da LH.

Além da interação dos filhos entre pais e comunidade de fala brasileira, as autoras nos esclarecem que é necessário oferecer um alto grau de insumo. Flores e Pfeifer (2014) encontram o fator da televisão local (do país de origem) como fator de ligação e manutenção da LH como insumo. Os dados do PF1 revelam que ele mantém contato com a língua-cultura brasileira, indiretamente, assistindo aos canais brasileiros de televisão

(no Japão as transmissões de redes brasileiras são disponibilizadas via satélite), canais brasileiros no *Youtube* e, diretamente, em casa, com seus pais. Kigamwa (2014) indica que o uso de recursos midiáticos disponíveis na internet pode auxiliar o falante de língua de herança (doravante FLH) a desenvolver e revigorar a LH por meio de músicas, estórias, danças e outras ferramentas disponíveis na *internet*, conforme trecho a seguir:

Há certamente outras estratégias que poderiam ser adicionadas para criar um novo estímulo no aprendizado da LH em casa. A decisão de fortalecer o uso da LH em casa deveria ser fundamentada por meio da percepção de que, se os falantes de línguas minoritárias falham em fortalecer tal uso em casa, então não haverá fundamento basilar para tentar preservar a língua em outros domínios. Isso tudo deve começar em casa!. (2014, p.179, tradução nossa³³).

Em consonância com tal perspectiva, os dados do PF2 nos indicam que a família parece desfrutar de condições favoráveis ao desenvolvimento da LH: pais e filhos motivados, insumo diversificado (familiares, canais de televisão, internet) da LH e, principalmente, objetivos definidos quanto ao aprendizado da língua: os pais retornarão ao Brasil e, portanto, os filhos necessitam da língua portuguesa para tal. O PF1 apresenta a seguinte fala quanto à sua motivação de estudar português:

[21] Sim, porque tenho vontade de morar no Brasil. (Q, pergunta X, PF1)

Já a PM2, conforme subseção que trata das crenças e ações dessas participantes, nos revela que motiva suas filhas a falarem português somente por meio de diálogos com a mãe, expondo-as a insumos restritos da LH. É possível constatar que esse vínculo restrito de comunicação influencie diretamente na exposição dos PF com o PLH, especialmente no caso da PM2, pois é a única falante de português de sua família e os outros momentos de contato com a LH ocorrem no projeto CONSTRUIR/Artel.

A PM2, ao ser perguntada sobre como ela mantém o contato com a língua-cultura brasileira, nos relata o seguinte:

³³ Trecho original: There are certainly other strategies that could be added to create new excitement about HL learning in the home. The resolve to strengthen the use of HLs in homes should be founded upon the realization that, if speakers of minority languages fail to fortify such use at home, then there will be no basis for trying to preserve the languages in other domains. It must all start at home! (KIGAMWA, 2014, p. 179)

[22] Conversando com minhas filhas e na escolinha que elas frequentam. (Q, pergunta X, 24/07/2015, PM2).

De acordo com a resposta da participante, inferimos que o diálogo com as filhas e a participação junto ao projeto de LH não representa um insumo significativo da língua em questão. Além da baixa quantidade de insumo, especificamente na quantidade de horas dedicada à LH, a participante corrobora a inferência de que o contexto não é propício ao desenvolvimento da LH ao esclarecer o contexto familiar:

Pesquisadora: Você matriculou seus filhos em escola brasileira ou japonesa? e por quê?

[23] PM2: é que o meu marido, ele é japonês. Então se eu fosse por numa de português, brasileira, ele não iria aceitar. Entendeu? e assim (+), todos os colega dela, os parentes do meu marido são todos japoneses (+) então eu tive que por na japonesa (ES, 24/07/2015, PM2).

A compreensão do contexto vivenciado pelos participantes, verbal e não verbal, pode nos ajudar a (re)interpretar o lugar de ação do ensino-aprendizagem da língua em questão, ainda que seja uma microrrepresentação da experiência da PM2 e suas filhas, Woods (1996) nos diz que “precisamos saber mais sobre a natureza dos objetivos, submetas e os meios, e sua relação com os processos dinâmicos, interativos e negociados de tomadas de decisão no ensino” (1996, p. 22, tradução nossa³⁴) que, neste caso, é o desenvolvimento da LH em meio familiar e por meio do projeto de LH e o objetivo informado pelos participantes é alcançar a proficiência necessária para comunicação com familiares e também dar continuidade aos estudos no Brasil. Contudo, o objetivo da PM2 não parece estar bem definido, pois a LH representa apenas uma ferramenta de diálogo com familiares no Brasil, embora não tenha declarado a ocorrência da frequência disto.

Apesar das limitações supracitadas, é possível inferir a partir dos dados, que a PM2 não disponibiliza de ambiente em potencial para o desenvolvimento do PLH, pois a língua majoritária ainda é preponderante em casa e na escola e, não havendo relevância de conteúdos e exercícios diversos para a prática da língua, tornar-se-á uma tarefa desafiadora alcançar a proficiência desejada na LH.

³⁴ Trecho original: We need to know more about the nature of goals, subgoals and means, and their relationship to the dynamic, interactive, negotiated processes of decision-making in teaching (WOODS, 1996, p. 22).

4.2.3 A manutenção do PLH: os meios de promoção e ambientação do PLH em território japonês

Todos os participantes são membros do projeto CONSTRUIR/ Artel, tanto as mães participam ativamente de eventos, lanches, desenvolvimento de materiais quanto seus filhos regularmente matriculados e diretamente envolvidos no processo de aprendizagem do PLH. De acordo com a observação realizada pela pesquisadora deste trabalho e também entrevista com a diretora do projeto, Luzia Tanaka, é a partir da participação de mães e pais que o projeto tem crescido e ganhado visibilidade na comunidade de brasileiros onde residem. Na subseção anterior que trata do papel dos pais na manutenção da LH percebemos o quão valioso é o oferecimento de insumo de qualidade da LH, bem como o processo de nutrição de língua-cultura dos pais para que possam transmitir aos filhos essa herança.

Desse modo, buscamos compreender nesta pesquisa, as ações de promoção e ambientação do PLH em território japonês pelos participantes de modo a contextualizar tal vivência e como tal experiência, exposta através de suas crenças, influencia o aprendizado da LH em questão. Sobretudo os meios e experiência de vivência da língua portuguesa propiciados pelos pais, levando em consideração que são estes os responsáveis pela educação de seus filhos e decidem, em última instância, a matrícula de seus filhos em escolas, participação em curso e outras decisões concernentes à educação de modo geral.

A PM1 relata que motiva seus filhos a estudarem a LH por meio de livros, televisão e músicas brasileiras. Os ambientes de promoção do PLH assinalados foram a casa e amigos, haja vista que a PM não compreende a LJ (Q) e sente-se à vontade entre a comunidade brasileira e, portanto, não compartilha da rede social de japoneses. A participante avalia a aprendizagem da LH de seu filho como fácil, justificando que a língua falada em casa é somente o português. Além disso, nos esclarece em entrevista que, ocasionalmente, os filhos conversam entre si em LJ, conforme trecho a seguir:

[24] [...] É, aqui [no projeto] eles aprenderam, assim, a ler e escrever, né, mas falar, desde, desde pequenos eles sempre falaram português aí com a escola

eles começaram a aprender o japonês. Às vezes eles conversam entre eles, os dois só, mas fora isso é só português [...]. (ES, 24/07/2015, PM1).

A PM2 declara que os ambientes de promoção do PLH promovidos por ela são restritos à casa e à participação no projeto e é somente através da comunicação entre suas filhas é que motiva o aprendizado da LH. Quando perguntada sobre o nível de dificuldade do aprendizado de português, a participante avalia que é:

[25] [...]Difícil. Porque elas só frequentam a escolinha de português uma vez por semana e só tem contato com os amiguinhos brasileiros quando vão na escolinha ou seja uma vez por semana (ES, 24/ 07/15, PM2).

O quadro a seguir traz alguns recortes da fala das PM tanto em entrevista quanto em questionário, de modo que as informações possam revelar convergência ou divergência entre discurso e ação:

Quadro 15: Ambientes de uso e exposição ao PLH pelas PM

Participante	Ambientes de uso/exposição do PLH segundo o Q	Ambientes de uso/exposição do PLH segundo a ES
PM1	Casa, amigos, projeto CONSTRUIR/ Artel	[26] Ah, em casa é só coisa brasileira. Assisto só tv brasileira, a internet também só contatos no Brasil (ES, 24/07/2015, PM1)
PM2	Casa e projeto CONSTRUIR/ Artel	[27] Só mesmo aqui na escolinha (ES, 24/07/2015, PM2)
PM3	Não respondeu	[28] televisão e as pessoas (ES, 24/07/2015, PM3)

Fonte: Quadro nosso

Visualizamos no quadro que a PM1 expõe seus filhos aos diferentes recursos disponíveis para incentivar o aprendizado da LH e o filho, de fato, confirma tais exposições ao responder o Q. Em contraposição, a PM2 indica, inicialmente, que as filhas utilizam ou são expostas à língua somente no projeto de LH e, posteriormente, assinala que em casa também tenta promover ambientes de interação. Tal proposição dúbia da

participante foi esclarecida ao responder no Q qual expectativa sobre o aprendizado do PLH pelas suas filhas, ao qual responde que

[29] Não tenho expectativas porque as oportunidades de aprender o português são poucas (ES, 24/07/2015, PM2).

