

DOSSIÊ: PORTUGUÊS E OUTRAS LÍNGUAS DE HERANÇA
ARTIGO ORIGINAL

O reconhecimento do Português Língua de Herança no Japão como um direito humano linguístico

The recognition of Portuguese as a Heritage Language in Japan as a linguistic human right

Tábata Quintana Yonaha 

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - tbtquintana@gmail.com

Como citar o artigo.

YONAHA, T. Q. O reconhecimento do Português Língua de Herança no Japão como um direito humano linguístico. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 21, n. 2, DT3, 2022.

Resumo

O propósito deste estudo foi, inicialmente, realizar o mapeamento de iniciativas de Português como Língua de Herança (PLH) no Japão. Além disso, buscou-se discutir o reconhecimento da língua portuguesa em contexto migratório de brasileiros no Japão como um direito humano linguístico, isto é, a possibilidade de reconhecimento da inviolabilidade do direito de uso e preservação da língua do imigrante. Essa articulação é baseada na noção de liberdade de expressão como um direito fundamental salvaguardado na *Declaração Universal de Direitos Humanos* (Organização das Nações Unidas, 2008). Nesse sentido, defende-se que o PLH no Japão pode ser compreendido no rol dos direitos humanos para manutenção da dignidade humana e, desse modo, assegurar o direito de usar a língua portuguesa em ambientes públicos e privados, bem como o direito de nutrir essa herança para gerações atuais e futuras.

Palavras-chave: Português Língua de Herança; Brasileiros no Japão; Escolarização de Imigrantes no Japão; Direitos Humanos Linguísticos.

Abstract

An objective of this study was, initially, to map out Portuguese as a Heritage Language (PHL) initiatives in Japan. In addition, the aim was to discuss the recognition of the Portuguese language in the migratory context of Brazilians in Japan as a linguistic human right, that is, the possibility of recognizing the inviolability of the right to use and preserve the immigrant's language. This articulation is based on the notion of freedom of expression as a fundamental right, enshrined in the *Universal Declaration of Human Rights* (The United Nations, 2008). In this sense, this paper has argued that the PHL in Japan can be understood within the list of human rights to maintain human dignity and, thus, ensure the right to use the Portuguese language in public and private environments, as well as the right to nurture this heritage for current and future generations.

Keywords: Portuguese as a Heritage Language; Brazilians in Japan; Education of Immigrants in Japan; Linguistic Human Rights.

Apoio financeiro: Nenhum

Recebido em 30 Mar 2022. Aceito em 14 Out 2022.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

A presença significativa de brasileiros no Japão remonta à década de 1990, período em que a lei japonesa de imigração (*Immigration Control and Refugee Recognition Law*) foi reestruturada a fim de regularizar a entrada de imigrantes estrangeiros de ascendência japonesa (*nikkei*) para fins trabalhistas, haja vista a necessidade de mão de obra para atuação em fábricas de automóveis, setor manufatureiro, construção civil, equipamentos eletrônicos e afins. Como resultado dessa reforma, Yamanaka (1996) indica a admissão de *nikkei*, majoritariamente oriundos do Brasil e do Peru – uma comunidade que passou de 19,000 pessoas registradas em 1988 para 79,000 em 1990. Nas palavras dessa autora:

Uma pequena parcela de Nikkei havia chegado ao Japão mais cedo, mas estes eram portadores de cidadania japonesa ou dupla. Nikkei Nisei e Sansei inundaram o Japão depois de 1990, atraídos por uma demanda explosiva por mão de obra nas indústrias manufatureiras em empregos rejeitados pelos japoneses. Legitimados como moradores e trabalhadores pela nova política, eles constituíram a esmagadora maioria dos imigrantes. Em 1991, o influxo anual de nacionais brasileiros e peruanos atingiu um pico de 120.000 (96.000 e 24.000, respectivamente)¹. (YAMANAKA, 1996, p. 65, tradução nossa).

Em princípio, esses imigrantes permaneceriam em solo nipônico para trabalhar por um curto período. No entanto, ao longo do tempo, suas estadias foram sendo prolongadas, de modo que muitos deles passaram a receber seus cônjuges e filhos. Com isso, diversas famílias estabeleceram-se no país de forma mais ou menos fixa. Indivíduos que se deslocaram ao Japão a partir de meados da década de 1980 para trabalhar fazem parte do chamado “fenômeno decasségui”, em referência ao termo em japonês 出稼ぎ (でかせぎ- *dekasegi* – trabalhando fora de casa), sendo essa uma expressão comumente utilizada na literatura contemporânea para referir-se a *nikkei* que se deslocaram para trabalhar no Japão.

Apesar dessa conotação mais recente do termo, Sasaki (2000) esclarece que, originalmente, decasséguis eram considerados trabalhadores japoneses que se deslocavam, temporariamente, de suas terras para trabalhar em regiões mais desenvolvidas durante períodos de inverno rigoroso, uma vez que as produções agrícolas no campo eram interrompidas. Assim, o uso desse termo para japoneses é distinto do usualmente relacionado à população *nikkei*. Segundo a perspectiva de Sasaki (2000), para japoneses, decasségui era uma ação com prazo e contrato bem estipulados e, tão logo a função era executada, esses indivíduos retornavam aos seus locais de origem.

