

A MANUTENÇÃO DO ESPANHOL E A CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA DAS CRIANÇAS PERUANAS NO JAPÃO: UM EXPERIMENTO DE AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA (AMIGOS ESPANESSES) NO EMPODERAMENTO DA IDENTIDADE

Sachie Miyazaki¹

Resumo: O Japão tem passado por um crescimento na população de estrangeiros durante as últimas duas décadas. De muitas maneiras, esse crescimento trouxe diversidade à cultura, educação e comunidades. Durante a primeira década, especialmente, os educadores não tinham treinamento especializado e se esforçavam para lidar com diversidade cultural e linguística das crianças. Apesar de a situação estar melhorando, tanto para os professores quanto para as crianças, ainda é difícil para estas manterem sua primeira língua e sua identidade cultural no Japão. Uma das razões para essa dificuldade é que o apoio governamental tende a enfatizar o ensino da língua japonesa nos estágios iniciais, e há uma falta de entendimento sobre a importância de se favorecer o bilinguismo das crianças no sistema educacional público. Este artigo estuda como o Programa para a Língua de Herança pode contribuir para o empoderamento das minorias no Japão.

Palavras-chave: língua de herança; identidade; consciência linguística; perda da primeira língua; empoderamento.

Abstract: Japan has experienced a growth in its foreign population during the last two decades. In many ways, the growth has brought diversity to Japanese culture, education, and communities. During the first decade especially, educators did not have specialized training and struggled teaching culturally and linguistically diverse children. Although the situation has been improving for both teachers and children, it is still difficult for children to maintain their first languages

1 Docente da Sophia University Junior College Division.

and cultural identity in Japan. One reason for this difficulty is that governmental support tends to emphasize language education at early stages, and there is a lack of understanding of the importance of nurturing bilingual children in the public educational system. This paper examines how heritage language program can empower minority children in Japan.

Keywords: heritage language; identity; linguistic consciousness; first language loss; empowerment.

1. Introdução

A quantidade de crianças estrangeiras no Japão tem aumentado nos últimos 4 séculos e meio, e em 2014, o número total desses jovens no ensino fundamental e médio ultrapassou a marca dos 80 mil. O número de jovens brasileiros menores de idade que, no período de pico, atingiu a quantidade de 65 mil residentes no Japão, em 2008, apresentou uma diminuição drástica após a crise provocada pela quebra do *banco* de investimentos *Lehman Brothers* e pelo terremoto que assolou o nordeste do país. Como consequência, observa-se um aumento de problemas² relacionados à educação e à língua das crianças que cresceram no Japão e retornaram ao Brasil.

Esta pesquisa busca investigar a possibilidade de crianças com raízes sul americanas, transmigrantes entre seu país de origem e o Japão, em cultivar um sentimento positivo no que se refere à sua língua e cultura de herança durante sua permanência no Japão. Para tanto, será explorada a prática de aulas de espanhol como língua de herança que têm como público-alvo, as crianças da comunidade peruana da província de Kanagawa.

O curso de espanhol, objeto desta pesquisa, consiste em classes multisseriadas com aprendizes transmigrantes de origem sul americana de nível fundamental I e II e universitários da faculdade de curta duração da Universidade de Sofia. De modo que há uma grande diferença entre eles no que se refere à competência comunicativa e ao letramento, as aulas foram centradas em atividades, tais como música e teatro.

Ainda, com a finalidade de complementar as atividades da sala de aula e expandir o uso do espanhol fora da esfera familiar, ampliou-se a participação dos aprendizes e dos responsáveis pelas crianças nas festividades da universidade, tais como em performances de palco e em peça de teatro na comemoração de Natal. Para investigar como foi o processo de mudança nas emoções e no comportamento das crianças em relação à língua e cultura materna durante essas atividades, os participantes e responsáveis pelas crianças foram entrevistados, com posterior análise dos resultados e considerações acerca da importância do ensino de língua de herança/língua materna.

2 Desde 2008, com o apoio da Fundação Mitsui Bussan, é realizado o Seminário do Projeto Kaeru nas regiões japonesas com concentração de brasileiros. Desde então, vem sendo reconhecida a importância do apoio psicológico, pedagógico e ambiental das crianças retornadas.

2. Revisão da Literatura

Política educacional de crianças estrangeiras no Japão

A política educacional para crianças estrangeiras no Japão vem mudando gradualmente de um formato baseado em apoio instrucional da língua japonesa no estágio inicial e no adaptativo da criança para um modelo de orientação de aprendizagem da língua que dá suporte à habilidade acadêmica tal como o currículo JSL (*Japanese as a Second Language*). Em 2014, a instrução de língua japonesa nas escolas de ensino fundamental passou a compor o currículo regular como uma disciplina de ensino especial, sendo oferecido um currículo individualizado para as crianças que necessitam de um apoio na aprendizagem de língua (Ministério de Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia, 2014a). No ano inicial desse programa, as condições para sua execução variavam de acordo com o governo local, havendo regiões que estacionavam em um dos estágios de implementação. Entretanto, esse delineamento de uma posição do papel do apoio de língua japonesa para as crianças estrangeiras dentro do ensino público do país, consiste em um movimento que tende a chamar atenção daqui para frente.

No mesmo ano, foi também anunciado publicamente um instrumento que avalia a competência em língua japonesa nas 4 habilidades linguísticas de crianças estrangeiras (incluindo as que possuem nacionalidade japonesa) que necessitam de apoio na língua: a Avaliação Dialógica da Língua (*Dialogic Language Assessment*), doravante DLA (Ministério de Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia, 2014 b). De acordo com Nakajima e Sakurai (2012:18), para se avaliar a competência linguística de crianças que crescem em ambiente multilíngue, é mais eficaz uma avaliação dialógica na qual é possível aumentar a autoestima e a sensação de realização.

A partir da aplicação da DLA foi possível traçar teoricamente as metas de ensino, bem como avaliar as etapas que compreendem desde o nível elementar quando há a necessidade de um apoio na língua japonesa até o nível de aprendizagem autônoma. Sua difusão ainda está em estágio inicial, porém já se observa um avanço evoluindo-se aos poucos de um ensino adaptado para um ensino curricular de qualidade no qual objetiva-se o desenvolvimento da competência linguística.

Por outro lado, ainda não se observa uma implementação de medidas concretas por parte do governo no que se refere ao ensino de língua materna de crianças estrangeiras residentes no Japão, havendo disparidades entre as autoridades locais. Por exemplo, na província de Hyogo e em Osaka, onde há uma grande concentração de residentes sul-coreanos e norte-coreanos *old comers*, percebe-se uma maior conscientização em relação à educação em Direitos Humanos. No currículo regular das escolas dessas regiões, ocorre o ensino da língua materna concomitante às disciplinas de História e Cultura. Verifica-se que é oferecido o mesmo tratamento entre os *old comers* e as crianças recém-chegadas, sendo que o ensino da língua materna é considerado como parte dos Direitos Humanos básicos.

Dentre a região de Kantô, o local onde se encontra um maior avanço nesse aspecto é a província de Kanagawa. Em 1990, foram apresentadas políticas educacionais básicas para os estrangeiros residentes no Japão (em sua maioria, sul-coreanos e norte-coreanos) e em 2003, o *Guia de Promoção de Medidas Políticas de Direitos Humanos de Kanagawa*³, sendo encorajada a educação em Direitos Humanos. Entretanto, como não há uma menção clara sobre a garantia de um ensino da língua materna, esta vem ocorrendo apenas dentro do espectro escolar. Exemplificando, no colégio Tsurumi Sôgô Kôkô da província de Kanagawa, inaugurado em 2004, dentro da grade disciplinar Sistema de Cultura Internacional, além da matéria Introdução à Compreensão Internacional são oferecidas como matérias optativas: Língua Portuguesa, Língua Chinesa, Língua Coreana e Língua Japonesa, estas sob a responsabilidade de professores nativos (Tsubotani e Kobayashi, 2013: p. 29). Este colégio, que possui 14% do quadro de alunos composto por estrangeiros, vem desde 1994 com sua escola antecessora, a Kansei Kôkô, estabelecendo critérios próprios de seleção aos alunos que não possuem o japonês como língua materna, organizando-se um currículo com disciplinas que possuem conexões com o estrangeiro, tais como Ensino Adicional de Língua Japonesa, Ensino de Compreensão Internacional e Ensino da Língua Materna (p. 63).