A PM3 acredita ser importante o aprendizado da LH, contudo, não promove ou incentiva as filhas com insumos diversos e de qualidade e isso, provavelmente ocorre, pelo fato de a mãe não tem expectativas quanto a isto. Em outras palavras, compreendemos que a relação entre crenças e ações da PM1 convergem no sentido de que a LH é considerada importante e desenvolve atmosferas que propiciam tal aprendizado, enquanto a PM2, por meio de suas assertivas, também considera importante, mas a família não desenvolve ambientes favoráveis ao interesse pela LH e, conseqüentemente, o uso. Carrera e Kagan (2011) ressaltam que o contato com a língua dominante diminui o acesso ao insumo na LH, especialmente durante o período crítico³⁵ para aquisição de língua e, portanto, a importância da exposição à língua não somente em casa, mas sugere intercâmbio no país da língua-alvo, falar a LH fora de casa e também o suporte da comunidade imigrante.

4.3 RELAÇÕES ENTRE AS CRENÇAS E AÇÕES DAS MÃES REFERENTES AO PLH

A relação entre crenças e ações dos participantes nesta pesquisa foram norteadas pela análise das crenças contextualizadas, dentro do local de ação dos participantes, conforme já asseverado por Abrahão (2010) no capítulo teórico desta dissertação. Há três maneiras possíveis de se entender tal relação ao retomarmos o aporte teórico lançado por Barcelos (2006): a relação de causa e efeito na qual as crenças influenciam diretamente as ações, a segunda é a interativa em que crenças e ações influenciam-se mutuamente e,

³⁵ Período crítico, ou também conhecido como período sensível, é uma hipótese que considera o período da infância como o momento mais suscetível para o aprendizado- aquisição da linguagem.

por último, uma relação complexa que nos apresenta um conjunto de discursos e práticas distinto e, portanto, pressupõe interações multidimensionais, pessoais e contextuais.

Diante disso, na subseção 4.3.1 abordamos a expectativa do aprendizado do PLH e a convergência e divergência de ações, a seguir, na seção 4.3.2 trazemos a questão do PLH como ferramenta de continuidade de estudos e o retorno ao Brasil. Além disso, tratamos na seção 4.3.3 das implicações do monolingualismo das mães e o bilinguismo dos seus filhos.

4.3.1 A expectativa do aprendizado do PLH e a convergência e divergência de ações

Ao relacionarmos as crenças das PM e dos PF quanto à motivação do aprendizado do PLH, é possível afirmar que a expectativa de aprendizado do português como LH é evidenciada na fala das participantes mães, mas de tom moderado na fala dos filhos. Ao dizer isso não excluimos ou deixamos de analisar as expectativas dos filhos, todavia, o desejo de transmissão da língua-cultura brasileira parte, fortemente, das mães brasileiras, pois são, neste estudo de caso, as promotoras de tal desenvolvimento. Nos atentamos em analisar o direcionamento das crenças das PM em relação às de seus filhos, pois conforme institui Barcelos (2007), nem sempre agimos de acordo com o que pensamos e os pontos de tensão (*hot spots*) indicados por Woods (1996) podem ilustrar tal dissonância entre as crenças e ações entre os participantes.

De modo a atingir tal objetivo, recorreremos às falas que evidenciam tais expectativas das PM e PF no questionário, mas também a partir das notas provenientes das observações diretas. Dentre os participantes, os dados da PM1 e seu filho, o PF1, sugerem dados importantes, pois de acordo com as observações realizadas, parece haver uma sintonia da expectativa da PM1 e do PF1 em aprofundar seus conhecimentos na LH. Durante a observação direta realizada por esta pesquisadora, o PF1 foi o único a, espontaneamente, iniciar um diálogo e fazer perguntas diversas sobre o Brasil. Possivelmente um dos excertos mais curtos dentre as falas dos participantes, mas também extremamente significativa, foi o seguinte diálogo:

[30] Pesquisadora: Você pretende voltar ao Brasil um dia?
PF1: CLARO!

Tal resposta foi dita em tom de obviedade, como se o retorno ao país dos pais fosse indubitável e passível de ocorrência em futuro próximo. Além disso, o PF1 é conhecido no projeto como um dos alunos mais interessados e com espírito de liderança quando das atividades do PLH. Uma microcena representativa de tal disposição em aprender foi a organização de uma simulação eleitoral brasileira de 2014 entre os alunos na qual o PF1 foi eleito por unanimidade entre os participantes, ou ainda, entre os pequenos “eleitores”, como presidente e representante do grupo. Inferimos que tal aprendizagem existente no projeto extrapola o âmbito linguístico, mas busca envolver os alunos e alunas em todas as nuances que permeiam a sociedade brasileira. Os dados sugerem que exemplos como esse ocorram quando há uma convergência mínima entre as crenças das mães e dos filhos quanto à essa aprendizagem e a relação de prestígio da língua.

Partindo de tal perspectiva, elaboramos o quadro a seguir organizado a partir dos excertos das falas das PM e PF:

Quadro 16: Direcionamento de crenças

Participante Mãe	Participante Filho	Direção das crenças
PM1	PF1	Convergente:
[31] Porque quando voltar ao Brasil, eles não terão muitas dificuldades no ensino escolar (Q, pergunta XV, PM1)	Motivação: [32] Sim, porque tenho vontade de morar no Brasil (Q, PF1, pergunta X) Importância: [33] [...] Porque posso me comunicar [em português] com meus parentes do Brasil (Q, PF1, pergunta XI)	Tanto a PM quanto o PF parecem convergir quanto à motivação e expectativas do aprendizado do PLH, que é o retorno ao Brasil e a importância da língua para a continuidade dos estudos.

<p style="text-align: center;">PM2</p> <p>[34] Não tenho expectativas porque as oportunidades de aprender o português são poucas (Q, pergunta XV, PM2)</p>	<p style="text-align: center;">PF2</p> <p>Motivação: [35] Sim, porque minha mãe fala em português comigo e também porque faço aula de português (Q, PF2, pergunta X).</p> <p>Importância: [36] porque consigo falar [em português] com os meus parentes que moram no Brasil (Q, PF2, pergunta XI).</p>	<p>Divergente:</p> <p>A PM2, em resposta ao questionário, mostra-se com poucas expectativas em relação ao aprendizado das filhas, no entanto, a PF2 informa que a língua é importante para manter os vínculos familiares não apenas com a mãe, mas com os familiares residentes no Brasil.</p>
<p style="text-align: center;">PM2</p> <p>[37] Não tenho expectativas porque as oportunidades de aprender o português são poucas (Q, pergunta XV, PM2)</p>	<p style="text-align: center;">PF3</p> <p>Motivação: [38] porque falo com minha mãe em português e também faço aula (Q, PF3, pergunta X)</p> <p>Importância: [39] porque consigo falar [em português] com os brasileiros. (Q, PF3, pergunta XI)</p>	<p>Divergente:</p> <p>Apesar de a PM2 ter poucas expectativas quanto ao aprendizado de PLH da filha, esta demonstra-se motivada a aprender português para comunicar-se não apenas com a mãe, ou familiares, mas alega ser importante para manter o vínculo com os brasileiros, de modo geral.</p>

Fonte: quadro nosso

O esforço em manter e/ou criar oportunidades de uso real da LH é essencial para seu desenvolvimento, contudo, também é preciso compreender de que forma os alunos possam ser motivados para tal aprendizagem e, principalmente, quais os objetivos e benefícios de tal processo. Os falantes da LH não se apropriam somente da língua, mas esta apresenta-se com uma função social que deve ser estimulada e valorizada para que se desenvolva de forma exitosa. Conforme Moroni (2015) intitula, a LH, seja no ambiente familiar ou formal, está intimamente ligada às necessidades do aluno. A falta de uso da língua e de momentos que propiciem tal uso pode levar à falta de interesse e de domínio e, conseqüentemente, desvincular-se da língua e cultura totalmente. Inferimos, portanto, que o papel familiar é fundamental em todo esse processo, em especial, o papel da

conscientização de pais e filhos sobre a importância da vivência na língua e sobre a motivação extra para os aprendizes de LH, conforme apontado por Montrul (2012).

Apesar de a PM2 não ter revelado expectativas sobre a aprendizagem do PLH de suas filhas, estas, por sua vez, revelam interesse e revelam possuir objetivos específicos de uso da língua. Se em um contexto em que as crenças são divergentes e, ainda assim, há estímulo o suficiente para a aprendizagem, nos perguntamos como seriam tais resultados se o cenário fosse ideal: pais conscientes e estimuladores da LH e filhos interessados e dispostos ao processo. Compreendemos que não trata-se apenas da convergência ou divergência das crenças dos participantes, mas há uma rede orgânica de fatores envolvidos no processo:

- O contexto pode ou não propiciar tal desenvolvimento;
- Existência ou inexistência de políticas públicas que amparem tal comunidade
- Valorização da LH no país acolhedor como herança cultural dos imigrantes e também dos próprios brasileiros;
- Articulação diplomática entre os governos envolvidos, Brasil e Japão, para o desenvolvimento de eventos culturais que facilitem e estimulem a interação entre nativos e imigrantes.