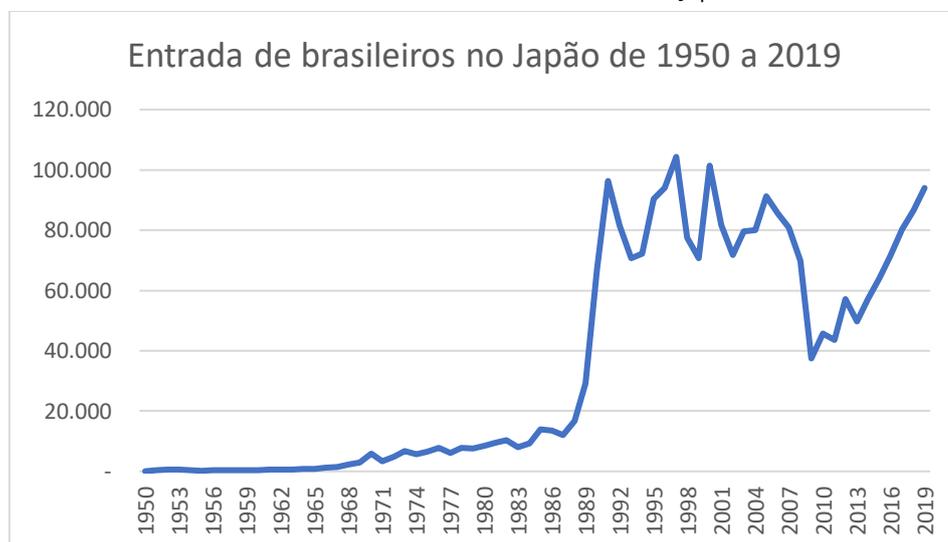
Ao longo do tempo, no entanto, famílias decasséguis brasileiras prolongavam cada vez mais a estadia em terra nipônica, e essa permanência tem gerado impactos em diferentes dimensões sociais: moradia, trabalhista, imigratória, familiar, e em especial para o foco deste trabalho, na dimensão educacional. Para Hatano (2016, p. 232), “a educação das crianças e jovens seja em escolas públicas japonesas ou em escolas brasileiras tem sido um dos assuntos mais preocupantes dentro dessa comunidade brasileira como entre especialistas (KAWAMURA, 1995; HATANO, 2008a; 2008b; 2010)”. Os números relacionados ao fenômeno decasségui podem ser visualizados na Gráfico 1 a seguir – dados disponibilizados na página eletrônica do Ministério da Justiça japonês (MOJ).

Como é possível visualizar no Gráfico 1, desde o início da década de 1990 até os dias atuais, o contingente de brasileiros no Japão é expressivo. De acordo com o relatório Controle de Imigração e Gestão de Residência de 2020, desenvolvido pela Agência de Serviços de Imigração do Japão, a maior comunidade de estrangeiros residentes nesse país é a de chineses, com uma população estimada de 813, 675 pessoas (27,7%), seguida pelos coreanos, com 446, 364 pessoas (15,2%), vietnamitas, com 411, 968 (14%), filipinos, com 282,798 (9,6%),

¹ No original: “A trickle of Nikkeijin had flowed into Japan earlier, but these were holders of Japanese or dual citizenship. Nisei and Sansei Nikkeijin flooded into Japan after 1990, drawn by an explosive demand for labor in manufacturing industries in jobs shunned by Japanese. Legitimized as residents and workers by the new policy, they constituted the overwhelming majority of immigrants. In 1991 the annual influx of Brazilian and Peruvian nationals reached a peak of 120,000, (96,000 and 24,000, respectively).”

e brasileiros, com 211,677 (7, 2%), sendo esta última população a quinta maior comunidade estrangeira no Japão. Na tabela 1, a seguir, apresento dados estatísticos a respeito dessa comunidade, pontuando especialmente a população infanto-juvenil, haja vista o foco do presente estudo.

Gráfico 1. Dados estatísticos sobre o número de brasileiros no Japão de 1950 a 2019.



Fonte: Japão (2020)

Tabela 1. Dados estatísticos sobre a comunidade brasileira residente no Japão

Gênero	Faixa etária	Tipo de visto
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Homens: 101.252 (54%) ▪ Mulheres: 84.715 (46%) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 0 a 19 anos: 42.848 (23 %) ▪ 20 a 59 anos: 128.286 (69%) ▪ Acima de 60 anos 14.833 (8%) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permanente: 112.163 (60%) ▪ Temporário: 52.577 (28%)

Fonte: Brasil (2018b)².

A faixa etária de idades de 0 a 19 anos em destaque, de acordo com o último levantamento estatístico disponibilizado pelo Consulado-Geral do Brasil em Tóquio, totaliza, aproximadamente, 42.848 crianças e jovens, representando 23% da população geral de brasileiros. A escolarização de crianças e jovens brasileiros no Japão pode ocorrer em escolas públicas japonesas, escolas internacionais ou em uma das 36 escolas privadas brasileiras (BRASIL, 2000), cujas propostas pedagógicas e curriculares são baseadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Diretrizes Curriculares Brasileira (BRASIL, 2018a). Levando em consideração essas informações, compreendo que o Japão é um local privilegiado para o desenvolvimento de pesquisas referentes à área de Português como Língua de Herança (PLH).