O ensino de língua materna recebeu, sem dúvidas, a influência das ações do IAPE (Associação de Intercâmbio dos Pais de Crianças Estrangeiras) com a promoção de aulas de ensino de língua materna em espanhol e em português fora do espaço escolar. Contudo há o conhecimento dos professores obtido pela prática docente que, ao se relacionarem com alunos com diversos históricos, perceberam a importância da língua materna tanto no aspecto cognitivo como na comunicação dos estudantes com seus membros familiares. No espaço do ensino público, apesar do ideal ser o reconhecimento do ensino da língua materna, dentro da política atual de ensino do Japão não se observa algum movimento nesse sentido.

A escolha escolar de crianças estrangeiras residentes no Japão

Até o momento, são observados casos nos quais a opção escolar recai sobre o ensino público do Japão, porém isso não significa que não há aqueles que escolhem as escolas estrangeiras. Em 2014, no Japão, falava-se em 100 escolas comunitárias construídas para atender os filhos dos *oldcomers*, e dentre as escolas voltadas para os *newcomers*, as brasileiras se destacam pela sua grande quantidade, sendo que antes da falência do banco de investimentos dos irmãos Lehman em 2008, havia mais de 90 dessas escolas por todo o Japão, com aproximadamente 10 mil crianças frequentando essas instituições (Haino, 2011: 141).

3 O documento foi revisado em 2013 (Kanagawaken, 2013)

Em 1999, o Ministério da Educação do Brasil reconheceu oficialmente as escolas brasileiras no Japão e o Ministério de Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia do Japão isentou os alunos brasileiros residentes no Japão, formados nessas escolas, a submeterem-se à Certificação Estudantil de Proficiência do Ensino Secundário (exame de qualificação para ingresso em universidades). Haino avalia que a presença das escolas brasileiras também promoveu mudanças no sistema educacional japonês e analisa criticamente a demora da administração educacional do Japão:

As escolas brasileiras, por terem a função substancial de serem receptoras de crianças que não se adaptaram às escolas do Japão, também constituem um local que suplementa o ensino multicultural, ensino esse que não avança dentro das escolas japonesas (p. 142).

De acordo com Hatano (2008: p.67), tanto as escolas brasileiras quanto as japonesas, por serem fundamentalmente monolíngues, há nelas uma falta da visão de um ensino bilíngue tal como ocorrem nas escolas coreanas ou chinesas, e portanto, não há como dizer que elas se adequam às necessidades dos brasileiros que vêm se diversificando. Por outro lado, nesses últimos anos, observa-se um novo movimento nas escolas comunitárias que visam o ensino de língua e cultura dos coreanos aqui residentes. Por exemplo, enquanto que na Escola Korea de Osaka há o objetivo de trabalharem três línguas – o coreano, o inglês e o japonês – as escolas para estrangeiros começam a explorar estratégias educacionais considerando-se a diversificação da sociedade global (Sugimura, 2014: p.178).

Mesmo entre as pessoas que possuem raízes na mesma América do Sul, as estratégias de educação dos pais variam de acordo com seus respectivos países. Segundo Yanagita (2011: p. 248) tanto os brasileiros como os peruanos apresentam a tendência em fixar sua residência no Japão, mas analisa que os peruanos tomaram mais cedo a decisão de se estabelecer no Japão. O posicionamento desses pais em escolher o ensino japonês para seus filhos pode ser parte de uma estratégia de sobrevivência quando se considera sua longa permanência no Japão. Tanto que, mesmo antes da crise provocada pela falência de investimentos dos irmãos Lehman, havia poucas escolas peruanas. Entretanto, no que se refere à manutenção do espanhol como língua materna, constata-se nas publicações da mídia do grupo étnico, um movimento de esclarecer a importância dessa preservação para o estreitamento dos laços familiares e para escolhas a serem realizadas no futuro.

Manutenção da língua materna dos estrangeiros residentes no Japão

Indagamos aqui, que tipo de vivência linguística é encontrada nos lares de famílias estrangeiras que residem no Japão. Ainda, como os responsáveis mantém o desenvolvimento da língua materna de suas crianças? Sakamoto (2006:

p.55) argumenta que quando a educação da língua materna fica somente sob o cuidado da família, há limitações no que pode se realizado pelos responsáveis. De uma forma geral, as crianças que chegaram pequenas ao Japão ou aquelas de segunda geração que nasceram no país, têm não somente o posicionamento da língua japonesa como sua língua dominante, como também o risco de perderem sua língua materna prejudicando seu desenvolvimento cognitivo, e ainda, há a preocupação que isso influencie na comunicação com os pais (Sakamoto & Miyazaki, 2014: p.45). Atualmente observamos essa segunda geração atingindo a maioria e entrando no mercado de trabalho japonês, como também o aumento desses jovens ingressando em universidades com cursos de duração mínima de 4 anos. Por outro lado, não são poucos os jovens que enfrentam problemas decorrentes de sua formação identitária após perderem seu lugar de pertencimento nas comunidades locais ou nos lares pela perda de sua língua materna.

Crianças que crescem em um contexto bilíngue, com o uso de diferentes línguas dentro de casa e na escola, ao entrarem no ensino primário, desenvolvem rapidamente a competência linguística em japonês, observando-se concomitantemente o enfraquecimento da língua materna. Percebe-se que quanto menor a idade de chegada dessas crianças ao Japão, maior a probabilidade de a língua materna ser substituída pela língua japonesa e que à medida que crescem, essas crianças tendem a se tornar bilíngues receptivas.

A influência da perda da língua materna sobre os aspectos cognitivos e na formação da identidade é apontada por vários pesquisadores. É dito que há uma maior probabilidade das crianças que vivenciam uma parte da educação básica em sua terra natal obterem um alto desempenho linguístico em comparação às crianças que nasceram no Japão. Isso porque as primeiras adquirem bases do letramento e do desenvolvimento cognitivo em sua língua materna. Em contrapartida, também há casos de crianças em condição conhecida como “*double limited*”- quando apresentam dificuldade em atingir um nível de proficiência de um nativo tanto em japonês como em sua língua materna. Não é preciso dizer que o enfraquecimento da língua materna possui uma grande influência na questão identitária do sujeito.

A identidade e a competência linguística do nikkei

O país que possui o maior número de imigrantes provenientes do Japão é o Brasil. O processo migratório do Japão para o Brasil foi iniciado em 1908, e atualmente, constam nos registros, mais de 1 milhão de descendentes de japoneses. No Japão, após

1990, havia mais de 320 mil brasileiros descendentes nikkeis vivendo no arquipélago. Não é raro o caso desses serem reconhecidos no Japão como “estrangeiros” enquanto que, no Brasil, fossem denominados “japoneses”. Para esses descendentes nikkeis, o Japão talvez não seja exatamente um país estrangeiro, mas é certo que a língua japonesa constitui praticamente uma língua estrangeira. Qual seria então o significado da língua japonesa para esses sujeitos?

De acordo com Morales (2014: 102-3), inicialmente a escola japonesa era o espaço para a formação da identidade nikkei. Entretanto, após a guerra, houve a transformação do concepção da língua japonesa como língua materna para língua de herança, havendo também uma diversificação dos valores entre os nikkeis. A autora aponta que, para os brasileiros que transmigram entre o Brasil e o Japão, aprender a língua japonesa constitui uma estratégia de sobrevivência (p. 111).

Yamanouchi (2011: 192) afirma que o próprio termo nikkei, já contemplado nos dicionários atuais, advoga o sentido de geração seguinte. A autora analisa que “no Brasil, diferente da geração de nisseis que se sentiam confusos entre as duas culturas, os jovens consideram o ser ‘nikkei’ a expressão de uma identidade positiva pelo fato de imprimir a etnicidade”. Podemos dizer que, não somente para os brasileiros que residem no Japão, como para os nikkeis latino-americanos que transmigram entre seu país natal e o Japão, o termo nikkei expressa sua condição híbrida.

Negociação de identidade das crianças

A questão que se segue é, como é construída a identidade das crianças? Sabe-se que pesquisas que têm como alvo a identidade de crianças em fase da pré-adolescência são raras. Caltabiano (2014: p. 56) observou e analisou durante 4 anos, como as crianças que crescem em países diferentes da terra natal dos pais negociam suas identidades, em diferentes domínios, tais como nos lares familiares e nas escolas. Caltabiano parte da Teoria do Posicionamento (Pavlenko & Blackledge) e da concepção de que a identidade não é fixa, mas sim, dinâmica (Weedon, 1987) e define a identidade como:

uma escolha social, dialógica e discursiva quando há um posicionamento social do indivíduo ou de grupos, em situações de auto-referência e de caracterizações dentro de uma sociedade, em determinado local e tempo, sendo então, algo construído socialmente pelo uso da língua e que ao tornar-se um conflito interno, se transforma

Como resultado de sua análise, constatou que no cotidiano, as crianças exteriorizam e negociam suas várias identidades como bilíngues. O alvo de sua pesquisa consistiu em crianças provenientes de famílias falantes de espanhol, vietnamita e cambojano, mas independente de suas línguas maternas, como resposta ao posicionamento atribuído a elas pela sociedade japonesa, as crianças negociaram suas identidades em constante conflito,

suscetíveis à “ideologia da língua majoritária” (2014: p.60). Assim, a autora conclui a importância da existência de um ambiente que permite a negociação de identidades:

Ao se ampliar o ambiente multilíngue dos pequenos lares para espaços afora, tais como a escola e a comunidade, aumenta-se a oportunidade das crianças em falar a língua de casa, tornando possível a formação de uma identidade própria que mais se adequa à própria criança.