Esses são alguns dentre vários outros fatores que contribuem para a criação e fortalecimento do PLH, embora não seja o objetivo desta pesquisa elencar tais fatores, mas analisar um recorte familiar para que, tomadas as devidas proporções e limitações, auxiliem futuras pesquisas na área e, principalmente, lançar um olhar atento às ações explícitas e implícitas que influenciam as manifestações de motivação citadas acima. Por conseguinte, discutimos na subseção a seguir o estudo de PLH e a continuidade de estudos no Brasil como relação entre o que dizem e o que fazem para atingir tal objetivo.

4.3.2 O estudo de PLH e a continuidade de estudos e o retorno ao Brasil

Assim como no estudo de Mota (2004), boa parte dos imigrantes brasileiros que buscou na emigração melhores oportunidades econômicas e de trabalho, alega residir temporariamente no Japão. No entanto, dentre as PM, a única que alegou ter pretensão de retorno ao Brasil foi a PM1, pois tanto a PM2 quanto a PM3 relataram não ter tais planos até o momento da entrevista. Na voz dos PF, o PF1 também foi o único a demonstrar interesse de retornar ao país e o PLH é, claramente, uma ferramenta válida e importante para atingir tal objetivo. O PLH para a família da PM1 é considerada como uma ferramenta fundamental para o futuro dos filhos, conquanto para a PM2 e PM3 tal objetivo não esteja claro e, o descompasso entre o objetivo do aprendizado e a expectativa desse aprendizado apresentam-se como dissonantes.

Dentre os participantes, observamos diferentes configurações de funcionamento do PLH, tais como:

- a) elemento instrumental na vida escolar dos filhos quando do retorno e ou início do processo escolar brasileiro;
- b) habilidade diferenciada para o futuro no mercado de trabalho e melhores oportunidades de emprego tanto no Japão quanto no Brasil pela proficiência em suas línguas;
- c) manutenção dos laços familiares com o Brasil;
- d) valorização da identidade brasileira por meio da LH.

O PLH como elemento instrumental ocorre na família da PM1, pois o retorno ao Brasil já foi definido e a língua portuguesa será o veículo de comunicação oficial e não mais como uma LH restrita à família e à comunidade. Outro dado interessante nesse círculo familiar foi o fato de o PF1 ter manifestado expectativas de retornar à pátria dos pais e futuramente ingressar em uma instituição de ensino superior. Neste caso, as fronteiras linguísticas não representaram obstáculos ao desenvolvimento da LH, pois com o insumo constante e diversificado, os filhos da PM1 vivenciam a LH para além do núcleo familiar.

Independentemente do planejamento familiar e de suas motivações, as PM buscam caminhos alternativos para o desenvolvimento da LH. A PM3 acredita que o bilinguismo seja uma habilidade diferencial para o futuro profissional de suas filhas, no

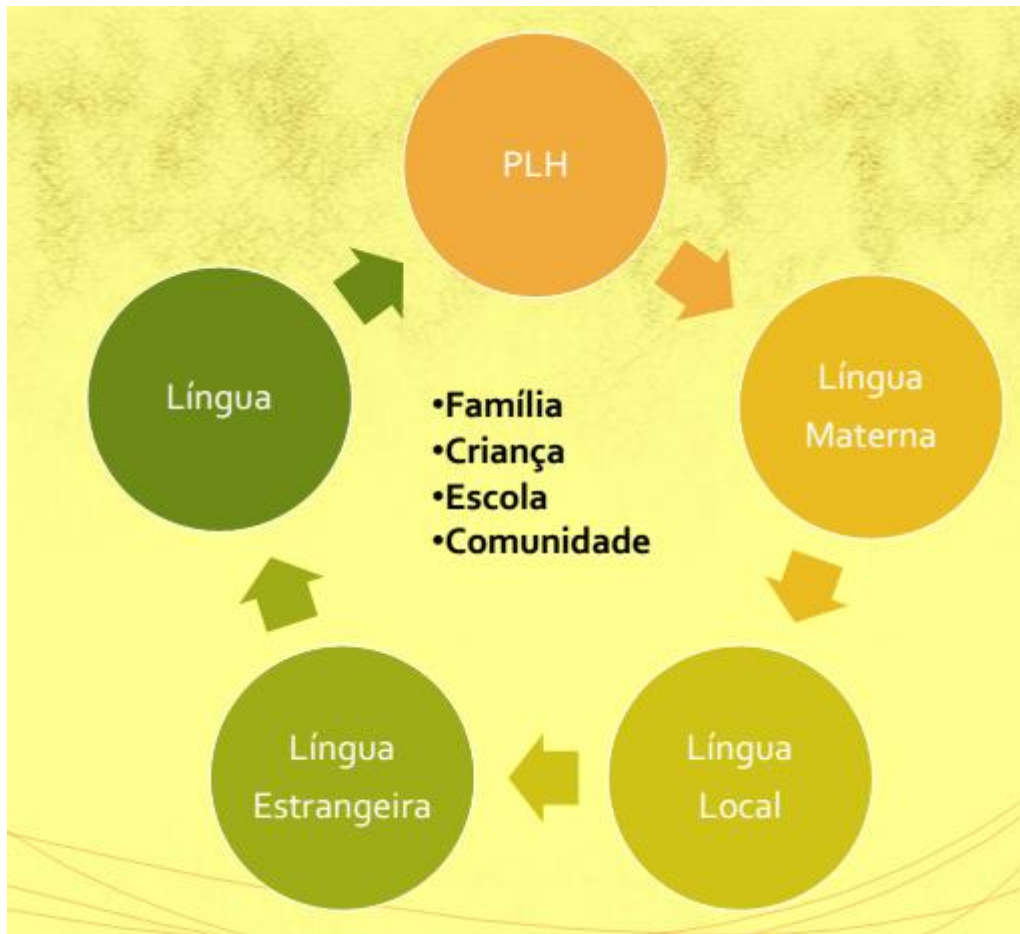
entanto, não prioriza a LH como uma ferramenta ou como característica identitária brasileira. Inferimos que a não conscientização do valor da língua materna possa estar diretamente refletida nas ações das filhas que são pouco engajadas no projeto CONSTRUIR.

O recorte da família da PM2 já nos revela um cenário completamente diferente da PM1 e da PM3, pois apesar desta mãe revelar um profundo interesse no aprendizado de LH das suas filhas, não possui expectativas sobre tal desenvolvimento, embora a PF2 tenha revelado interesse em comunica-se com outros brasileiros que não somente a mãe e familiares do Brasil. Inferimos, portanto, que a crença da PM2 é dissonante das filhas e suas ações diante destas não parece propiciar momentos de uso da LH para o desenvolvimento desta.

Dentre os participantes, é notável que cada família nutra de maneiras diferentes a herança linguística representada pelo PLH e, juntamente com os fatores contextuais da sociedade onde vivem, formam combinações complexas de ambientes de aprendizagem e desenvolvem, em maior ou menor intensidade, a LH. A leitura desses dados nos sugerem que o planejamento familiar e a nutrição da língua-cultura com oportunidades de uso diferenciadas parecem levar a resultados relevantes para a proficiência da LH. O tripé “família – comunidade – professor” sugerido por Lico (2011) é também ponderado neste estudo de caso, pois a LH que parte do núcleo familiar e é expandida na sociedade, com ou sem o intermédio de um(a) professor(a) parece ter mais chances de êxito.

Luzia Tanaka nos cedeu uma apresentação com diversos slides sobre a fundação e metodologia desenvolvida pelo projeto, a seguir trazemos alguns recortes pertinentes à relação “família-comunidade-professor” citada anteriormente:

Imagem 3: Slides do projeto construir



Fonte: Slide nº 12/34 cedido pela coordenadora Luzia Tanaka

Compreendemos que os alicerces desta iniciativa estão, parcialmente, refletidos no tripé “família – comunidade – professor” já defendido por Lico (2011) e nos fornece um indício relevante de que o fortalecimento desses três elementos tendem a criar, desenvolver e fortalecer um ambiente frutífero para o PLH. As flechas na imagem supracitada indicam um movimento de confluência entre os elementos, o conhecimento ou o desconhecimento de um dos elementos pode levar a um desequilíbrio em que, por exemplo, a língua local não ceder espaço para a LH ou o contrário, também, afetar o desenvolvimento destas. Apesar de serem muitos os fatores que influenciam a aprendizagem, há certamente um caminho que nos auxilia na compreensão deste cenário linguístico e culturalmente complexo e, em especial, sobre atuação das famílias e promotores da língua-cultura brasileira.

4.3.3 Implicações do monolingualismo das mães e o bilinguismo em seus filhos

Conforme apontado anteriormente em estudo de Valdés (2001) na seção 4.2.1 desta pesquisa, na primeira geração de imigrantes ocorre a predominância do monolingualismo enquanto as gerações vindouras tendem a incorporar a língua majoritária com mais frequência. De fato, inferimos a partir dos dados, que as PM como representantes da primeira geração de imigrantes da família também permanecem monolíngues em português e alegam baixa ou nenhuma proficiência na língua japonesa. Seus filhos, por outro lado, assimilam a nova língua-cultura e distanciam-se, em alguns casos como da PF2 e PF3, da língua de seus pais. Buscamos aqui compreender quais as relações que podem ser estabelecidas a partir deste monolingualismo com o bilinguismo dos filhos.