Nesse contexto educacional, é importante esclarecer que o governo japonês oferece ensino público gratuito a estrangeiros, embora sua obrigatoriedade seja somente a crianças e jovens japoneses. Vale mencionar que em algumas escolas japonesas, há tradutores e consultores educacionais que buscam auxiliar o processo de adaptação de crianças estrangeiras matriculadas no sistema escolar japonês. A título exemplificativo, relativamente a esse tipo de assistência, no município de Hamamatsu – uma das cidades com maior

² Os dados foram extraídos a partir do censo estatístico da comunidade brasileira no Japão realizado pelo Ministério da Justiça japonês (MOJ) de 2017 e disponibilizado pelo Consulado-Geral do Brasil em Tóquio.

concentração de brasileiros³ – informações veiculadas pela prefeitura dessa cidade foram traduzidas em línguas estrangeiras, além da contratação de intérpretes para atendimento a imigrantes e organização de aulas de reforço de língua japonesa para crianças estrangeiras (KITAWAKI, 2010). Por outro lado, escolas brasileiras e internacionais são opções de alto custo financeiro e esse fator pode ser um impeditivo a famílias que não dispõem de rendimentos suficientes para cobrir esse custo e optam, assim, por escolas públicas japonesas. Há também regiões no Japão que não contam com escolas brasileiras e/ou internacionais e, desse modo, a única opção para os filhos de imigrantes é o sistema escolar japonês.

Crianças e jovens matriculados em estabelecimentos de ensino em língua portuguesa no Japão, conseqüentemente, tem a língua portuguesa como majoritária e, assim, aprendem a língua japonesa, adicionalmente, como parte da organização curricular. Em contrapartida, crianças brasileiras registradas em escolas japonesas, em especial as que são escolarizadas nessas instituições desde a primeira infância, geralmente têm como língua primeira o japonês e, em alguns casos, a língua portuguesa pode ter status de Língua de Herança ou Língua Adicional (LA), a depender do contexto. Convém ressaltar o número crescente de crianças e jovens brasileiros que foram educados em escolas japonesas e que permanecem monolíngues em japonês, considerando que, geralmente, a orientação dos agentes dessas instituições é pelo uso exclusivo dessa língua *dentro e fora* da escola.

Na seção seguinte, apresento informações referentes à escolarização de crianças e jovens brasileiros em escolas públicas japonesas e de que maneira o acolhimento desses indivíduos ao sistema educacional japonês pode impactar na manutenção e valorização do PLH.

1.1 Panorama da escolarização de crianças e jovens brasileiros em escolas públicas japonesas

O fluxo migratório de brasileiros ao Japão é um dos maiores em relação ao número de emigrantes brasileiros pelo mundo (BRASIL, 2011). O direito ao acesso e permanência escolar por diferentes gerações de imigrantes deve ser reconhecido como uma das pautas prioritárias relacionadas ao estabelecimento desses indivíduos na sociedade de acolhimento. Hatano (2010), assinalava a questão educacional como um dos maiores desafios a ser enfrentando pela comunidade brasileira no Japão para os próximos 10 anos; e passado esse período, creio que podemos corroborar a previsão da autora. Pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento vêm desenvolvendo pesquisas sobre essa questão, bem como veículos de comunicação brasileiros e japoneses têm publicado matérias sobre os desafios da escolarização para a população infanto-juvenil estrangeira no Japão. Citarei algumas delas mais adiante.

Conforme indicado anteriormente na Tabela 1, referente a dados estatísticos sobre a comunidade brasileira residente no Japão, o número de crianças e jovens brasileiros é uma parcela significativa dessa comunidade (23%). Para compreendermos mais detalhadamente essa porcentagem, apresento, na Tabela 2, a seguir, a distribuição do número de brasileiros em idade escolar no Japão.

Notamos na Tabela 2 que o número de brasileiros em idade escolar (6 a 18 anos) é de 27.629 indivíduos, dentre os quais 4.000 estão matriculados em escolas brasileiras no Japão; e assim, subtraindo-os desse número total, estima-se o número de 23.629 crianças e jovens que podem estar matriculados em escolas japonesas, internacionais ou, até mesmo, fora da escola. Ressalto que o número de estudantes brasileiros matriculados no sistema público japonês não é disponibilizado pelas instituições oficiais educacionais japonesas. Apesar de encontrarmos a indicação do número de estudantes de língua materna portuguesa com dificuldades de aprendizado na escola japonesa em razão do domínio insuficiente do idioma

³ De acordo com Brasil (2018b), as cidades com maior concentração de brasileiros são, respectivamente, Hamamatsu [Shizuoka] (9.422), Toyohashi [Aichi] (7.102), Toyota [Aichi] (6.157), Oizumi [Gunma] (4.438), Iwata [Aichi] (4.303), Nagoia [Aichi] (4.287), Okazaki [Aichi] (3.600), Isesaki [Gunma] (3.512), Nishio [Aichi] (3.261) e Ota [Gunma] (3.017).

japonês (8.779 indivíduos), esse dado é insuficiente para estimar o número de alunos brasileiros regulares em escolas japonesas.

Tabela 2. Dados sobre brasileiros em idade escolar no Japão.

Descrição	Dados
Brasileiros com idade até 18 anos	40.440
Brasileiros em idade escolar (6 a 18 anos)	27.629
Estudantes brasileiros matriculados no sistema público japonês	n.d.
Brasileiros em idade escolar não matriculados	n.d.
Brasileiros matriculados em escolas brasileiras no Japão	4.000
Estudantes de língua materna portuguesa com dificuldades de aprendizado na escola japonesa em razão do domínio insuficiente do idioma japonês	8.779

Fonte: Brasil (2018b).