A relação direta entre o desempenho acadêmico e o vestibular do ensino médio

No contexto do vestibular para o ingresso em colégios públicos de ensino médio no Japão, é necessário considerar o boletim escolar do ensino equivalente ao fundamental 2. Dessa forma, nem é preciso destacar que os alunos que não possuem competência suficiente na língua japonesa apresentam dificuldades em obter notas suficientes. Tomando como exemplo uma cidade da província de Kanagawa, no ano de 2014, a quantidade de crianças que necessitava de orientação na língua japonesa entre o primeiro ano do ensino primário ao terceiro ano do ensino fundamental 2 era de 173 estudantes, constituindo 63% do número total de alunos (Miyazaki, 2015). Sabe-se que, entre as crianças estrangeiras que necessitam desse reforço na língua japonesa, 80% são estudantes que nasceram no Japão (segunda geração) ou que entraram no país em período pré-escolar, entendendo-se que o desenvolvimento da competência em japonês demanda um tempo considerável. Sendo assim, quais seriam os caminhos percorridos pelos estudantes que concluem o ensino fundamental 2?

Em um levantamento realizado na cidade H, investigou-se quais seriam esses caminhos percorridos pelos estudantes estrangeiros. Foram considerados todos os aprendizes estrangeiros, e não somente os que necessitavam de suporte na língua japonesa. Em 2014, dos 30 estudantes investigados, 18 continuaram seus estudos no ensino médio japonês (dentre esses, 5 obtiveram apoio na língua japonesa), 10 ingressaram em ensino médio de período parcial (dentre esses, 7 obtiveram apoio na língua japonesa) e 2 entraram em outras categorias (Miyazaki, 2014). Percebe-se que dos 30 estudantes, 12 são os que receberam suporte na língua japonesa (40%) e que nesses, incluem-se as crianças nascidas no Japão ou então aquelas que chegaram ao país em fase pré-escolar.

A afirmação de Cummins (2001: 75) de que é preciso de 5 a 7 anos para aquisição da linguagem acadêmica, expressa a condição de que se leva tempo para o desenvolvimento da linguagem acadêmica. Esse retrato, no qual não há outra opção de escolha para esses 30% dos alunos que ingressam no ensino médio de tempo parcial, indica que há uma relação estreita entre a competência em língua japonesa e o desempenho escolar.

Apesar de ser dito que a língua mais dominante dos bilíngues da segunda geração acaba por ser substituída pela língua local, de que maneira a língua materna das crianças estrangeiras que residem na mesma região é mantida? Entre as crianças que recebem

suporte na língua japonesa até o período vestibular do ensino médio, há uma grande possibilidade de que essas não atinjam o mesmo nível de nativos da mesma faixa etária, nem em sua língua materna, nem na língua japonesa.

Consciência linguística e vitalidade etnolinguística da segunda geração⁴

O desenvolvimento linguístico do bilíngue recebe forte influência da sociedade, da escola e do ambiente familiar. Landry and Allard (1992: 225) analisaram estatisticamente a relação entre o contato com duas línguas, senso de pertencimento, vitalidade etnolinguística (VE) e competência linguística de estudantes do ensino médio norte americano, bilíngues em inglês e francês, divididos em grupos de acordo com o nível de escolaridade e profissão de seus responsáveis. Os autores certificaram que para se tornar um bilíngue aditivo, adquirindo-se a segunda língua sem a perda da língua materna, há um papel importante do ensino da língua minoritária dentro dos lares e na escola e que a vitalidade etnolinguística expressada pela população e pela força político-econômica exercem grande influência na aquisição e na continuidade da manutenção da língua materna.

Miyazaki (2014a: 117-135) investigou o uso linguístico (8 línguas) nos lares de 66 crianças que moram na cidade H de Kanagawa. A cidade H, desde a década de 80, quando passou a receber refugiados de três países da Indochina, possui residentes provenientes do Vietnã, Laos e Camboja. Sendo que, após a década de 1990, aumentou o número de decasséguios vindos da América do Sul e atualmente 1.6% da população residente na cidade são estrangeiros. Nesta região, entre as crianças que necessitam de apoio na língua japonesa (primeiro ano do ensino primário até o último ano do ensino fundamental 2), 80% são aquelas que nasceram no Japão ou que chegaram no país antes do período escolar. Entretanto, dependendo do grupo da língua materna, há diferenças no que se refere à conscientização do uso da língua materna dentro dos lares: constatou-se, por meio de relatos pessoais que, os lares de famílias latinas, em especial, provenientes do Peru, usavam a língua materna consideravelmente em maior proporção quando comparados aos lares de famílias da Indochina.

Utilizando o modelo macroscópico de Landry and Allard, foi realizada uma análise do ambiente de crianças do grupo minoritário⁵ da cidade H, chegando-se à conclusão da existência de indicadores de que a força da VE influencia a conscientização linguística das crianças de lares bilíngues (Miyazaki, 2014b: p. 67). Em outras palavras, o tamanho das comunidades falantes de espanhol, começando pela peruana, influencia o alto uso do

4 Neste trabalho, o termo segunda geração será usado tanto para referir as crianças nascidas no Japão, como para aquelas que chegaram no Japão no período escolar.

5 Em relação à especificação da língua materna de 282 estudantes do ensino fundamental I e II, as seguintes 5 línguas se destacam: espanhol (33%), vietnamita (23%), português (14%), laociano (8%) e chinês (5%) (Miyazaki, 2015).

espanhol nos lares das crianças (aproximadamente 70%), sendo que 90 % do público-alvo investigado demonstraram o desejo de continuarem mantendo a língua espanhola, apresentando assim, o maior uso linguístico da língua materna em comparação a outros grupos étnicos. Por outro lado, foi detectada uma correlação negativa ($r = -0.224$) entre o uso da língua materna nos lares e a idade de chegada ao Japão, bem como uma correlação fraca ($r = 0.345$) com os anos de permanência no Japão. Dessa maneira, foi atestada uma condição de que, junto ao processo de crescimento das crianças, quanto maior for o tempo de sua permanência no país, menor será o uso da língua materna com os pais.

Tratam-se de crianças latinas que possuem uma forte relação de afeto com sua língua e cultura materna, mas pelo fato da língua utilizada nos lares apresentarem desvio de vocabulário e gramática, é pequena a possibilidade de o letramento ocorrer no ambiente familiar (Sakamoto & Miyazaki, 2014). Por conta disso, apesar de em relação aos outros grupos, este ter uma condição mais favorável, é baixa a possibilidade de eles conseguirem continuar com a preservação da língua materna.

Perguntas da pesquisa

Com o objetivo de investigar a influência de atividades de sala de aula de língua espanhola como língua de herança na manutenção do espanhol e na identidade das crianças, apontamos as seguintes questões de pesquisa.

1. Se houve uma influência positiva na atitude perante à língua espanhola.
2. Se houve aumento no uso da língua espanhola.
3. Se houve uma influência positiva na autoestima
4. Qual seria o elemento positivo que propicia o cultivo da identidade.

3. Metodologia de Pesquisa

3.1 Participantes das aulas de língua espanhola como língua de herança

Os participantes são compostos por 8 crianças peruanas falantes de espanhol que frequentam o ensino fundamental japonês na cidade H de Kanagawa, 1 criança brasileira falante de português e 7 universitários falantes nativos de japonês que estudam a língua espanhola como segunda língua estrangeira (dentro desse grupo, há 1 retornado com vivência na Espanha), 2 universitários peruanos descendentes de japonês que cresceram nas províncias de Kanagawa e Shizuoka (1 nascido no Japão e o outro que chegou no Japão aos cinco anos de idade), totalizando 9 crianças e 9 universitários. Entre as crianças, temos 7 do ensino fundamental 1 e 2 do ensino fundamental 2, sendo 6 do sexo feminino e 3 do masculino)

No quadro abaixo, há a sumarização do ambiente linguístico dos participantes, tais como dados sobre a idade, do nível escolar e da idade de chegada no Japão.