As notas de campo da pesquisadora fornecem dados relevantes quanto às implicações do monolingualismo por parte das mães. Primeiramente porque as PM não estão inseridas completamente na sociedade japonesa e, por não dominarem tal código linguístico, conseqüentemente estão limitadas socialmente dentro da comunidade brasileira no Japão. Do ponto de vista social, o círculo social das mães e dos filhos são bem distintos, embora haja alguma interação esporádica entre as crianças japonesas com os filhos de brasileiros fora do ambiente escolar, conforme explicação fornecida pela coordenadora do projeto de LH em questão. Ora, se os PF no ensino fundamental ainda estejam consolidando os laços sociais, é possível afirmar que com o tempo cada vez mais essas crianças terão mais afinidade com o modo de vida e o contato da sociedade japonesa.

Além desse possível distanciamento social, outro ponto importante a ser analisado é a participação das mães em reuniões escolares dos filhos. Tais reuniões são, geralmente, mediadas por um intérprete ou algum voluntário que faça a tradução japonês-português para que as mães possam compreender o que está sendo discutido. Em linhas gerais, o acompanhamento escolar dos filhos parece ocorrer de maneira conturbada, haja vista que as mães não compreendem o que se pede nas tarefas escolares e a dinâmica de socialização entre casa-escola, casa-sociedade, dentre outras relações, dão indícios que o desconhecimento da língua majoritária seja problemático a curto e longo prazo.

O monolingualismo das mães, portanto, parece interferir muito mais nos processos de socialização e convivência em diferentes domínios sociais do que, necessariamente, no desenvolvimento bilíngue dos filhos. O impedimento e/ou a dificuldade em participar ativamente da vida escolar dos filhos não puderam e não poderão ser observados neste estudo de caso, mas compreendemos que é um fator limitante no acompanhamento escolar dos filhos.

Além disso, ressaltamos a inversão da hierarquia pais-filhos quando os últimos são os facilitadores sociais em ambientes como prefeituras, lojas, mercados e outros locais onde seja necessário não somente a compreensão da língua majoritária, mas a expressão oral e escrita. Mota (2004) aponta que, em situações em que os filhos assumem funções primordiais como porta-voz dos pais em serviços públicos, estes são empoderados e pode causar desconforto tanto aos pais quanto aos filhos. Deste modo, os domínios sociais dos filhos tendem a distanciar-se do domínio social dos pais que é, geralmente, restrito ao ambiente de trabalho e dentro a comunidade brasileira.

CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo retomamos os princípios norteadores que nos auxiliaram no processo de investigação à composição da presente dissertação. Na primeira seção, 5.1, apresentamos os objetivos específicos e perguntas de pesquisa ordenados nas subseções 1.4. e 1.5, respectivamente, do capítulo introdutório. Em seguida, na seção 5.2, enfatizamos as contribuições do estudo suscitadas desta pesquisa sobre crenças no contexto de ensino-aprendizagem do PLH e, também, de que modo poderia contribuir para o contexto dos imigrantes brasileiros estabelecidos no Japão. Na seção 5.3 trazemos algumas das limitações que dificultaram o desenvolvimento da presente pesquisa e, por fim, na seção 5.4, sugestões para estudos futuros surtidos do recorte realizado aqui.

5.1 RETOMANDO OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

O princípio da pesquisa ocorreu a partir da elaboração e delimitação dos objetivos específicos que nos auxiliariam a trilhar o percurso desta de modo seguro e satisfatório, conforme elencamos a seguir:

- a) Identificar as crenças dos participantes sobre o aprendizado do PLH.
- b) Identificar as ações dos participantes em relação à manutenção do PLH; e
- c) Analisar as relações entre crenças e ações dos participantes referentes ao PLH.

Buscamos, a partir dos objetivos supracitados, compreender o contexto do PLH entre imigrantes brasileiros no Japão e, mais especificamente, quais as crenças e ações das mães brasileiras sobre o ensino-aprendizagem desta LH. O desejo de compreensão desta realidade partiu, fundamentalmente, da experiência da própria pesquisadora que viveu no Japão, como imigrante, com sua família por aproximadamente três anos e manteve a LH entre a família e círculo social, fortemente motivada pelas crenças

individuais e compartilhadas entre a comunidade brasileira. A distância com o objeto de estudo pode ser considerada menor, entretanto, esclarecemos que a experiência da pesquisadora não é aqui considerada como “saber”, mas nos facilitou a aproximação com tal realidade, compreendendo que há determinadas realidades às quais não somente o conhecimento objetivo é levado em conta. Para concretizar tal intenção, elencamos três perguntas de pesquisa, de modo que nos auxiliasse a refletir, analisar e interpretar tais proposições juntamente com os resultados obtidos na análise e discussão de dados, conforme a seguir:

a) Quais as crenças dos participantes acerca da manutenção do PLH?

A dados que foram coletados e triangulados a partir das observações diretas, entrevistas semiestruturadas e questionários foram organizados em categorias, da seguinte forma: 1) Crenças sobre a importância do aprendizado do PLH e 2) Crenças sobre a importância da afetividade.

Quadro 17: Crenças dos participantes

Categorias	Crenças das PM de acordo com a PM “ Falar português é importante para você?”	Crenças de acordo com o/a PF “ Falar português é importante para você?”
Crenças sobre a importância do aprendizado do PLH;	<p>[40] Sim, não sei japonês (Q, PM1)</p> <p>[42] Sim, porque [o português] é minha língua materna (Q, PM2)</p> <p>[44] Sim, porque [o português] é minha língua materna (Q, PM2³⁶)</p>	<p>[41] Sim, porque posso me comunicar [em português] com meus parentes no Brasil” (PF1, Q, pergunta XI)</p> <p>[43] “Sim, porque consigo falar com os meus parentes que moram no Brasil”. (PF2, Q, pergunta XI)</p> <p>[45] sim porque consigo falar [em</p>

³⁶ Esclarecemos que a PM2 é mãe da PF2 e PF3 e, portanto, a repetição dos excertos.

		português] com os brasileiros (PF3, Q, pergunta XI)
Categorias		
Crenças sobre a importância da afetividade;	<p>[46] [...] eu acho que japonês são muito frio/.../ eu, particularmente com meus filhos, gostaram. Eu levei eles pro Brasil ano passado, eles gostaram do Brasil tanto que nem queriam voltar né eles queriam ficar por lá. É o contato /.../ [...]. (ES, PM1, 24/07/2015)</p> <p>[47] [...] O jeito dos japoneses, eles são, meio assim, fechados /.../ o brasileiro não, já pega na mão, já se abraça /.../ esse contato, assim né? eu acho muito importante e que no Japão não tem [...]”. (ES, PM2, 24/07/2015).</p> <p>[48] [...] Hummm (+)(+) eu acho que pra elas o importante é o contato mesmo né. O contato com brasileiro, porque o japonês, como a gente tá aqui no Japão, então contato com japonês elas têm. É::: uma coisa normal na escola e a menor tá na creche, então é:: aquela coisa de: de: (+) de AH, de calor humano NÉ. (ES, 24/07/2015, PM3)</p>	

Fonte: Quadro nosso

Percebemos que são atribuídos diferentes valores para o PLH, pois a língua portuguesa, no caso das PM, não é apenas considerada a língua materna, mas é a única língua que utilizam para comunicação e inferimos, portanto, que estas podem estar limitadas quanto à abrangência dessa comunicação. Além disso, as participantes consideram que por meio da língua portuguesa seus filhos poderão ter contato com a cultura brasileira, aproximando-os dos costumes, expressividade e modos de socialização do povo brasileiro. Isto, inclusive, é fortemente marcado no discurso das mães, pois todas as participantes almejam que seus filhos se portem como o brasileiro se comportaria: comunicativo, afeito a toques e afetividade, não cabendo a nós colocar em cheque a veracidade ou legitimidade de estereótipos nesta dissertação.

Os PF, por outro lado, encontram no PLH uma possibilidade de comunicação com os familiares residentes no Brasil e não estão limitados ao português ou ao japonês, mas escolhem a língua de acordo com o contexto e necessidade. Concluimos que há uma liberdade de escolha linguística e, motivados por determinado objetivo de comunicação, podem obter maior probabilidade de êxito com situações de uso real da língua portuguesa, favorecendo o desenvolvimento de sua proficiência linguística.

O ponto de partir das crenças situam-se, pois, em eixos distintos: enquanto para as PM a LH pode ser considerada como a tentativa de transmissão de um legado e, ao mesmo tempo, a única língua de mediação entre estas e seus filhos, para estes a LH revela-se como uma alternativa de acesso a uma cultura distante da vivenciada em seu meio: a cultura brasileira é vivenciada a partir da leitura dos pais, dos professores e de textos, mas não podemos afirmar se, de fato, são fornecidas pistas suficientes para a compreensão da dimensão da língua-cultura do PLH. Assim, para se tratar das crenças das PM e PF, expomos uma das diversas possibilidades de interpretação de tais crenças, explorando de modo particular os conteúdos teóricos que medeiam o processo de ensino-aprendizagem do PLH.

Quanto à última categoria, das Crenças sobre a motivação das participantes sobre o aprendizado e manutenção do PLH, retomamos o quadro 13 do capítulo analítico, conforme o seguinte:

Quadro 18: Crenças sobre a motivação das participantes

Participante Mãe	Participante Filho	Direção das crenças
PM1	PF1	Convergente:
[49] Porque quando voltar ao Brasil, eles não terão muitas dificuldades no ensino escolar (Q, pergunta XV, PM1)	Motivação: [50] Sim, porque tenho vontade de morar no Brasil (Q, PF1, pergunta X) Importância: [51] [...] Porque posso me comunicar [em português] com meus parentes do Brasil (Q, PF1, pergunta XI)	Tanto a PM quanto o PF parecem convergir quanto à motivação e expectativas do aprendizado do PLH, que é o retorno ao Brasil e a importância da língua para a continuidade dos estudos.