Em correspondência particular com representantes consulares do Brasil no Japão, fui informada que a indisponibilidade desses dados é considerada um problema histórico que tem exigido articulação constante e atenta do governo brasileiro com o governo japonês. Ainda de acordo com esses representantes, uma proposta do Memorando de Entendimento entre Brasil e Japão referente à questão da educação da comunidade brasileira no Japão foi elaborada a fim de solicitar o livre acesso a dados estatísticos desses grupos, bem como a obrigatoriedade da educação para todos.

É fundamental que os órgãos educacionais japoneses divulguem o número de alunos estrangeiros por faixa etária, nacionalidade, data de ingresso e série em que estão matriculados em escolas japonesas, bem como o número de evasão escolar. A dificuldade para acessar informações⁴ precisas sobre essa população impacta diretamente na compreensão da atual situação da escolarização de brasileiros (e estrangeiros de forma geral) naquele país, como, conseqüentemente, inviabiliza a identificação de problemas, desenvolvimento de políticas públicas e articulação de ações, a fim de garantir o acesso e a permanência dessas crianças e jovens nas escolas.

Diante da dificuldade de acesso a esses dados, resta-nos inferir que o cálculo aproximado a ser feito é de 23.629 menos 8.779, resultando em 14.850 brasileiros em situação potencialmente desconhecida. Em 2005, Ota e Tsuboya, mencionados no estudo de Yamamoto (2013, p. 11), já indicavam que o número de crianças não matriculadas em escolas, na cidade de Toyota (a 3ª cidade com maior concentração de brasileiros), foi de aproximadamente 12%. Em 2009, cerca de 15 mil crianças e jovens brasileiros estavam fora da escola em todo o Japão (CALLEGARI, 2010). Um dado recente publicado pela revista japonesa *Kyodo News* (GOVT SEEKS more inclusive education for foreign children in Japan, 2020) indica que aproximadamente 19 mil crianças e jovens estrangeiros estão fora da escola. Com essas informações em mente, pergunto-me qual seria o número real de crianças e jovens estrangeiros fora da escola no Japão na atualidade. Identificar esse número parece-me que deveria ser considerada uma providência urgente a ser tomada pelas autoridades locais e monitorada permanentemente pelas representações consulares brasileiras, para amparar essa parcela da população, haja vista que proteger e prestar assistência aos cidadãos brasileiros é uma das funções de repartições consulares no exterior.

Como mencionei anteriormente, a matrícula de crianças e jovens brasileiros em escolas japonesas não é, necessariamente, uma decisão tomada pelos pais, mas a única opção para aqueles que moram em regiões sem escolas brasileiras ou, então, para aqueles que não

⁴ A limitação de acesso a esse tipo de dados também foi identificada por autores como Ota e Tsuboya (2005), Callegari (2010), Hatano (2010) e Yamamoto (2013).

podem arcar com os custos altos e mensalidades dessas escolas⁵. Além disso, é sabido, dentre a comunidade brasileira e comumente discutido na sociedade japonesa, que a adaptação de crianças estrangeiras ao novo sistema de ensino é acompanhada, muitas vezes, de ansiedade, tanto por parte de ingressantes como de seus pais. Esse temor pode ser justificado pelos inúmeros relatos de *bullying* (ou *ijime*, na língua japonesa) não apenas direcionado a crianças estrangeiras, mas também japonesas (KITAWAKI, 2010; KANASIRO, 2011; 2014; DIAS, 2017; YAMAMOTO, 2013).

Yamamoto (2013) aponta o caso da Mika, uma criança filha de mãe japonesa e pai americano que sofreu intimidação por um de seus colegas simplesmente por ser estrangeira, a ponto de seus pais terem de transferi-la para uma escola internacional. Em 2021, uma rede de notícias (RAMOS, 2021a) divulgou caso semelhante sobre uma menina brasileira de 13 anos que, por conta de ameaças, insultos e agressões, desenvolveu transtornos físicos e psicológicos; e mesmo após ter sido afastada da escola japonesa por decisão dos pais, continuou sofrendo crises emocionais, *flashbacks*, eventual perda de memória e ameaça de suicídio. Esse caso soma-se à pilha de relatos de maus-tratos e agressões sofridas por crianças estrangeiras em instituições educacionais japonesas destacadas por Nakagawa (2005), Tanaka (2009), Sueyoshi e Nakagawa (2012), Ramos (2019; 2021a; 2021b), entre outros. Há casos em que pais brasileiros pedem à escola para omitir a nacionalidade brasileira por medo de que seus filhos sofram *bullying*, “além de não motivarem os filhos a falar português, ainda solicitam à diretoria da escola que não divulgue a origem brasileira dos mesmos. Assim, muitas crianças vão esquecendo ou deixando de aprender o português à medida que vão aprendendo o japonês.” (DIAS, 2017, p. 623).