Tabela 1. Ambiente linguístico dos participantes de falantes de espanhol como língua de herança

	Idade	Escolaridade	Sexo	Idade de chegada no Japão	Período de permanência no Japão (anos)	Língua materna (língua de herança) País dos pais	Experiência escolar no país de origem
H	14	9o. ano EF	F	7	7	Espanhol Peru	Sim 1o. ano EF
T	9	4o. ano EF	F	2	7	Espanhol Peru	Não
A	11	5o. ano EF	M	1	10	Espanhol Peru	Não
H	10	5o. ano EF	F	0	10	Espanhol Peru	Não
S	11	6o. ano EF	F	0	11	Espanhol Peru	Não
M	9	4o. ano EF	F	0	9	Espanhol Peru	Não
G	12	6o. ano EF	M	0	12	Português Brasil	Não Retorno ao país durante a pesquisa
N	28	2o. ano ES	F	5	23	Espanhol Peru	Não
R	19	2o. ano ES	F	0	19	Espanhol Peru	Não

Fonte: próprio autor

EF: ensino fundamental ES: ensino superior

3.2 Apresentação das aulas de espanhol⁶ e procedimento de pesquisa

De cerca de 3000 residentes estrangeiros na cidade C, é de aproximadamente 10% a porcentagem de crianças que frequentam as escolas do ensino fundamental. Com uma forte tendência para essas crianças fixarem sua permanência no Japão, há o processo de elas atingirem a maioridade e entrarem no mercado de trabalho japonês, podendo-se dizer que ocorre um avanço do multiculturalismo na comunidade local. No entanto, como é quase inexistente um local para a aprendizagem da língua materna na comunidade, essa tem se transformado gradualmente em língua de herança. Por essa razão, resolveu-se dar início, em 2014, a um estudo piloto sobre o ensino da língua materna e da língua de herança, com a promoção de aulas de língua espanhola e cultura sul-americana.

No ano de 2014, foram ministradas 20 aulas, com duração de uma hora e meia cada uma delas, no período noturno, em dias úteis da semana. Foram estabelecidos dois objetivos. O primeiro foi o de construir um ambiente onde crianças com conexões com a América do Sul pudessem aprender a língua espanhola fora do espaço familiar, fazendo-as reconhecer a importância da língua e cultura materna, de modo que pudessem sentir orgulho de suas raízes. O segundo teve em mente os estudantes falantes nativos de japonês que possuem contato diário com essas crianças estrangeiras pela sua participação nos programas de apoio de língua japonesa. Objetivou-se fornecer oportunidades para que esses estudantes pudessem descobrir uma faceta diferente dessas crianças, aprendendo sobre as diferenças culturais mediado pela língua espanhola, como também aprofundar seu interesse ou compreensão sobre as comunidades sul-americanas.

Até julho de 2015 foram oferecidas 10 aulas, mas nesta pesquisa reportaremos os dados obtidos em 2014. A autora foi responsável pelo gerenciamento geral das aulas, criando e planejando o conteúdo programático, bem como escolhendo os professores ministrantes, não participando somente da elaboração dos planos de aula. Cabe salientar que a mesma esteve presente em todas as aulas. Nesta pesquisa será analisada a influência exercida pelas aulas de Espanhol sobre as crianças, tomando como base os dados obtidos pela observação participativa e pela entrevista realizada com os participantes e responsáveis.

6 A *Sophia University Junior College Division* promove desde meados da década de 80, aulas particulares e cursos de língua japonesa, além do envio de colaboradores às escolas do ensino primário e fundamental. Tem oferecido suporte em língua japonesa e em disciplinas curriculares aos cidadãos estrangeiros da região. Como resposta ao distanciamento das crianças com sua língua materna, promove experimentalmente desde o ano de 2014, aulas de língua espanhola às crianças hispano falantes da região.

3.3 Atividades de sala de aula

As aulas de língua espanhola como língua de herança promovidas em 2014 foram programadas para que os participantes de diferentes níveis de letramento e de conhecimento de vocabulário pudessem aprender em conjunto, de modo que tanto as crianças hispano-falantes quanto os universitários, falantes nativos do japonês, pudessem participar das aulas. Utilizando tanto a língua japonesa como a espanhola, as atividades das aulas consistiram em projetos e dramatizações, tendo como foco a comunicação, em detrimento de uma abordagem que visa a precisão gramatical.

Em relação aos professores, foram 3 ministrantes: 1 professor japonês e 2 professoras peruanas nikkeis falantes nativas de espanhol a quem denonimaremos como G e J. A professora J, apesar de ter assistido às aulas do curso de Pedagogia quando era universitária, não possuía experiência prévia no ensino. G reside no Japão há 17 anos e estudou japonês por conta própria, sendo capaz de ler e escrever a língua em nível intermediário. Além disso, é conhecida por sua participação em grupos de intercâmbios culturais da cidade, pois foi responsável por oferecer cursos de espanhol para japoneses e de culinária peruana. Uma especialista no ensino de japonês selecionou os professores e ofereceu sugestões de atividades, como também os apoiou na confecção dos planos de aula. Ainda, um pós-graduando nipo-peruano (sua chegada ao Japão foi quando estava no 4º. ano do ensino fundamental) participou como assistente na maioria das aulas ministradas. Mesmo havendo restrições na quantidade de produção oral na língua espanhola por cada um dos participantes, devido à presença de 3 adultos falantes da língua materna nas aulas, foi possível criar um ambiente de imersão para as crianças.

Para que seja possível compreender a competência linguística das crianças que se desenvolvem em ambiente bilíngue, a avaliação é um fator extremamente importante, mas, na prática, é quase impossível a criança ser avaliada em duas línguas. No projeto desta pesquisa, está programado para que a competência linguística das crianças seja avaliada tanto em japonês como em espanhol, fixando-se uma avaliação anual (maio de 2014 e entre maio a junho de 2015) e observando-se a língua das crianças bilíngues de uma forma global. Como ferramenta de avaliação, será utilizado o “*Fluxograma de avaliação de competência oral, auditiva e de leitura*” [OBC – Oral Proficiency Assessment for Bilingual Children/ B-DRA Bilingual Developmental Reading Assessment] desenvolvido por Nakajima e Sakurai (2012).

3.4 Dados

Os dados que aqui serão apresentados foram obtidos pela entrevista semi-estruturada realizada com G (mãe de A) e com a aluna H. A entrevista foi realizada em julho de 2015 e durou 28 minutos com G e 13 minutos com H, totalizando 41 minutos. As entrevistas foram gravadas e transcritas. O conteúdo das perguntas foi relacionado ao uso do espanhol no lar, ao uso linguístico na família, à competência em espanhol e

à atitude linguística para com a língua espanhola sob o ponto de vista da criança e do responsável. No que se refere a H, foi também solicitado que ela opinasse a respeito de sua irmã mais nova. Como não foi observado uma transformação significativa durante o período de 1 ano, a avaliação em espanhol e em japonês não será alvo de análise nesta pesquisa.

4. Resultado e considerações

O curso de língua espanhola e cultura sul-americana começou em junho de 2014 e terminou em dezembro do mesmo ano, sendo que foi retomado em maio de 2015 com a participação de novos membros. As crianças que continuam a frequentar o curso desde o ano de 2014 são: H – ingressante do ensino médio; sua irmã mais nova T – estudante do 5º.ano do ensino fundamental e A – estudante do 6º.ano do ensino fundamental. Vejamos como foi a repercussão do projeto *Amigos Espaneses* para esses 3 alunos.

4.1 Atitude e motivação em relação à língua espanhola

Caso do aluno A (entrevista realizada com a mãe G)

A senhora G tem participado do projeto *Amigos Espaneses* como professora nativa de espanhol junto com seu filho A de 11 anos, estudante do 5º. ano do ensino fundamental (no ano de 2014). Pela entrevista foi possível termos o conhecimento de que houve uma transformação de A no que se refere à atitude linguística, bem como um aumento no uso da língua espanhola dentro de casa.

A família de A é constituída por ele, sua mãe e uma irmã mais velha de 20 anos. A comunicação entre a mãe e a irmã ocorre basicamente em espanhol. A irmã é nascida no Peru e chegou ao Japão aos 2 anos e meio de idade. Após 6 anos, ao ter que retornar ao Peru para acompanhar o nascimento de A, frequentou durante 1 ano e meio o ensino primário naquele país. Ao longo dos anos, começou a usar também a língua japonesa dentro de casa, mas quando estava no ensino médio, ao saber do desejo da mãe de não esquecer o espanhol, passou a usar cada vez mais essa língua, e atualmente, no momento da realização da pesquisa, sua comunicação com a mãe diz ocorrer na língua espanhola na grande maioria das vezes. Entretanto, pelo fato de A ser uma criança, sua competência em espanhol é menor quando comparada à sua irmã. Sendo assim, quando a comunicação envolve A, os membros da família tendem a usar o japonês.