<p style="text-align: center;">PM2</p> <p>[52] Não tenho expectativas porque as oportunidades de aprender o português são poucas (Q, pergunta XV, PM2)</p>	<p style="text-align: center;">PF2</p> <p>Motivação: [53] Sim, porque minha mãe fala em português comigo e também porque faço aula de português (Q, PF2, pergunta X).</p> <p>Importância: [54] porque consigo falar [em português] com os meus parentes que moram no Brasil (Q, PF2, pergunta XI).</p>	<p>Divergente:</p> <p>A PM2, em resposta ao questionário, mostra-se com poucas expectativas em relação ao aprendizado das filhas, no entanto, a PF2 informa que a língua é importante para manter os vínculos familiares não apenas com a mãe, mas com os familiares residentes no Brasil.</p>
<p style="text-align: center;">PM2</p> <p>[55] Não tenho expectativas porque as oportunidades de aprender o português são poucas (Q, pergunta XV, PM2)</p>	<p style="text-align: center;">PF3</p> <p>Motivação: [56] porque falo com minha mãe em português e também faço aula (Q, PF3, pergunta X)</p> <p>Importância: [57] porque consigo falar [em português] com os brasileiros. (Q, PF3, pergunta XI)</p>	<p>Divergente:</p> <p>Apesar de a PM2 ter poucas expectativas quanto ao aprendizado de PLH da filha, esta demonstra-se motivada a aprender português para comunicar-se não apenas com a mãe, ou familiares, mas alega ser importante para manter o vínculo com os brasileiros, de modo geral.</p>

Fonte: Quadro nosso

A motivação de aprendizado do PLH pelos participantes foi considerada como um fator surpresa em nossa análise, pois inferimos que as PM fossem as mais motivadas em transmitir o legado cultural brasileiro a partir da LH e, no entanto, os PF apresentaram uma motivação funcional fundamental: querem aprender o português para objetivos específicos e o PLH não é restrito à comunicação com as mães, mas é revelado como um elo entre os familiares no Brasil. Ressaltamos que a continuidade dessa motivação é surpreendente, pois os PF, apesar de visitarem o Brasil regularmente, contam apenas com o advento da internet para manter a comunicação esporádica com seus familiares, mas é, aparentemente, o suficiente para mantê-los motivados a continuar estudando a LH.

b) Quais as ações dos participantes em relação ao PLH?

Uma vez que as crenças foram identificadas e organizadas em subcategorias, partimos para a análise das ações das PM de modo que pudéssemos relacioná-las, independentemente da coesão entre tais elementos, elencamos as seguintes ações:

I. Pais monolíngues: ações diante da língua majoritária

As participantes mães declararam não possuírem proficiência em língua japonesa e, portanto, inferimos que a rede social destas é limitada à comunidade brasileira erradicada no Japão ou restrita à comunidade japonesa, porém sem estreitamento de laços haja vista que a comunicação não ocorre de modo profícuo. O monolingualismo das participantes é considerado como uma ação diante da língua majoritária, a japonesa, e é considerado nesta pesquisa como um conflito linguístico, pois à medida que seus filhos desenvolvem a proficiência na LJ e perdem a LH, as mães tendem a realizar o processo reverso. Além da questão da preponderância da língua, compreendemos também que a língua majoritária é a língua de preferência de comunicação dos filhos, levando-nos a inferir que o contato com a sociedade majoritária é intenso. O monolingualismo das mães, no entanto, parece influenciar mais nos processos de socialização e participação da escolarização das escolas japonesas do que, de fato, no desenvolvimento bilíngue dos filhos. Ressaltamos, todavia, que há interferência negativa caso a mãe não forneça insumos suficientes da LH para que o filho/a filha a desenvolva.

II. Contato limitado com a LH

As PM escolhem, em seu dia a dia, diferentes formas de exposição da LH aos filhos, a saber alguns exemplos: músicas, filmes, canais brasileiros de *Youtube* e, principalmente, pela participação no projeto CONSTRUIR. Os ambientes de exposição à língua, em alguns casos, são limitados à família e tal limitação com a língua pode afetar negativamente o desenvolvimento da LH uma vez que o insumo é pouco e não diversificado. Conforme Carrera e Kagan (2011) indicam, à medida que o contato com a língua dominante aumenta, o contato com a LH diminui e é preciso, portanto, que o intercâmbio linguístico ocorra não somente em casa, mas também em outros ambientes favoráveis ao desenvolvimento desta.

III. A manutenção do PLH: os meios de promoção

Conforme indicado anteriormente, o insumo diversificado e de qualidade é essencial para o desenvolvimento de uma LH e, portanto, identificamos quais eram as ações das PM referentes à promoção e manutenção da língua. Retomamos o quadro a seguir para melhor visualizar tais ações:

Quadro 19: Ambientes de uso e exposição ao PLH pelas PM

Participante	Ambientes de uso/exposição do PLH segundo o Q	Ambientes de uso/exposição do PLH segundo a ES
PM1	Casa, amigos, projeto CONSTRUIR/ Artel	[58] Ah, em casa é só coisa brasileira. Assisto só tv brasileira, a internet também só contatos no Brasil (ES, 24/07/2015, PM1)
PM2	Casa e projeto CONSTRUIR/ Artel	[59] Só mesmo aqui na escolinha (ES, 24/07/2015, PM2)
PM3	Não respondeu	[60] televisão e as pessoas (ES, 24/07/2015, PM3)

Fonte: Quadro nosso

Ao visualizarmos o quadro anterior, inferimos que não há diversidade quanto aos ambientes de uso e exposição à LH e isto pode ser explicado, dentre outros motivos, pela região de Osaka não ter um número expressivo de imigrantes brasileiros e, portanto, não há escolas brasileiras e outros grupos que acolham e organizam atividades culturais. O projeto CONSTRUIR realiza, constantemente, com a ajuda dos pais, vários eventos culturais e passeios para que os participantes estreitem laços e sejam motivados a praticar a LH.

c) Que tipo de relações são estabelecidas a partir das crenças e ações dos participantes sobre o PLH?

Relacionamos as crenças e ações a partir das seguintes proposições:

- I. A expectativa do aprendizado do PLH e a convergência e divergência de ações;

- II. O estudo do PLH e a continuidade de estudo dos filhos ao retornarem ao Brasil;
- III. Implicações do monolingualismo das mães e o bilinguismo em seus filhos.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

Esta pesquisa buscou identificar, analisar e discutir as crenças e ações dos participantes brasileiros no Japão em relação ao desenvolvimento do PLH. A análise e discussão nos permitiram identificar as relações existentes entre o conjunto de ideias colocado em prática numa relação orgânica em que a complexidade do agir e pensar nem sempre é expressa e organizada de modo sistematizado e coerente, mas assim são as relações sociais em geral. A presente pesquisa não teve como objetivo sistematizar quem pensa ou quem age de determinado modo, mas tratou de tentar documentar um recorte de famílias que veem-se diante de uma realidade de aprendizagem de línguas que influencia não somente pais e mães, mas também a comunidade brasileira imigrante como um todo e ambos os países envolvidos neste processo, bem como da responsabilidade e comprometimento destes com a educação.

Tendo dito isso, esperamos ter colaborado em expandir a discussão e reflexão de um tema tão caro para a língua portuguesa e ao povo brasileiro quanto à sobrevivência de nossas raízes culturais entre os brasileiros erradicados no Japão e àqueles que prezam pela manutenção da língua como uma herança histórica de prestígio e status oficial.

5.3 LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Consideramos como uma das principais limitações deste estudo, inicialmente, a limitação de tempo, bem como de deslocamento territorial, haja vista que a coleta de registro foi realizada *in loco* envolvendo viagens internacionais e gastos financeiros não financiados especificamente para tal propósito. Compreendemos que a partir do advento da internet, já é possível a aplicação de questionários e realização de entrevistas online,

contudo, a observação direta e as notas de campo originadas a partir desta não parecem ocorrer de modo satisfatório à distância e, portanto, lançamo-nos diretamente ao campo.

No que se refere à bibliografia, compreendemos que a pesquisa em LH é recente e, especialmente, o PLH entre brasileiros no exterior é tema ainda em construção e carece de políticas e iniciativas públicas que propiciem tal desenvolvimento.

Outra limitação considerável foi a desistência da PM3 na segunda fase da coleta, o preenchimento do questionário. Apesar disso, buscamos nos ater às informações fornecidas durante a entrevista e observação direta, pois não haveria tempo ou oportunidade posterior para a consecução do trabalho.

5.4 SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Acreditamos que a investigação em crenças possa auxiliar a compreender o PLH através de uma lente acurada de como os agentes de ensino compreendem e agem em seus contextos para o desenvolvimento de determinada língua, em consonância com o objetivo da linguística aplicada cujo objeto são problemas práticos de linguagem colocados na prática social.

Além disso, do ponto de vista político, levando-se em consideração que a manutenção e a expansão de uma língua seja um movimento político, defendemos a criação de um centro cultural brasileiro que poderia suprir a demanda de atividades culturais não somente para brasileiros, mas interessados em geral pela língua-cultura brasileira em território japonês.