Outro ponto a ser destacado acerca dessa situação é referente a crianças estrangeiras matriculadas em instituições de ensino japonesas que são direcionadas a classes especiais (*Tokubetsu shien gakkū kurasu* 特別支援学級) para Pessoas com Deficiência (PcD) devido à dificuldade que apresentam para compreender a língua japonesa (HIGH ratio of foreign students put in special education after sitting IQ tests in Japanese, 2019; “PRISON camps for Brazilians”: Foreign kids in Japan being ushered into special education, 2019). Essa questão é resumida da seguinte maneira:

Em todas as 25 cidades e vilas, a proporção de crianças estrangeiras em classes de educação especial era maior do que a proporção de todos os alunos em classes de educação especial, com estudantes estrangeiros representando quase 20% das classes de educação especial em Soja, Iga e Shinshiro, às 19,35 %, 18,31% e 17,78%, respectivamente. Os estudantes estrangeiros nas 25 cidades e vilas representam cerca de 15% dos estudantes em todo o Japão, e acredita-se que a tendência seja semelhante no resto do país. A colocação de um aluno em uma classe de educação especial depende de vários critérios, incluindo testes de QI. Como os testes de QI geralmente são administrados em japonês, é possível que os QIs de estudantes estrangeiros não estejam sendo avaliados com precisão⁶. (HIGH ratio of foreign students put in special education after sitting IQ tests in Japanese, 2019, [s.p.], tradução nossa).

A partir da leitura da reportagem na íntegra, percebe-se que além das questões que avaliam o Quociente de Inteligência serem em língua japonesa, há perguntas acerca de conhecimentos da cultura e da história japonesa que colocam os alunos estrangeiros em desvantagem, tal como “quem fundou o shogunato Kamakura?”. Outra reportagem do jornal

⁵ Apesar das mensalidades das escolas privadas brasileiras no Japão serem de alto custo, isso não garante que essas instituições apresentem estrutura física e pedagógica apropriada para seu funcionamento. (DIAS, 2017; KANASIRO, 2014).

⁶ No original: “In all 25 cities and towns, the ratio of foreign children in special education classes was higher than the ratio of all students in special education classes, with foreign students comprising nearly 20 % of special education classes in Soja, Iga, and Shinshiro, at 19.35%, 18.31% and 17.78%, respectively. Foreign students in the 25 cities and towns make up about 15% of those in all of Japan, and it is believed that the trend is similar in the rest of the country. Whether a student is placed in a special education class depends on several criteria, including IQ tests. Because IQ tests are generally administered in Japanese, it is possible that the IQs of foreign students are not being assessed accurately.”

japonês *Mainichi Shimbun* (HIGH ratio of foreign students put in special education after sitting IQ tests in Japanese, 2019) acrescenta informação crucial para a discussão desse tópico, que é a inclusão de crianças nessas classes especiais sem que as próprias crianças ou seus pais tenham conhecimento de tal ação. Essas classes foram denominadas na referida reportagem como “*prison camps for Brazilians*”, haja vista que essas crianças são impelidas a frequentá-las. Dias (2017) aponta que vários diagnósticos psicológicos realizados com crianças brasileiras indicando autismo são, muitas vezes, equivocados. Esse tipo de ocorrência, conforme pontua a autora, tem sido discutido em reportagens que circulam na comunidade brasileira com certa frequência (BORDIN, 2016; TOBACE, 2016; PINTO, 2017).

É possível inferir que episódios como os registrados anteriormente influenciam no número de evasão escolar de crianças estrangeiras pela dificuldade de integração ao novo sistema escolar. A fim de compreender esse contexto em maior profundidade, é necessário, uma vez mais, ressaltar a importância da disponibilização de dados de crianças e jovens estrangeiros matriculados em escolas japonesas para que seja possível articular ações estratégicas em função das particularidades desse contexto. Bugarin (2017, p. 25-26) aponta potenciais fatores para evasão de alunos da escola japonesa, a saber:

- i) O limitado domínio da língua japonesa dificulta a compreensão do conteúdo acadêmico ensinado, comprometendo o desempenho da criança.
- ii) O desempenho limitado e a dificuldade de comunicação fazem com que os demais alunos os segreguem (*bullying, ijime*).
- iii) O baixo desempenho e a segregação resultante da baixa comunicabilidade reduzem a autoestima das crianças, reforçando seu baixo desempenho acadêmico, seu distanciamento e isolamento do grupo.
- iv) As dificuldades de expressão dos pais na língua japonesa, bem como seus horários rígidos e longos de trabalho, dificultam a comunicação entre pais, mestres e escola, reduzindo a perspectiva de integração da criança no ambiente escolar.
- v) O reduzido domínio da língua japonesa e do conteúdo acadêmico impedem os pais de auxiliar no desenvolvimento das tarefas de casa, reduzindo ainda mais o desempenho escolar das crianças.

Levando em consideração esses desafios, é importante evidenciar que há iniciativas promovidas por secretarias de educação locais japonesas a fim de facilitar a adaptação de alunos estrangeiros (e de seus responsáveis) ao novo sistema educacional. A título de ilustração, ressalto a divulgação pioneira em 2002 do *Guia de Informações sobre Escolas Públicas de Toyohashi* em língua portuguesa (JAPÃO, 2002) disponibilizada pela Secretaria de Educação dessa região. Esse tipo de ação coaduna com esforços empregados recentemente pelo Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia do Japão (MEXT) com o propósito de propiciar oportunidades educacionais apropriadas a alunos estrangeiros, e dentre outras ações para atingir esse objetivo, a garantia e aprimoramento de orientação em diferentes línguas estrangeiras (JAPÃO, 2020b).