G acredita que a percepção de A em relação à língua espanhola seja positiva quando comparada a de outras crianças. Cita como exemplo o fato de A não se incomodar em falar espanhol perante os outros colegas da escola, o que não ocorre com seus amigos hispanofalantes.

Conversa 1: Sobre os amigos que não gostam de serem vistos falando em espanhol

G : Talvez ele tenha amigos hispanofalantes, mas não usam. Não gostam. Os amigos é que não querem. Não querem falar.

M : O A não se importa, mas os amigos não gostam?

G : Não gostam.

M : Qual é a escola?

G : A mesma escola primária J

M : Por que você acha que acontece isso? Eles se sentem mal?

G : Eles se sentem mal. Certamente eles não querem ser vistos (falando). As crianças, mas A (não se importa).

A escola primária frequentada por A fica localizada numa região com muitos moradores sul americanos e mesmo no prédio da escola, há recados bilíngues escritos em japonês e em espanhol. A presença de crianças e professores estrangeiros é tida como algo natural que, considerando o padrão escolar japonês, emana uma impressão peculiar. O fato de A ter crescido em um ambiente assim pode tê-lo influenciado a não desejar esconder suas raízes ou em falar em espanhol. No entanto, pelo excerto da conversa 1 é possível perceber que outras crianças não compartilham do mesmo sentimento.

Apesar de ser uma escola com uma atmosfera internacional, há crianças bilíngues que aparentam querer esconder sua condição bilíngue ou então, de não querer se expressar de forma diferente dos demais estudantes japoneses. Algumas hipóteses podem ser traçadas para justificar a diferença de atitude dos amigos comparada à de A: a percepção de que a cultura escolar é centrada no grupo majoritário, a concepção de que a escola e o lar constituem universos distintos ou mesmo a existência de um conflito.

Caso das irmãs H e T

Entre os participantes, a única que possui experiência escolar no Peru é H (14 anos, aluna do 9º. ano do ensino fundamental no Japão, em 2014). H viveu no Peru entre o 1º. ano e metade do 2º. ano do ensino primário. Apesar de ter completado 8 anos de vivência no Japão (em julho de 2015), a única língua utilizada em seu lar é o espanhol, mesmo quando se comunica com sua irmã cinco anos mais nova. Nesta família, é possível constatar que as crianças se submetem a uma política familiar de manutenção da língua espanhola.

Conversa 2: O motivo de não se usar o japonês na família

H: Mesmo se eu falar em japonês, minha mãe não entende, e por isso, ganho uma bronca dela. Ela diz: “Não entendo!”

A mãe não somente controla rigidamente o uso do espanhol, como também parece ensinar a língua materna dentro de casa. Pode-se dizer que H, ao chegar ao Japão tendo iniciado o ensino primário no Peru, e, portanto, alfabetizada em espanhol, já veio ao país com a base de letramento na língua espanhola. Em contrapartida, a irmã mais nova T chegou com 2 anos de idade e sem esse conhecimento de base. Nesse caso, é comum que as crianças aprendam o japonês antes de sua língua materna, não sendo raro elas se distanciarem da língua materna desde cedo. Entretanto, no lar de H, a mãe ensinou T desde pequena usando materiais didáticos peruanos de língua espanhola, tal como pode ser observado no excerto a seguir.

Conversa 3: competência em espanhol da irmã mais nova

M: Então, como é a T? O quanto que T sabe de espanhol?

G: Sabe bastante. Porque ela veio para o Japão quando tinha 2 anos, né? Ela veio exatamente na época em que estava começando a falar espanhol e quando conversavam era só em espanhol.

M: Uhm, mas ela consegue ler?

G: Consegue.

M: Como, se ela não vai para escola? Quem a ensinou?

H: Minha mãe tinha um livro do Peru. Tinha o alfabeto do espanhol, tinha sentenças curtas, essas coisas...

H possui uma forte motivação em preservar a língua espanhola. Foi distintivo o relato de H falando de seu desejo em ensinar o espanhol a seus futuros filhos, pensando em seus pais que se tornarão avós.

Conversa 4: Quando se tornar mãe no futuro

M: Então, mais uma pergunta. Se futuramente, quando se tornar adulta e vier a se casar no Japão e tiver filhos, você ensinaria o espanhol?

H: Ensinarei, sim! (resposta imediata e em voz alta)

M: Você ensinaria. Por quê?

H: Ué, se minha mãe e meu avô não conseguem falar japonês, não vão conseguir conversar com meus filhos.

M: E por isso, você vai ensinar?

H: Sim.

M: Então, e no caso de você se casar com um japonês?

H: Se eu me casar com um japonês, vou ensinar os dois (as duas línguas). Que nem a minha irmã.

O fato de H desejar continuar usando o espanhol mesmo quando se tornar adulta apresenta um sentimento positivo de H em relação à sua língua e cultura materna, e mesmo uma alta motivação na aprendizagem da língua. No momento da pesquisa, H que estava no 9º. ano do ensino fundamental, não apresentou sinais de conflitos de identidade experienciados por muitas crianças bilíngues no período da adolescência. Apesar de não sabermos ao certo o motivo disso, na conversação realizada entre mãe e filha, foi possível perceber que a relação entre elas era muito boa e de que a mãe possui um papel muito forte na família. Assim, podemos observar que o uso do espanhol nas comunicações realizadas no âmbito familiar permite que os responsáveis tenham um papel ativo na educação das crianças, mantendo-se a autoridade parental.

Apesar de serem muitos os que compartilham do mesmo afeto que H tem com a língua e cultura materna, são muitos também os casos de crianças que têm sua competência em língua espanhola enfraquecida. Mesmo que a relação entre língua e identidade não seja absoluta, pode-se dizer que elas exercem influência uma com a outra, de forma mútua.

Os pontos em comuns entre as duas famílias (A e H) é de que em ambas encontramos irmãs mais velhas com experiência escolar no Peru, e, ainda, a existência de um laço forte entre os filhos e a figura materna. Como resultado, há a preocupação das crianças em manter uma boa relação com a mãe, sendo que o desejo dessas meninas em preservar o uso do espanhol na família tem como motivação o fato dessa língua ser 100% compreendida por suas mães. Ainda, pode-se levantar a possibilidade das irmãs mais velhas, com suas identidades híbridas e alta autoestima, exercerem uma influência positiva aos irmãos mais novos.

4.2 Impacto na competência e na quantidade de uso do espanhol

Questionamos se houve alguma mudança durante este 1 ano de curso no que se refere à competência e à quantidade de uso de espanhol nos lares. A seguir, resumiremos o conteúdo das falas de G durante a entrevista.

Caso de A

Comparado à irmã, A conversa menos em espanhol dentro de casa, mas segundo sua mãe, ele passou a usar bastante a língua com o pai. O pai de A mora distante da cidade, mas os dois se encontram periodicamente. Antes a conversação entre eles era realizada em japonês, mas atualmente o espanhol tem sido a única língua de comunicação.

Conversa 5: recebendo elogio do pai pela melhora na competência em espanhol

G: Bom, sábado ou domingo eles saem para comer e numa dessas vezes ele disse “quando ele está comigo, passou a usar mais o espanhol”

M: Quando foi isso?

G: Eh. Bom, foi quase agora. Mês passado? (junho de 2015) Como eles saem para comer, a língua também, né?

M: Ah, ele foi elogiado por ter melhorado o espanhol.

G: Sim, sim.

M: Disse também que aumentou o vocabulário?

G: Sim, sim, sim.

M: Passou a conseguir responder o espanhol do pai?

G: Sim.

Se para o pai que não sabe bem o japonês, deve ser muito satisfatório poder falar em espanhol com seu filho, para a criança que logo entrará na fase da adolescência, a presença de um pai que pode ensinar várias coisas pelo uso da língua materna consiste em algo insubstituível. Sabe-se que quando os pais tentam se relacionar com os filhos em uma língua que não dominam, há o risco das crianças não somente aprenderem menos, como também passarem a menosprezar ou não conseguirem elaborar um sentimento de respeito para com os pais. Em uma situação dessas, pode surgir um conflito na identidade nas crianças que permeiam a sociedade majoritária e sua cultura materna, havendo a possibilidade de causar danos em sua autoestima e em seu processo de autoafirmação. Apesar de não ser possível definir claramente a influência das aulas de espanhol, podemos avaliar positivamente o fato de que neste percurso de 1 ano, em vez de essas crianças se distanciarem de sua língua materna, ocorreu um encaminhamento inverso.