Sugerimos, portanto, que outras pesquisas em PLH sejam levadas em consideração, não somente sob o viés das crenças, mas bem como de identidade, letramento, motivação e interculturalidade, pois a disseminação das raízes culturais dos pais aos filhos envolve vínculos afetivos e identitários.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V. **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: Editora Pontes, 1993.

_____; SCHMITZ, J.R. **Glossário de Linguística Aplicada**. Português Inglês/ Inglês Português. Campinas: Pontes Editores, 1998.

_____. **A aparição do conceito de crenças no cenário de pesquisa aplicada**. Disponível em: <<http://pgla.unb.br/?p=5008>>. Acesso em: 07 nov. 2015.

ANÇÃ, M. H. Português: língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. In: Congresso Internacional Sobre História e Situação da Educação em África e Timor. Lisboa. **Anais**. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2003. pp. 1-6.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso: seu potencial na educação**. Cadernos de Pesquisa, nº 49, maio 1984.

ANTHONY, E.M. **Approach, Method, and Technique**. *Elt J*, [s.l.], v. , n. 2, p.63-67, 1963. Oxford University Press (OUP). <http://dx.doi.org/10.1093/elt/xvii.2.63>. Disponível em: <<http://eltj.oxfordjournals.org/content/XVII/2/63.full.pdf+html>>. Acesso em: 21 abr. 2016.

ANTHONY, E. M. **Abordagem, Método e Técnica**. *Elt J*, [s.l.], v. , n. 2, p.63-67, 1963. Oxford University Press (OUP). Trad. de Meireles, A. J.; Rodrigues, V. M. A.; Almeida Filho, J. C. P. 2008

ARAVOSSITAS, T. Communities taking the lead: Mapping Heritage Language Education Assets. In: TRIFONAS, P. P.; ARAVOSSITAS, T. (Ed.). **Rethinking**

Heritage Language Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. Cap. 7. p. 141-166.

BARCELOS, A. M. F. **A Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, p.71-92, 2001.

_____. Researching Beliefs about SLA: A critical review. In: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Beliefs about SLA: New research approaches.** Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003. p. 7-34.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, 2004, p. 123-156.

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, p. 15-42, 2006.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v7 n. 2, p. 109- 138, 2007.

BITTENS, C.; JENNINGS-WINTERLE, F. O começo do começo: a promoção do vínculo afetivo e o desenvolvimento emocional e cognitivo pela língua de herança. In: JENNINGS-WINTERLE, Felicia; LIMA-HERNANDES, M. C. (Org.). **Português como Língua de Herança: A filosofia do começo, meio e fim.** Nova York: Brasil em Mente, 2015. Cap. 2. p. 58-80.

BRASIL. Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores. MRE. **Entrevista com Maria Luisa Ortíz.** Rede em Revista, Brasília, v. 1, p.4-5, maio 2014. Anual.

BRASIL. Itamaraty. Departamento Cultural do Itamaraty. **Diplomacia Cultural**. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=698:diplomacia-cultural&catid=38&lang=pt-BR&Itemid=215>. Acesso em: 18 fev. 2016.

BROWN, D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 3. ed. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994. 347 p.

CARRERA, M. Seeking Explanatory Adequacy: A Dual Approach to Understanding the Term Heritage Language Learner. **Heritage Language Journal**, California, v. 2, n. 1, p.1-25, 2004.

Carreira, M. ; Kagan, O. (2011), The Results of the National Heritage Language Survey: Implications for Teaching, Curriculum Design, and Professional Development. **Foreign Language Annals**, 44: 40–64. doi: 10.1111/j.1944-9720.2010.01118.x

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHO, G.; SHIN, F.; KRASHEN, S. What Do We Know about Heritage Languages? What Do We Need to Know about Them? **International Journal Of Multicultural Education**, St. Davis, v. 11, n. 4, p.23-26, 2004.

CONCEIÇÃO, M. P. 2005. As relações entre experiências, crenças e ações do professor na sala de aula: um processo cíclico de perpetuação de abordagens tradicionais de ensino de vocabulário em LE? Disponível em: <http://www.veramenezes.com/mariney.htm>. Acesso em: 20 abr. 2016.

CUMMINS, J. Mainstreaming Plurilingualism: Restructuring Heritage Language Provision in Schools. In: TRIFONAS, P. P.; ARAVOSSITAS, T. (Ed.). **Rethinking Heritage Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. Cap. 1. p. 1-19.

DUFF, P. A. Research approaches in applied linguistics. In: Kaplan, R. B. (ed.). **The Oxford handbook of applied linguistics**. New York: Oxford University Press, 2002.

DUFVA, H. Beliefs in Dialog: a Bakhtinian view. KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (eds.). **Beliefs about SLA: New Research Approaches**. Dordrecht/Boston/London: **Kluwer Academic Publishers**. p. 131 -151 , 2003.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. London: Sage,1998.

FISHMAN, J. (2001). 300-plus years of heritage language education in the United States. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, ; S. McGinnis (Eds.), **Heritage languages in America: Preserving a national resource** (pp. 81-89). Washington, DC ; McHenry, IL: Center for Applied Linguistics & Delta Systems.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz. 2. ed. – Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLORES, C.; MELO-PFEIFER, S. O conceito “Língua de Herança” na perspectiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças luso-descendentes na Alemanha. In: **Domínios de Linguagem**, v. 8, n. 3 (ago./dez. 2014).

GOUNARI, P. Rethinking Heritage Language in a Critical Pedagogy Framework. In: TRIFONAS, P. P; ARAVOSSITAS, T. (Ed.). **Rethinking Heritage Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. p. 254-268.

GROSSO, M. J.; TAVARES, A.; TAVARES, M. **O português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento**. Lisboa: DGIDC; ANQ; IEF, 2008.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. In: **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

HORWITZ, E. Using student's beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. **Foreign Language Annals**, v. 18, n. 4. p. 333- 340, 1985.

KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.) **Beliefs about SLA: New research approaches**. Netherlands: Kluwer Academic Publishers. 2003.

KALAJA, P. et al. **Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan Uk, 2016. 237 p

KELLEHER, A. **What is a heritage language?** 2010. Center for Applied Linguistics. Disponível em: <<http://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/What-is-a-Heritage-Language.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2015.

KIGAMWA, J. C. Overcoming Challenges of Languages Choice in Heritage Language Development Amongst Multilingual Immigrant Families. In: TRIFONAS, P. P.; ARAVOSSITAS, T. (Ed.). **Rethinking Heritage Language Education**. Peterborough: Cambridge University Press, 2014. p. 167-182.

KRAMSCH, C. J. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998. x, 134 p.

LEE, J. S.; SHIN, S. J. Korean Heritage Language Education in the United States: The Current State, Opportunities, and Possibilities. **Heritage Language Journal**, Baltimore County, v. 6, n. 2, p.153-172, 2008.

LICO, A.L. **Ensino do Português como Língua de Herança: Prática e Fundamentos**. Revista SIPLE, 2(1), mai-2011. [Online] [consulta em 02/11/2015]. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=177:2-ensino-do-portugues-como-lingua-de-heranca-pratica-efundamentos&catid=57:edicao-2&Itemid=92>

LUDKE, M. & ANDRE, M.E.D.A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

MENDES, E. Vidas em português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança. In **Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa, IILP**, Cabo Verde, 2012.

_____. O Ensino de Português como Língua de Herança. Entrevista Blogue do IILP: **Informação sobre promoção e difusão da Língua Portuguesa**. [Online] [consulta em: 05/12/2014]. Disponível em: <<http://iilp.wordpress.com/2014/04/12/entrevista-edleise-mendes/>>

MEXT, Ministério da Educação Ciência e Tecnologia. **Sobre a situação das línguas estrangeiras em contexto ginásial japonês do ano de 2013 até atualidade**. Disponível em:

<http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2015/04/09/1323948_03_2.pdf> . Acesso em: 01 mar. 2016.

MORONI, A.; GOMES, J. A. O português como língua de herança hoje e o trabalho da associação de pais de brasileiros na Catalunha. **Revista de Estudios Brasileños**, Salamanca, v. 22, n. 2, p.21-35, 2015.

MOTA, K. S. **Aulas de português fora da escola: famílias imigrantes brasileiras, esforços de preservação da língua materna**. Cadernos CEDES, Campinas, SP, vol. 24, n. 63, 2004, p. 149-163.

MOURA FILHO, A.C.L. **Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Brasília, 2000, 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, 2000.

MUKAI, Y. Crenças e necessidades em relação à escrita em japonês: nos casos dos estudantes universitários brasileiros e portugueses. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.17, n.2, p. 391 -440, maio/ago. 2014.

NESPOR, J. The role of beliefs in the practice of teaching. **Journal of Curriculum Studies**, v. 19, n. 4, p. 317-328, 1987.

POLINSKY, M.; KAGAN, O. Heritage Languages: in the 'Wild' and in the classroom. In: **Language & Linguistics Compass**, [s.l.], v. 1, n. 5, p.368-395, 03 set. 2007. Wiley-Blackwell. DOI: 10.1111/j.1749-818x.2007.00022.x. Disponível em: <<http://api.wiley.com/onlinelibrary/tdm/v1/articles/10.1111/j.1749-818X.2007.00022.x>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

PUNCH, M. **Politics and ethics in qualitative research**. In: Denzin, N. K. ; Lincoln, Y.S. (eds.). Handbook of qualitative research. London: Sage, 1994. p.83-97.