As representações brasileiras locais, por sua vez, disponibilizam em suas páginas eletrônicas diversas cartilhas com informações sobre a educação no Brasil e no Japão em língua portuguesa, como também guias destinados à comunidade brasileira residente no Japão. Para mencionar um dos esforços mais recentes do Consulado-Geral do Brasil, dentre outros serviços consulares, destaco a assistência psicológica gratuita realizada em parceria com a ONG SABJA⁷ (Serviço de Atendimento aos Brasileiros no Japão) à comunidade brasileira em Hamamatsu.

⁷ A entidade Serviço de Atendimento aos Brasileiros no Japão (SABJA) foi fundada em 1998 por meio de iniciativa de voluntários e da Irmã Yoshiko Mori. Em 2003 o SABJA é reconhecido pelo governo de Tóquio como uma organização sem fins lucrativos – NPO. Atualmente, a NPO SABJA é composta por profissionais voluntários que prestam serviços

É possível encontrar na página eletrônica do MEXT guias de informações sobre o funcionamento de escolas em línguas estrangeiras (coreano, vietnamita, chinês, espanhol, filipino, inglês e português) e, complementarmente, balcões de atendimento exclusivo para estrangeiros em diversas prefeituras japonesas, especialmente em cidades com alta concentração desses grupos. Certamente iniciativas de sucesso organizadas por algumas prefeituras japonesas e grupos voluntários que têm colaborado para a mudança desse cenário devem ser celebradas. No entanto, são ações excepcionais e parecem não ser abrangentes o suficiente para garantir tanto o acesso de crianças e jovens brasileiros no sistema educacional japonês quanto, especialmente, a manutenção de um ambiente seguro, baseados em princípios de equidade, respeito à diversidade e promoção da interculturalidade (DERVIN, 2016) necessário à socialização escolar entre japoneses e estrangeiros.

Hatano (2010, p. 45, grifo nosso), em sua experiência em escolas japonesas, relatou que “muitas vezes, atuando como intérprete voluntária nas escolas, inúmeras vezes ouvi[u] professores enfatizarem que os pais *utilizassem a língua japonesa em casa*, mesmo aqueles que tinham conhecimento precário do idioma”. Yamamoto (2013) indica perspectiva semelhante à daquela autora, afirmando que o sistema educacional japonês reflete ideologia étnica que enfatiza uniformidade e homogeneidade sob a justificativa de propiciar oportunidades educacionais iguais independentemente do *background* do aluno. Essa autora esclarece o seguinte:

Ao contrário do sistema educacional descentralizado em alguns outros países, como os EUA, o sistema educacional no Japão é administrado centralmente e os professores são treinados para usar estilos instrucionais semelhantes para ensinar os mesmos currículos nacionais (Holloway & Yamamoto, 2003). A garantia de uniformidade nas escolas sob os currículos centrais pode pressionar as crianças imigrantes à assimilação e aumentar seu estresse aculturativo⁸. (YAMAMOTO, 2013, p. 7, tradução nossa).

A partir dos posicionamentos destacados pelas autoras supracitadas, podemos entender que o aconselhamento de uso restrito da língua hegemônica é o que Baker (1997) denomina *submersão linguística* e é compreendido por Lagares (2018, p. 85) como uma forma de ensino “[d]estinada a crianças de comunidades minorizadas, [que] emprega exclusivamente a língua hegemônica em sala de aula para conseguir sua assimilação e posterior monolinguismo no idioma dominante.” (LAGARES, 2018, p. 84). Para esse autor, esse modelo “reforça a discriminação padecida pelo falante minorizado na sociedade, pois sua língua-cultura não encontra espaço dentro dos muros escolares, o que incrementa as chances de evasão escolar e pode afetar gravemente sua autoestima”. (LAGARES, 2018, p. 85).

Em 2016, ano em que apresentei minha dissertação de mestrado sobre o PLH no contexto de imigrantes brasileiros no Japão, com foco nas crenças e ações de mães brasileiras referentes a esse tópico (YONAHHA, 2016), não havia – como atualmente não há – uma política linguística definida no Japão que garanta direitos linguísticos relacionados ao uso e ensino de LH por comunidades imigrantes naquele país. O não reconhecimento das línguas faladas pelos imigrantes (não apenas brasileiros) pode ser considerado um indício de uma política linguística monolíngue.

Concordo com Abreu (2016, p. 179) ao afirmar que a existência de uma língua oficial

não deveria significar que um determinado Estado deva ignorar a existência de comunidades falantes de outras línguas e negar-lhes a garantia dos direitos linguísticos

relacionados à saúde, educação e assistência social aos brasileiros residentes no Japão. Além disso, recebe apoio de inúmeras entidades próximas à comunidade brasileira, tais como empresas brasileiras e japonesas, escolas brasileiras, instituições públicas japonesas (prefeituras, polícia, associações internacionais, entre outras) e, em especial, o apoio da Embaixada do Brasil em Tóquio e dos Consulados do Brasil em Tóquio, Nagoia e Hamamatsu (SABJA, 2022).

⁸ No original: “Unlike the decentralized educational system in some other countries such as the U.S., the educational system in Japan is centrally administered and teachers are trained to use similar instructional styles to teach the same national curricula (Holloway & Yamamoto, 2003). Assurance of uniformity across schools under the central curricula may pressure immigrant children to assimilate and may increase their acculturative stress.”

necessários para que possam usufruir da cidadania plena, vivendo, caso assim desejem, conforme a sua própria cultura linguística.