Pela razão do aumento da oportunidade de uso do espanhol, há um episódio que pode ser interpretado como uma mudança de atitude de A em relação a sua língua materna. Tal como mencionado previamente, A não se importava em ser visto falando em espanhol. No entanto, parece que não era comum partir dele a iniciativa em falar

sua língua materna. Todavia, segundo um relato de G, certo dia A voltou para casa feliz narrando um episódio em que falou em espanhol após um amigo japonês questionar se ele sabia falar, visto que era peruano.

Conversa 6: motivação de estudar a língua espanhola por ser peruano

G: Então um dia foi perguntado por um amigo: “você é peruano?”. E aí, o amigo prosseguiu “Então você sabe falar espanhol?”. Mas, não tinha confiança em seu espanhol. Então, ele pensou “tenho que estudar mais o espanhol”. Ele sentia um tipo de remorso em não saber o espanhol. Não parecia ser peruano, porque falava bem japonês. O remorso que ele sentia era não se sentir confiante no seu espanhol, apesar de ser peruano.

M: Então, ele não pensa que falar espanhol não leva a nada, né?

G: Sim (por isso) ele falou “Vamos (aos Amigos Espaneses). Vamos estudar espanhol juntos”.

A partir desse episódio é possível mensurar a alegria de ter sido ensinado a língua espanhola por uma pessoa de forma confiante. Além disso, A parece ter tomado a consciência de que a língua deu-lhe a garantia do que é ser japonês e do que é ser peruano. Ao se conscientizar de sua baixa competência em espanhol apesar de se considerar peruano fez com que provocasse nele uma sensação de remorso. Em outras palavras, mesmo morando no Japão A cresceu com um sentimento de orgulho de seu país natal. Ser visto como peruano não constituía algo negativo e para poder expressar essa identidade passou a achar que deveria melhorar mais sua competência em espanhol.

Em muitas ocasiões falam-se que as crianças do grupo minoritário se sentem ofendidas quando chamadas de “estrangeiros”, mas no caso de A, consideramos que a escola constituía num espaço de negociação de sua identidade, não importando a nacionalidade, sendo claro que ele era igual a um “japonês” e ao mesmo tempo “peruano”. Se isso for um fato, podemos deduzir que com um ambiente planejado, não é impossível que crianças com raízes na América do Sul possam se tornar bilíngues aditivos.

O caso de H e T

Apesar de completar 8 anos de permanência no Japão, a família de H, há 4 anos atrás, passou 3 meses no Peru. Na época, H estava no 6º. ano do ensino fundamental e parece ter vivenciado momentos divertidos por ter tido a chance de reencontrar parentes e amigos. Apesar do motivo principal da viagem ter sido uma missa de falecimento de seu avô, tanto H como T frequentaram a escola local. Quando tiveram que retornar ao Japão, sua avó veio junto e permaneceu no país por 3 meses.

H e T retornaram ao país natal depois de 4 anos de chegada no Japão, ainda em um período de formação linguística e, somando-se à permanência da avó no Japão, podemos dizer que por cerca de seis meses elas puderam vivenciar ambientes autênticos da língua materna, constituindo uma forma de preservação da mesma. Não há como ignorar, em especial, a experiência de letramento em espanhol vivenciada no Peru pela irmã mais nova de H, a T, mesmo que se tratando de um período curto. Há de se lembrar que T chegou ao Japão na infância e sua experiência linguística em espanhol estava restrita ao ambiente familiar. Ao compararmos com grande parte de crianças estrangeiras crescidas no Japão que não tiveram chances de retorno nem uma única vez ao país de origem, percebemos a importância de elas terem estabelecido conexões reais com pessoas e com a própria existência do Peru, visto que essa relação continua até os dias atuais.

É possível deduzir que a língua espanhola tenha sido revitalizada pela chance desse retorno ao Peru, e então, H foi questionada sobre a competência atual na língua materna.

Conversa 7: A competência em espanhol não diminuiu?

M: Então, comparando seu espanhol com essa época, o que você acha? Melhorou? Piorou? Comparando com 4 anos atrás.

H: É igual.

M: Igual? Você consegue ler livros que você lia na época?

H: Consigo.

M: Hoje, você reserva algum horário no seu dia para ler em espanhol?

H: Sim.

M: Você está querendo dizer e-mails, facebook?

H: Sim, sim.

M: Então, em qual língua você lê mais durante o dia, em espanhol ou em japonês?

H: Em espanhol.

De acordo com a própria H, não houve enfraquecimento de sua competência em espanhol ao se comparar com a época que teve oportunidade de frequentar a escola no Peru, há 4 anos atrás. Não somente a competência comunicativa se manteve, mas, mesmo em relação à leitura, H parece conseguir ler os livros da época. Ainda, relata que, no dia a dia, mesmo estando no Japão, tem lido mais em espanhol. H ingressou no ensino médio atualmente e desde o ensino fundamental tem usado um smartphone, conectando-se sempre

pelo facebook com seus amigos do Peru. Por mais que ela não leia notícias ou textos longos, pelo relato, há grande probabilidade de que ao se comunicar com seus amigos, por meio de mensagens instantâneas em formato de diálogo passa longas horas em espanhol. Abaixo, segue o relato de H em relação à competência em espanhol de sua irmã mais nova.

Conversa 8: A sua competência em espanhol e a de T

M: Então, em relação a T, depois que ela passou a frequentar os Amigos, ela melhorou um pouco seu espanhol?

H: Não mudou.

M: Ela vai ficando mais velha, mas o espanhol é como de uma criança.

H: É... totalmente de criança.

M: Criança? Você também é, não?

H: Sou um pouco mais velha que criança.

M: Um pouco mais velha? E o D (pós-graduando nikkei e assistente) é adulto.

H: Sim

M:(interrupção) Entre G (adulta, professora de espanhol e falante nativa) e D, qual dos dois tem o melhor espanhol?

H: Quê? Igual.

M: Você acha que é igual? Mesmo quando falam com as mães?

M: Quase igual, e se você for se comparar com eles...

H: Ai (risos), acho que as palavras que os adultos usam e as palavras que as crianças usam... são diferentes às vezes... então isso, aí, aí

M: Continua como uma língua de criança

H: é, continua

[...]

H: Eu...consigo falar e escrever, sei falar coisas que se usa em casa, mas como falar numa empresa por exemplo...

M: Linguagem formal, né?

H: Sim, sim. Isso eu não sei falar.

M: Então, como não dá para aprender essas coisas só nos Amigos, você tem que estudar sozinha, tá?

M: Entendi. Então, a T está estagnada num nível mais baixo?

H: Fez progressos

H relata que a competência em espanhol de sua irmã mais nova, T, é mais infantil que a dela e que durante o período de 1 ano, não mudou quase nada. Contudo, durante a conversa, fala que o espanhol da irmã não estagnou, mas que fez progressos. Além disso, reconhece objetivamente que seu espanhol é aquele usado no contexto doméstico e que não possui conhecimento acerca do uso de vocabulário e da linguagem dos adultos. Diz que não apresenta problemas em falar o espanhol em situações informais (ex. nos lares e com os amigos da mesma faixa etária) ou escrever na internet, mas que não consegue realizar uma comunicação necessária para um trabalho.

Devido às restrições de cenários da linguagem oral no ambiente doméstico, há poucas oportunidades para usar as diferentes formalidades que aparecem na linguagem e mesmo na modalidade oral, há poucas oportunidades de aprender hiperônimos. As mensagens trocadas nas redes sociais são próximas à linguagem de conversação oral, mas como o conteúdo acaba se restringindo à temática dos amigos da mesma faixa etária, são poucas as variedades de expressão. No que se refere ao uso variado da língua de acordo com a idade ou com a posição social, o projeto *Amigos Espaneses* deveria complementar essa parte que falta na língua falada nos lares. O espaço da sala de aula poderia então oferecer oportunidades significativas onde as crianças pudessem presenciar a diferença entre as conversas realizadas por adultos falantes nativos do espanhol e a mudança de registro quando eles se comunicam com os outros alunos.

No caso de H, apesar de ser falante nativa, sua competência em espanhol, como a própria se auto avalia, é mais infantil que a dos nativos da mesma faixa etária. Sabe-se que ela consegue perceber objetivamente a diferença na competência em espanhol entre ela e sua irmã ou entre o aluno da pós-graduação de 20 anos e as mães ou a professora G. O que será que H pensa a respeito do projeto *Amigo Espaneses*?

Conversa 9: Sobre o *Amigos Espaneses*

M: Então, me fale sobre o Amigos. Você gosta de vir no Amigos?

H: Sim

M: Por que?

H: Porque se faz coisas que eu não fazia na escola do Peru.