ROCHA, C. de O. **O papel dos pais na transmissão de LH: planejamento e prática**. In: WINTERLE, F. J.; LIMA-HERNANDES, Maria Célia (Org.). **Português como língua de herança: A filosofia do começo, meio e fim**. New York: Brasil em Mente, 2015. Cap. 3. p. 84-101.

ROSA, M.V. F.P. C.; ARNOLDI, M.A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, E. M. O. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 53-77.

SEPOLH - Simpósio europeu sobre o ensino de português como língua de herança (Europa). **Simpósio Europeu sobre o Ensino de Português como Língua de Herança**. Disponível em: <<http://www.sepolh.eu/>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

SILVA, K. A. da. Crenças no ensino-aprendizagem e na formação de professores de línguas: delimitando e atravessando fronteiras da linguística aplicada brasileira. In: SILVA, K. A. da (Org.). **Crenças, discursos e linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2010. Cap. 1. p. 21-101.

SOUZA, A.; BARRADAS, O. Português como língua de herança: políticas linguísticas na Inglaterra. **Revista Siple - Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira**, Brasília, v. 6, p.1-10, maio 2013. Disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=297:portugues-como-lingua-de-heranca-politicas-linguisticas-na-inglaterra&catid=69:educacao-6&Itemid=112>. Acesso em: 01 mar. 2016.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 1994. p. 236-247.

TRIFONAS, P. P.; ARAVOSSITAS, T. Introduction. In: TRIFONAS, P. P.; ARAVOSSITAS, T. (Ed.). **Rethinking Heritage Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. p. 13-16.

VALDÉS, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In J. Peyton, D. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), **Heritage languages in America: Preserving a national resource** (pp.37-77). Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. 1. ed., Campinas-São Paulo: Pontes Editores, 2006. p. 219-231

WATSON-GECEO, K. **Ethnography in ESL: defining the essentials**. **TESOL Quarterly**, v. 22, n. 4. p. 575-592, 1998.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. **ELT Journal**, v. 40, n. 1, p. 3-12, 1986.

WOODS, D. **Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

Pesquisadora: Quintana Yonaha

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA ÀS MÃES

I. Informações básicas do (a) participante (sexo, idade, escolaridade, nacionalidade)

II. Há quanto tempo mora no Japão e porquê veio para cá? O que achou logo ao chegar?

III. Você optou por matricular seu filho em escola brasileira ou japonesa? Quais os motivos dessa escolha?

IV. Você fala a língua japonesa? Qual nível? (Básico, intermediário ou avançado)

V. Você convive mais com brasileiros ou japoneses?

VI. É importante que seu filho seja bilíngue (português e japonês)? Porquê?

VII. De que maneira você mantém contato com a cultura brasileira?

VIII. O que é a cultura brasileira para você? Gosta de algo em especial dessa cultura?

IX. Entre a sociedade brasileira e a japonesa, em qual delas você se sente mais confortável?

X. Pretende morar no Japão definitivamente ou tem planos para voltar para o Brasil?

XI. Como seu filho aprende português?

XII. Como seu filho mantém contato com a cultura brasileira?

APÊNDICE B

Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
Pesquisadora: Tábata Quintana Yonaha
Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS FILHOS

I. Informações básicas do (a) participante:

Nome (verdadeiro):

Nome fictício:

Sexo:

Idade:

Escolaridade:

Nacionalidade:

II. Qual o local de nascimento?

III. Com que idade você chegou ao Japão? Há quanto tempo mora no Japão?

IV. (Caso tenha nascido no Japão) Você conhece o Brasil? Como foi a experiência?

V. Qual é sua língua materna?

VI. Qual língua você se comunica mais facilmente?

Português

Japonês

VII. Você se considera como bilíngue de japonês-português? Por que sim, ou por que não?

VIII. Agora, você se considera como brasileiro (a), japonês (a) ou *nikkei* (descendente de japoneses)? Por quê?

IX. Em quais situações você usa o português?

- Escola
- Casa
- Amigos
- Outro (Favor especificar: _____)

X. Você se sente motivado a estudar português? Poderia nos dizer mais detalhadamente?

XI. Falar português é importante para você? Justifique sua resposta

XII. De que maneira você mantém contato com a língua e cultura brasileira? Justifique sua resposta

XIII. Do que você mais gosta dentro da cultura brasileira?

XIV. Você tem vontade de voltar para o Brasil? Por que sim, ou por que não?

Assinatura do responsável

Todos os dados contidos neste questionário serão utilizados anonimamente, preservando a identidade do (a) participante. Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE C



Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA
Pesquisadora: Tábata Quintana Yonaha
Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO ÀS MÃES

I. Informações básicas da participante:

Nome (verdadeiro):

Nome fictício:

Idade:

Escolaridade:

Nacionalidade:

II. Qual o local de nascimento?

III. Com que idade você chegou ao Japão? Há quanto tempo mora no Japão?

IV. Qual é sua língua materna?

V. Qual língua você se comunica mais facilmente?

Português

Japonês

VI. Você gosta da língua portuguesa e da cultura brasileira? Justifique sua resposta.

VII. Você tem vontade de voltar para o Brasil? Por que sim, ou por que não?

VIII. Você fala português com seus filhos? Caso sim, em quais ambientes?

- Escola
- Casa
- Amigos
- Outro (Favor especificar: _____)

IX. Falar português é importante para você e sua família? Por que sim, ou por que não?

X. De que maneira você mantém contato com a língua e cultura brasileira? Justifique sua resposta.

XI. Qual (is) maneira (s) você utiliza para manter/motivar o uso da língua portuguesa entre seus/suas filhos/filhas?

XII. Os seus filhos optaram pelo aprendizado da língua portuguesa ou foram matriculados por iniciativa da família? Caso seu filho fosse matriculado por iniciativa da família, como foi a reação de seu filho?

- Foi a opção de seu filho. Foi a opção da família.

Justificativa:

XIII. Como você avalia o grau de dificuldade do aprendizado de português do (a) seu/sua filho (a): fácil, médio, difícil ou muito difícil? Justifique sua resposta.

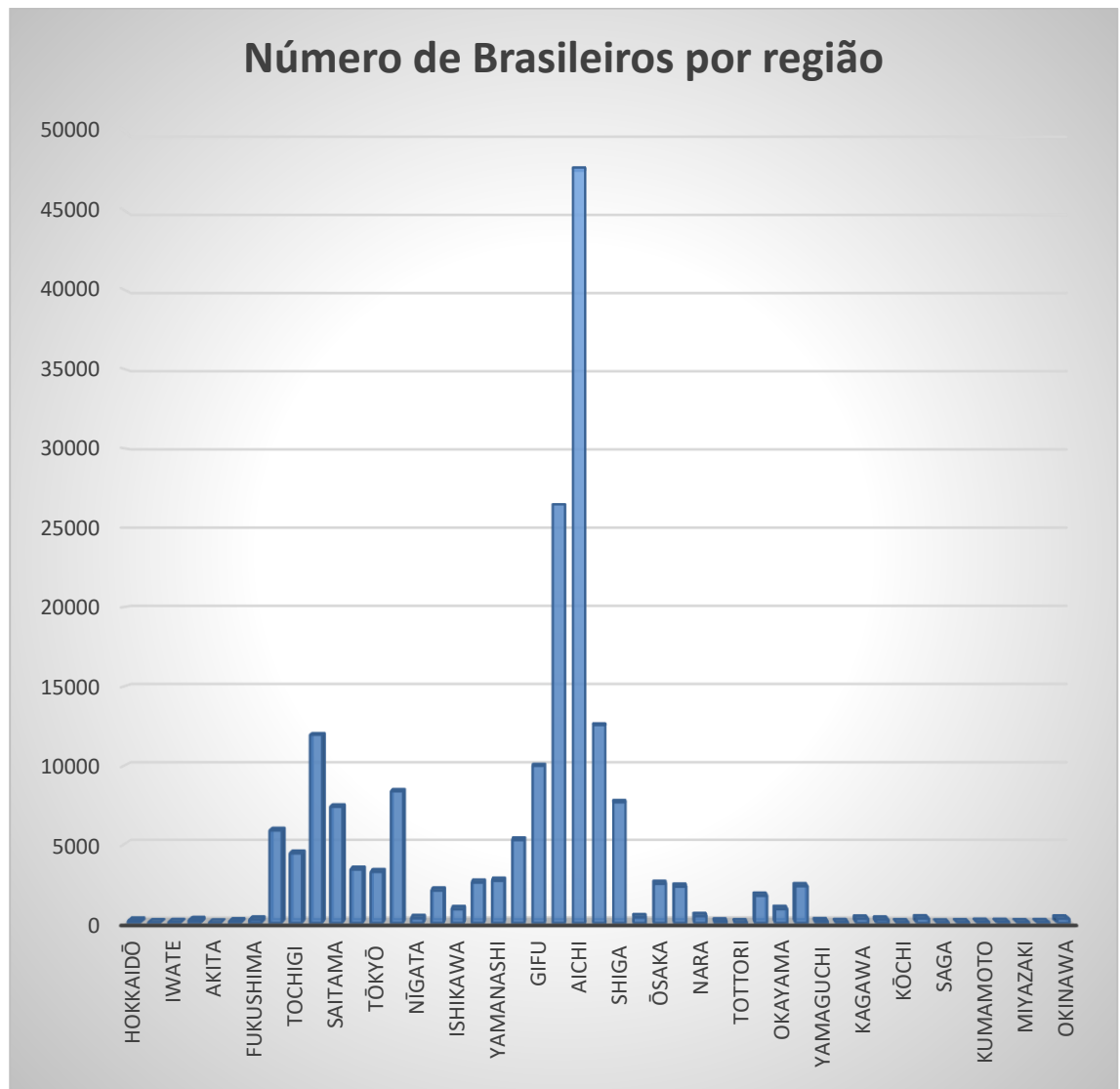
XIV Como a frequência do (a) seu/sua filho (a) em rede japonesa de ensino influencia no seu aprendizado de língua portuguesa? Justifique sua resposta.