Na minha perspectiva, influenciada pela experiência de moradia no Japão, viagens para visitar familiares, estadias para pesquisa de campo e relatos de pais e amigos envolvidos nesse contexto, a predominância monolíngue mencionada na citação anterior é acompanhada, em muitos casos, por tentativas de apagamento do PLH. Evidentemente a compreensão desse fenômeno não poderia ser exaurida aqui, pois envolve o entrelaçamento de inúmeras e complexas variáveis e, portanto, a importância do desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para atingir esse objetivo. Reconhecida a limitação deste estudo, pretendo colocar em relevo a proposta de o PLH ser considerado como um direito humano linguístico, isto é, que seus falantes (e falantes em potencial) tenham assegurado o direito de usar essa língua em ambientes familiares, públicos e privados sem sofrer estigmatizações e, sobretudo, que a comunidade brasileira tenha reconhecido e respeitado o direito de promover a língua portuguesa do Brasil para gerações atuais e futuras.

Na seção seguinte, apresento breve introdução sobre o conceito de Língua de Herança (LH), para, em seguida, apresentar iniciativas de PLH promovidas no Japão, resultantes do mapeamento desenvolvido para este estudo.

2 LÍNGUA DE HERANÇA: UMA BREVE INTRODUÇÃO

LH é considerada, neste trabalho, como a língua pela qual um indivíduo, em contexto de imigração, socializa em seu ambiente familiar, em um país cuja língua majoritária/oficial é diferente da LH. O nível de proficiência linguística das línguas utilizadas pelo Falante de Herança (FH) pode variar consideravelmente, haja vista que o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas tem relação direta com a quantidade de insumo (*input*) a que essas crianças são expostas, dentre outros fatores fundamentais para a aquisição linguística, tais como contextos diversificados de uso, qualidade do *input* (MONTRUL, 2012), modalidade e tempo de uso (CARREIRA; HITCHINS; KAGAN, 2017), entre outros.

Nessa perspectiva, considera-se que um FH apresente habilidades bilíngues num *continuum* no qual vários graus de proficiência são considerados (VALDÉS, 2001) e, assim, pode ser que haja equivalência no domínio da LH com a língua majoritária e, então, o FH pode se comunicar fluentemente em uma língua ou outra, a depender dos objetivos comunicativos, como também pode apresentar variações de nível da LH, dependendo da habilidade linguística: falar e compreender, mas não escrever; ouvir uma conversa entre os pais e responder na língua majoritária ou translinguajar (GARCÍA; WEI, 2014), dentre outras possibilidades.

O fato é que há maior propensão para uso da língua majoritária de forma imediata e espontânea, dada as situações de socialização mais frequentes de um FH: “O processo de perda da língua materna nos filhos segue um ritmo bem mais acelerado do que o de aquisição da segunda língua nos pais (MOTA, 2004, p. 152). Nessa perspectiva, Flores e Melo-Pfeifer (2014, p. 19) apontam que

o contacto com a língua maioritária cresce consideravelmente... Rapidamente, esta passa a ser a língua preferida da criança, falada com os amigos, os professores e os irmãos. Em muitos casos, a partir deste momento, a língua maioritária também passa a ter um papel muito mais importante enquanto língua de comunicação na família.

É válido ressaltar que a circulação de uma LH, em geral, é nutrida e carregada de conexões históricas, identitárias e afetivas, isto é, para além da aquisição linguística *per se*, há conexões pessoais e/ou socioculturais importantes a serem consideradas no processo de ensino e aprendizagem de LH. Para Polinsky e Kagan (2007), há duas definições para um falante de LH: a abrangente (*broad definition*) e a estreita (*narrow definition*). A primeira definição diz respeito, segundo as autoras, a falantes que foram educados com uma forte conexão cultural com determinada língua e, geralmente, isso ocorre por meio de interação familiar. Falantes de

herança em definição abrangente podem (ou não) apresentar proficiência mensurável na LH, haja vista que o ponto crucial para essa definição não é a circulação ativa dessa língua em casa (pode até ser que a língua não seja mais falada na família), mas uma motivação especial para aprendê-la. Nesse tipo de definição, não há elementos de reaprendizagem e, portanto, a LH se aproxima mais de um conceito de Língua Segunda (L2).

A definição estreita de falantes de LH proposta por Polinsky e Kagan (2007) é relacionada a aprendizes que tiveram exposição prévia à LH quando crianças, mas que não a desenvolveram completamente, tendo em vista que outra língua ganhou predominância. Falantes sob essa definição apresentam algum conhecimento da língua, isto é, é possível mensurar a proficiência linguística desses aprendizes. As autoras ressaltam que, assim como FH sob definição abrangente, FH sob definição estreita também têm fortes conexões culturais por meio da família e lidam com questões de afinidade e identidade.

Para Moroni (2017), são três os aspectos que compõem o PLH como campo: proficiência linguística, processos de identificação e afetividade. Nesse sentido, a autora afirma que a língua portuguesa não é considerada apenas como um código linguístico a ser estudado, mas como um "*capital afetivo* – que estreita os vínculos entre pais e filhos e entre os filhos e a parte da família que está no Brasil (avós, tios, primos). Isso porque permite às crianças vivências únicas, significativas também do ponto de vista emocional do pai e da criança, que não são possíveis em outra língua (MORONI, 2017, p. 189).