M: Agora?

H: Porque tenho feito coisas que eu não me lembrava que tinha feito.

M: Então, acaba sendo uma revisão. Você acha que seria bom saber espanhol? Por quê?

H: Sim. Porque quando eu voltar para o Peru, vou ser intérprete, vai ser difícil me comunicar

em coisas detalhadas.

M: Então, você não quer que seu espanhol caia de nível.

H: Isso.

Como são aulas com a participação de crianças com idades e níveis de espanhol diferentes, há dúvidas se estamos oferecendo oportunidades de aprendizagem como se estivessem no Peru, contudo essa será um ponto a ser considerado no futuro. Todavia, no sentido de competência comunicativa em espanhol, pode-se dizer que as aulas preenchem a lacuna do uso linguístico restrito no domínio familiar, por promover a chance de experienciarem usos com diferentes falantes nativos e de idades diferentes.

4.3 Cultivar a identidade híbrida

O objetivo do projeto *Amigos Espaneses* é o empoderamento de identidade. Em relação a esse ponto, podemos destacar o caso já mencionado de H que, já em processo de construção de uma identidade híbrida, reconhece a importância e o sentido do projeto. Por outro lado, como será que a responsável G pensa a respeito disso? Ao ser questionada sobre o papel do projeto, recebemos a resposta de que o *Amigos Espaneses* se trata de um espaço especial tanto para as crianças como para ela mesma. Conforme suas palavras, não há outro lugar semelhante na esfera de seu dia a dia.

Conversa 10: *Amigos*, um espaço onde crianças com raízes semelhantes podem se encontrar

G: Vem gente de lugares completamente diferentes, de gente que não haveria como se encontrar... É o caso de L, H e também de T

M: O que você acha deles possuírem as mesmas origens?

G: É uma coisa boa.

M: Por que?

G: A personalidade, combina... as crianças são mais maleáveis, e por isso, brincando (mesmo com idade diferentes)... acho que é bom o fato de poder encontrar crianças que normalmente não encontrariam.

Foi já mencionada a importância de crianças com as mesmas origens poderem se encontrar, visto que mesmo que elas morem na mesma região, podem frequentar escolas ou estarem em nível escolar diferente, constituindo uma oportunidade de se conhecerem.

Por mais que tenham origens semelhantes, há a possibilidade de as personalidades não combinarem, mas mesmo assim, ao menos haverá algo que possam compartilhar. Além disso, há a chance de eles aprenderem o espanhol por meio de atividades que fazem uso da língua, e não apenas com o estudo formal.

Tentaremos analisar o projeto *Amigos Espaneses* sob uma perspectiva de um espaço de negociação de identidade, a partir da entrevista realizada com G. G e sua família vivem na sociedade japonesa como grupo minoritário. Entretanto, nas aulas de espanhol, elas passam de um certo modo a exercer um papel protagonista. Isso porque o *Amigos* constitui um local onde os estudantes japoneses aprendem com eles uma língua e uma cultura que admiram. Nesse espaço, ocorre uma inversão da estrutura de poder vivenciada no cotidiano entre o grupo majoritário e minoritário.

Questionamos se haveria algum outro espaço similar ao de *Amigos*. Obviamente que, na região, há comunidades formadas por pessoas que compartilham suas origens sul-americanas e, portanto, estão conectadas em uma rede, mas há de se considerar que nesse espaço fechado, não há a presença do grupo majoritário. É provável que não haja um lugar parecido como o *Amigos Espaneses* onde as crianças possam se posicionar como grupo majoritário e consigam se auto expressarem livremente.

Como a maioria dos estudantes universitários de 2014 se formou em 2015, foi dado início a uma composição com novos membros universitários japoneses. A princípio, as crianças que vinham participando das aulas desde o ano anterior, expressavam uma certa insatisfação, provavelmente por terem que construir novas relações. Passado 3 meses, um novo “espaço” ainda estava em processo de construção.

Isso a parte, a nomenclatura *Amigos Espaneses* foi criada pelas crianças e participantes universitários, sendo que o termo *Espaneses* seria a junção de “*español*” e “*japonés*”. O sentido então seria o de amigos que possuem a língua japonesa e a espanhola em comum (que falem as línguas ou que compartilhem a cultura de cada língua). Podemos dizer que para as crianças bilíngues e biculturais e para os universitários nikkeis seria uma terminologia que expressa sua própria identidade.

A negociação de diferentes identidades realizada entre as crianças transmigrantes com os japoneses monolíngues ou então com os pais é algo experienciado no cotidiano. Sendo assim, o *Amigos Espaneses* se torna um espaço de empoderamento da identidade híbrida, visto que constitui um local onde eles podem se expressar do jeito que são e terem isso reconhecido pelos outros. Talvez G quisesse significar esse sentido quando menciona que o *Amigos Espaneses* constitui um local “especial” e que “não há espaço similar a ele”.

Sobre as perguntas da pesquisa

Retomando, esta pesquisa teve como objetivo investigar a influência das atividades da aula de espanhol nas crianças que possuem a língua espanhola como língua de herança, e foram estabelecidas as seguintes perguntas.

Se houve uma influência positiva na atitude perante à língua espanhola.
Se houve aumento no uso da língua espanhola.
Se houve uma influência positiva na autoestima
Qual seria o elemento positivo que propicia o cultivo da identidade.

Primeiramente, o *Amigos Espaneses* propiciou a expansão do uso de espanhol fora do contexto familiar em atividades propostas pelo projeto, tais como em performance do festival universitário, como em peças de teatro, ultrapassando a fronteira da língua falada no ambiente doméstico. Ao mesmo tempo, houve um aumento do uso de espanhol, como também uma ampliação de oportunidades para que as crianças pudessem expressar sua identidade bilíngue.

Mensurar questões de autoestima e de identidade é complexo. Apontamos que um possível elemento positivo que propicie o cultivo da identidade seria o da criança possuir experiências em negociação de identidades (Caltabiano, 2014), de forma que a identidade é construída dentro da relação com o outro. As crianças estrangeiras educadas no Japão possuem espaços em seu cotidiano onde podem expressar o seu “eu” que é competente em língua japonesa. Todavia, faltam a eles oportunidades que permitem a manifestação do “eu” bilíngue, daquele sujeito que possui ligação com o espanhol como também com a cultura de seus pais. Assim, podemos dizer que as salas de aula de língua de herança constituem um espaço onde as crianças podem interagir livremente com amigos que crescem em ambientes semelhantes aos seus.

Ao analisarmos as narrativas da entrevista referentes ao cotidiano das crianças e sua conscientização, fica claro que o projeto propiciou um aumento das oportunidades de elas expressarem sua identidade bilíngue com o uso do espanhol. Ainda, é concebível que pelo acúmulo dessas experiências, houve também um fortalecimento de sua autoconfiança e sensação de realização. Dessa forma, sugere-se que, havendo espaço e oportunidade para que o sujeito bilíngue e bicultural possa se expressar e receber um reconhecimento social de forma justa, é possível elevar sua autoestima, influenciando positivamente a identidade em construção.

Conclusão

Dando continuidade ao ano de 2014, o projeto *Amigo Espaneses* tem obtido sucesso no que se refere à construção de um espaço prazeroso a todos os participantes, mas, para as próximas edições, pretende-se desenvolver o letramento em espanhol. Assim, o desafio será o gerenciamento da sala de aula onde se incluem os universitários japoneses.

O nível de espanhol das crianças que usam a língua de herança em seus lares é mais elevado que o dos universitários que estudam o espanhol como língua estrangeira

e, por isso, não é possível que os últimos compreendam todas as atividades realizadas. Não há dúvidas de que a participação dos universitários japoneses influencia de forma positiva a motivação e a autoconfiança das crianças. Por conta disso, há a necessidade de se projetar um gerenciamento das aulas e dos materiais que permitam que alunos de diferentes níveis, incluindo os universitários, possam aprender juntos.

Por último, devemos destacar a importância dos responsáveis e dos educadores em compreender o significado do ensino de língua de herança. Há a necessidade de tornar claro que a preservação da língua materna influencia positivamente não somente a estabilidade emocional e a identidade, como também o aspecto cognitivo. Para tanto, se faz urgente a coleta de dados pertinente à área para que futuramente seja possível a realização de uma análise das avaliações nas duas línguas e o oferecimento de um aconselhamento especializado em relação à condição do desenvolvimento linguístico.

Referências Bibliográficas

CALTABIANO, M. Yuriko. Kodomo no identity kôshô [*A negociação de identidade das crianças*]. In MIYAZAKI, S. (eds). **Nihon ni sumu tabunka no kodomo to kyôiku: kotoba to bunka no hazama de ikiru** [*A educação e as crianças multiculturais que residem no Japão: vivendo no interstício entre a língua e a cultura*]. Tóquio: Sophia University Press, 2014, pp. 49-87.