XV. Quais são suas expectativas sobre o aprendizado de português do (a) seu/sua filho (a)? Poderia nos dizer mais concretamente?

Assinatura do responsável

Todos os dados contidos neste questionário serão utilizados anonimamente, preservando a identidade do (a) participante. Obrigada pela colaboração!

APÊNDICE D



Fonte: Quadro nosso elaborado a partir dos dados do censo 2014 do Ministério da Justiça
Japonês

APÊNDICE E

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PGLA

Pesquisadora: Tábata Quintana Yonaha

Orientador: Prof. Dr. Yûki Mukai

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que eu,

abaixo assinado, concordei em participar voluntariamente da pesquisa da mestrandia Tábata Quintana Yonaha e concedo a esta o direito de uso dos dados coletados, no todo ou em parte, em sua dissertação, artigos e eventuais comunicações sobre o meu processo de ensino-aprendizagem bilíngue, bem como sobre aspectos de minha vida relacionados a este processo e à questão identitária vivenciada.

Informo também que minha participação envolve o preenchimento de questionários, assim como uma entrevista oral sobre minhas experiências como emigrante brasileiro no Japão e estou ciente de que todas as minhas respostas escritas e orais deverão permanecer anônimas e protegidas por pseudônimo.

Por fim, autorizo a mestrandia Tábata Quintana Yonaha a fazer observações de minhas

respostas coletadas para esta finalidade. Declaro que fui informado de minhas responsabilidades nessa pesquisa e estou ciente sobre minha contribuição como participante. Afirmo também ter recebido uma cópia desse termo de consentimento.

_____(Nome do local),
(dia) ____/____(mês) de 2015.

(Nome e assinatura do participante)

Contatos: _____

Pesquisadora: Tábata Quintana Yonaha

ANEXO I



II Simpósio Europeu sobre o Ensino de Português como Língua de Herança

Website: www.sepolh.eu E-mail: info@sepolh.eu

CARTA ABERTA SOBRE O ENSINO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE HERANÇA

Munique, 18 de outubro de 2015.

Assunto: Solicitação de apoio a reivindicações de brasileiros residentes em países europeus, para a manutenção do Português como Língua de Herança e da cultura brasileira no exterior.

Senhor Abílio Mota cadente, Ministro da Educação
 Senhor Deputado João Moraes, Presidente da CREDN da Câmara
 Senhor Deputado Saraiva Felipe, Presidente da CE da Câmara
 Senhor Senador Aloysio Nunes Ferreira, Presidente da CRR do Senado
 Senhor Senador Cristovam Buarque
 Senhor Senador Romário, Presidente da CE do Senado
 Senhor Embaixador Sérgio França Danese, Secretário-Geral do MRE
 Senhor PS Jorge Luiz Vieira Tavares, Chefe da DPLP/MRE

Entre os dias 16 e 18 de outubro de 2015, reuniram-se na cidade de Munique, cerca de 70 educadores, professores, pesquisadores e gestores de projetos de Português como Língua de Herança (POLH), por ocasião do II Simpósio Europeu sobre o Ensino de Português como Língua de Herança (SEPOLH). Os participantes do evento representam diversas iniciativas de transmissão do POLH e da cultura brasileira em mais de 15 países europeus e nos Emirados Árabes, além de convidados do Japão, Brasil e Portugal.

2. Devido à estimativa do Ministério das Relações Exteriores de mais de 850 mil brasileiros residentes na Europa, e da frequente necessidade de suporte para os pais transmitirem o POLH e a cultura brasileira para seus filhos, percebemos que uma maior contribuição do poder público nessa missão ajudaria a tornar os resultados do ensino do POLH no exterior ainda mais expressivos. Em consonância com o "Plano de Ação-2014", resultado da IV Conferência Brasileira no Mundo (organizada pelo Ministério das Relações Exteriores em 2013), as principais solicitações apresentadas pelo Grupo são as seguintes:

- Devolução da doação periódica de livros didáticos e paradidáticos, bem como de filmes brasileiros, para instituições que tenham alunos brasileiros na rede pública de ensino, no exterior;
- Apoio financeiro a projetos desenvolvidos pelas instituições de POLH, bem como a disponibilização de estrutura que permita o intercâmbio das iniciativas já existentes;
- Elaboração e distribuição de material comum de POLH;
- Incentivo a pesquisas e intercâmbio acadêmico sobre o POLH;
- Apoio financeiro à realização de cursos de formação de professores em POLH organizados pelas iniciativas;

3. Certo da relevância do tema para o Brasil de hoje: para as próximas gerações de brasileiros em território nacional e no exterior, subscrevemo-nos.

Respeitosamente,

(Assinaram 58 participantes presentes no final do evento. Vários já haviam ido embora)

月号 日 第 第 第

夢の手助け 学びの場



osaka-jin

ブラジル



人口 2億200万人
 言語 ポルトガル語
 宗教 キリスト教など
 大阪在住者 2476人
 日本在住者 17万3038人

大阪のお気に入り 伝統の技術
 理由 ポルトガルから来た鉄砲技術が今
 の包丁作りに受け継がれ、すごい

「2015年はどんな年だった？ 日本語とポルトガル語で書いてみて」。堺市西区のマンションの一室。「恋に生きた」「なかくてきた」。日系ブラジル人の小学生3人が画用紙に思い思いの言葉と絵を描いた。「LとRのスペルが違っね」。「幸せ (felicidade)」。と書いていた田島明(12)と田中シアさん(10)が声をかけた。大阪で育った日系3世の田島君は、家族との会話以外、ポルトガル語を使わない。「言葉を覚えたい。ここに来ると日系ブラジル人が僕1人じゃないと安心できる」。大阪市平野区から

日系人の子どもに語学教室開く

田中ルジアさん (59)

7



ダンスの練習で子どもたちとダンスを踊る田中ルジアさん(白髪)＝堺市西区

1時間かけて通う。派遣社員として食品工場などで働く日系ブラジル人を支援する託児所を始めるため、2008年に「フロシエクトコンソルトール」が発足した。いま金、土曜にポルトガル語と学習支援の教室を開き、府内から約20人の小中高生が集まる。田中さんは通訳ボランティアとして当初から関わり、今は語学の先生として子どもたちに寄り添う。

「日本は教育のレベルが高い。子どもに教育を受けさせてみたら」。ある日、大阪に住む弟に誘われた。1990年に入管法が改正され、日系人とその家族は日本で働ける在留資格が認められた。ブラジルからは大勢の日系人が日本に行き、弟もその一人だった。96年に単身で堺へ。2年後、母に預けていた6歳の双子の女兒を呼び寄せた。ブラジル食材店で働きながら、韓国式エスプレッソやマッサーの技術を習得し、女手として子育てした。娘たちは日本語を覚え、日本にと

1人じゃない 安心育む

「日本は教育のレベルが高い。子どもに教育を受けさせてみたら」。ある日、大阪に住む弟に誘われた。1990年に入管法が改正され、日系人とその家族は日本で働ける在留資格が認められた。ブラジルからは大勢の日系人が日本に行き、弟もその一人だった。96年に単身で堺へ。2年後、母に預けていた6歳の双子の女兒を呼び寄せた。ブラジル食材店で働きながら、韓国式エスプレッソやマッサーの技術を習得し、女手として子育てした。娘たちは日本語を覚え、日本にと

「日本は教育のレベルが高い。子どもに教育を受けさせてみたら」。ある日、大阪に住む弟に誘われた。1990年に入管法が改正され、日系人とその家族は日本で働ける在留資格が認められた。ブラジルからは大勢の日系人が日本に行き、弟もその一人だった。96年に単身で堺へ。2年後、母に預けていた6歳の双子の女兒を呼び寄せた。ブラジル食材店で働きながら、韓国式エスプレッソやマッサーの技術を習得し、女手として子育てした。娘たちは日本語を覚え、日本にと

分のことをブラジル人と違うのは恥ずかしくなかった。でも、ほくには仲間がいる。両方の国の言葉も使える。学校でこんな作文が読めるほど、心が強くなった。

1世紀前に国策でブラジルに渡った日系人。それが労働力不足を補う国策で日本に戻った。親が請負や派遣で働くなど不安定な境遇の子も少なくない。「いろんなしんどさを抱える子が笑ったり。田中さんは休まず動き続ける」。支援教室を手伝う堺市堺区の山田理美さん(67)は言う。

「子どもたちはいろんな夢を持っている。でも、それを口に出来ない。チャンスをつかみ手助けをした」と田中さん。子どもに自信を与える学びの場をつくるために、通信制の大学で教員の資格も取った。

昨年、母国メディアの取材を受けた。「私には継承語が二つあります。日本語と、ポルトガル語。それが私の土台です。それを子どもたちに伝えていこうと思っています」。田中さんの言葉は「軌跡」。在日ブラジル人の25年。としか画サイトのユーチューブ発信された。「私たちに与えてくれる」と、同く異国の地で暮らす世界のブラジル人からメールが届いている。(神戸新聞)