CUMMINS, Jim. **Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society** (2nd ed.). Ontario, CA: CABE. 2001.

HAINO, S. Zainichi burajiru jin no kodomotachi no kyoiku to burajiru jin gakko [*A educação das crianças brasileiras residentes no Japão e as escolas brasileiras*]. In MITA, C. (eds.). **Gurôbaru ka no naka de ikiru to wa: nikkei burajiru jin no toransunashonaruna kurashi** [*O que seria viver na globalização: a vivência transnacional dos brasileiros nikkeis*]. Japão: Sophia University Press, 2011, pp. 141-183.

HATANO, L. T. Gaikokujin gakkô, minzoku gakkô: shakai seigi o kangaeru: nihon ni okeru burajirugakkô no jirei wo tôshite [*Escola para estrangeiros, escola étnica: pensando na justiça social – um caso de uma escola brasileira no Japão*]. **Ritsumeikan Daigaku Gengo Bunka Kenkyu**. Cidade? Vol. 19-4. 2008. pp. 61-71.

KANAGAWAKEN. **Kanagawa jinken sesaku suishin shishin (kaiteiban)**: Jinken ga subete no hito ni hoshô sareru chiiki shakai no jitsugen o mezashite [*Guia de Promoção de Medidas Políticas de Direitos Humanos de Kanagawa (edição revisada)*] Japão, 2013. Disponível em: <http://pref.kanagawa.jp>

LANDRY, R.; ALLARD, R. Ethnolinguistic vitality and the bilingual development of

minority and majority group students. In WILLEM, F; JASPAERT, K.; KROON, S. (eds.) **Maintenance and loss of minority languages**. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co, 1992, pp. 223-251.

MIYAZAKI, S. (eds). **Nihon ni sumu tabunka no kodomo to kyôiku: kotoba to bunka no hazama de ikiru** [*A educação e as crianças multiculturais que residem no Japão: vivendo no interstício entre a língua e a cultura*]. Tóquio: Sophia University Press, 2014.

MIYAZAKI, S. **Tabunka no kodomo no gengo shiyô to gengo ishiki** [*A prática linguística e a consciência linguística das crianças multiculturais*]. Sophia University Junior College Division Faculty Journal, vol. 34, 2014a, pp. 117-135.

MIYAZAKI, S. Kanagawaken zaijû no raten kei no kodomo no gengo kankyô to gengo ishiki: shakai shinri teki yoin kara no kôsatsu [*O ambiente linguístico e a consciência linguística de crianças latinas residentes em Kanagawa – considerações a partir de fatores psicossociais*]. In USHIDA, C. **Nanbei ni tunagaru kodomotachi no fukusûbunka wo ‘chikara’ ni kaete iku tameni**. Kohro-sha. 2014b, pp. 45-68.

MIYAZAKI, S. Kanagawa ken Hadano shi no torikumi: tokubetu no kyôiku katei dônyû to assessmento [*Uma iniciativa da cidade Hadano da província de Kanagawa: introdução do processo de ensino especial e sua avaliação*]. Apresentação oral em **The 11th Conference of tabunka kyôsei shakai ni okeru nihongo kyôiku kenkyûkai**, Japão, 2015.

MONBUKAGAKUSHO. **Gakkô kyôiku ho sekô kisoku no ichibu o kaisei suru shôrei to no sekô ni tsuite** [Sobre a execução do decreto ministerial que revisa uma parte das regras de execução do método de ensino escolar] (relatório). Ministério de Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia, 2014a. Disponível em http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm

MONBUKAGAKUSHO. **Taiwagata assessmento DLA** [*Avaliação dialógica DLA*] Kokusai kyoiku ka. Ministério de Educação, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia, 2014b. Disponível em http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1345413.htm

MORALES, M. R. Burajiru no nikkei jin to zainichi burajiru jin: gengo, mentariti [*O nikkei do Brasil e o brasileiro residente no Japão: língua e mentalidade*]. In MIYAZAKI, S. (eds). **Nihon ni sumu tabunka no kodomo to kyôiku: kotoba to bunka no hazama de ikiru** [*A educação e as crianças multiculturais que residem no Japão: vivendo no interstício entre a língua e a cultura*]. Tóquio: Sophia University Press, 2014, pp. 89-116.

NAKAJIMA, K.; SAKURAI, C. **Taiwa gata dokushoryoku hyôka - heisei 21 nendo kara heisei 23 nendo kagaku kenkyû hihojokin kiban kenkyû (B) (kenkyû kadai bangô 21320096) kenkyû daihyôsha Nakajima Kazuko** [*Avaliação da competência em leitura em forma dialógica – de 2009 a 2011 – Fundo de pesquisa e subsídio para pesquisas científicas (B) (número do tema de pesquisa: 21320096), pesquisador responsável: Kazuko Nakajima*]. Oubirin Daigaku Gengo Kyôiku Kenkyûjo, 2013.

PAVLENKO, A; BLACKLEDGE, A (eds.) **Negotiation of identities in multilingual contexts**. Clevedon, Buffalo: Multilingual Matters Ltd, 2004.

SAKAMOTO, M. Bunkakan idô to kodomo no gengo hattatsu [*O deslocamento entre as culturas e o desenvolvimento linguístico das crianças*]. In MIYAZAKI, S. (eds). **Nihon ni sumu tabunka no kodomo to kyôiku: kotoba to bunka no hazama de ikiru** [*A educação e as crianças multiculturais que residem no Japão: vivendo no interstício entre a língua e a cultura*]. Tóquio: Sophia University Press, 2014, pp. 1-15.

SAKAMOTO, M; MIYAZAKI, S. Nihon ni sumu tabunka katei no bairingarizumu [O bilinguismo das famílias multiculturais que residem no Japão]. In MIYAZAKI, S. (eds). **Nihon ni sumu tabunka no kodomo to kyôiku: Kotoba to bunka no hazama de ikiru** [*A educação e as crianças multiculturais que residem no Japão: vivendo no interstício entre a língua e a cultura*]. Tóquio: Sophia University Press, 2014, pp. 17-46.

SAKAMOTO, M. Balancing L1 maintenance and L2 learning. Experiential narratives of Japanese immigrant families in Canada. In K. Kondo-Brown (ed.) **Heritage language development: Focus on East Asian immigrants**. Amsterdam: John Benjamin Blackwell, 2006, pp. 33-56.

TSUBONE, M.; KOBAYASHI, H. (eds.). **Jinken to tabunka kyôsei no kôkô: gaikoku ni tsunagaru seito tachi to Tsurumi Sogo Kôkô no jissen** [*Um colégio de direitos humanos e multiculturalismo: a prática do colégio Tsurumi Sogo e os alunos com conexão com o estrangeiro*]. Tóquio: Akashi publisher, 2013.

YAMANOUCHI, Y. Nikkei burajiru jin no idô to aidentiti keisei: gakkô kyôiku to no kakawari kara [*O deslocamento dos brasileiros nikkeis e a formação identitária: a partir da relação com a educação escolar*]. In MITA, C. (eds.). **Gurôbaru ka no naka de ikiru to wa: nikkei burajiru jin no toransu nashonaruna kurashi** [*O que seria viver na globalização: a vivência transnacional dos brasileiros nikkeis*]. Tóquio: Sophia University Press, 2011, pp. 184-193.

YANAGITA, T. Zainichi peru jin no seikatsu senryaku: Zainichi burajiru jin to no hikaku o tsujite [*Estratégias de sobrevivência dos peruanos residentes no Japão: uma comparação com os brasileiros residentes no Japão*]. In MITA, C. (eds.). **Gurôbaru ka no naka de ikiru to wa: nikkei burajiru jin no toransunashonaruna kurashi** [*O que seria viver na globalização: a vivência transnacional dos brasileiros nikkeis*]. Japão: Sophia University Press, 2011, pp. 233-263.

WEEDON, C. **Feminist practice and poststructuralist theory**. Oxford: Blackwell Eedon, 1987.

(Tradução de Ayako Akamine)

-
- i O projeto *Aula de língua espanhola e cultura sul americana* foi assim denominado para que universitários japoneses também pudessem participar das aulas. Posteriormente, os próprios participantes colocaram o nome popular de *Amigos Espaneses*
 - ii O projeto *Aula de língua espanhola e cultura sul americana* funciona pelas doações que o Centro de Serviço de Aprendizagem da Universidade de Sophia recebeu do Rotary Club de Hadano, em 2013 e 2014, e pelo auxílio do Centro de Pesquisas Colaborativa da universidade.