Acredito, tal como propõe Mendes (2012, p. 23), que aprender uma LH não pode ser reduzido a uma tentativa de retorno nostálgico às origens de familiares ou, até mesmo, de representações de língua e de nação, tomando-as como essências inalteráveis, fixadas na história esperando para ser recuperadas ou herdadas, mas cultura e língua em processo contínuo de (re)construção. Assim,

o esforço principal das políticas para a formação de professores e para a promoção do PLH deve ser o de criar condições sociais e pedagógicas para que os sujeitos em situação de aprendizagem de sua língua de herança, e, conseqüentemente, os do núcleo familiar como um todo, sejam capazes de, através da aproximação de sua língua-cultura, se reinventarem como sujeitos.

Mais especificamente no contexto de imigrantes brasileiros no Japão, geralmente, a língua portuguesa é a primeira língua (ou língua materna) de um dos familiares da casa (pai, mãe, avó, avô, entre outros), que buscam introduzir e/ou manter o uso do português com seus filhos/netos/sobrinhos no ambiente familiar – é nesse contexto que denominamos o PLH. Além das práticas de linguagem em casa, é comum que crianças imigrantes tenham aulas da LH em associações ou grupos voluntários, geralmente organizados e mantidos pela comunidade imigrante. Concordo com Lico (2015), ao sugerir que é fundamental considerarmos a importância da reflexão sobre o papel não apenas da família, mas da escola e da comunidade no processo de ensino e aprendizagem de PLH. Para essa autora,

[a]s escolas comunitárias de herança cumprem seu importante papel no processo de ensino-aprendizagem, na criação de oportunidades de interação e de comunicação, e até de incentivo para motivar as crianças a participar mais ativamente. A articulação dessas escolas comunitárias com o sistema educacional do país de acolhimento... deve ser discutida para que construamos uma visão mais abrangente do tema. (LICO, 2015, p. 226).

2.1 Iniciativas de Português como Língua de Herança promovidas no Japão

O PLH no Japão pode ser considerado um fenômeno recente, haja vista que o fluxo migratório de brasileiros com destino a esse país intensificou-se a partir da década de 1990. Moroni e Gomes (2015) apontam iniciativas brasileiras em prol da língua portuguesa em diversas regiões do mundo na década de 2000, como é o caso da escola infantil brasileiro-alemã, em Zurique, Suíça, com atividades desde 2002; a Associação Brasileira de Cultura e Educação (ABRACE) e o grupo de Mães Brasileiras da Virgínia (MBV), nos Estados Unidos, em

2007; a Associação Brasileira de Iniciativas Educacionais no Reino Unido (ABRIR), fundada em 2006; e, no Japão, em especial, o ensino de português a crianças *nikkei* desde 2001 na cidade de Fukushima.

A partir desses dados, é possível inferir que em momento praticamente concomitante ao da chegada de imigrantes brasileiros ao Japão, o Português já pôde ser reconhecido como LH, embora, à época, essa denominação não tenha sido utilizada. Cabe ressaltar que no Japão, geralmente, a maioria das escolas japonesas não fornece aulas de línguas de herança para estrangeiros (HAINO, 2015). Há, no entanto, iniciativas excepcionais nesse contexto, como é o caso da Escola Municipal de Ushioda, na região de Kanagawa, Yokohama. De acordo com a participante deste estudo e voluntária dessa iniciativa, a referida escola tem oferecido aulas de PLH desde 2011. As aulas são gratuitas, com duração de 50 minutos, e ocorrem uma vez por semana. É importante mencionar que essa escola oferece apoio à iniciativa, e as aulas são programadas e executadas por uma professora/pedagoga e uma voluntária, embora não haja remuneração efetiva para as pessoas envolvidas nessa ação.

No intuito de mapear iniciativas de PHL no Japão, contei com a colaboração de diversos colegas, professores e voluntários brasileiros para o preenchimento de formulário, desenvolvido no mês de junho de 2021 e disponibilizado via formato eletrônico. A seguir, apresento informações sobre essas iniciativas organizadas por localização geográfica.

2.2 Região de Kanto (províncias de Tóquio, Saitama, Kanagawa, Chiba, Gunma e Tochigi) Oficina de PLH da ABC

Além das aulas de PLH promovidas na Escola municipal de Ushioda mencionada anteriormente, outra iniciativa de destaque na região de Kanagawa é a Oficina de PLH desenvolvida pela organização sem fins lucrativos ABC, criada em 2000 com o objetivo principal de ajudar brasileiros residentes em Yokohama. A entidade foi fundada a fim de prestar auxílio em questões relacionadas ao trabalho e ao cotidiano de estrangeiros no Japão, bem como criar um ambiente amigável para conectar japoneses e estrangeiros. A Oficina de PLH, em particular, é um projeto recente, de 2020, a qual foi idealizada para filhos de brasileiros nascidos no Japão. O curso conta com o apoio de profissionais da área e de quatro voluntários para ministrar as aulas. Vale mencionar a presença de voluntários japoneses que, além de auxiliar nos cursos, aprendem português junto com as crianças. A oficina conta com o apoio do governo japonês para sua realização até 2022, por meio da *Diverse Roots Inclusive Society* (外国ルーツ青少年未来創造事業).

2.3 Região de Chubu (províncias de Aichi, Fukui, Gifu, Ishikawa, Nagano, Niigata, Shizuoka, Toyama, and Yamanashi)

2.3.2 International Institute of Education and Culture (IIEC) e o Projeto Crescer I e II

Na cidade de Hamamatsu (província de Shizuoka), o *International Institute of Education and Culture* (IIEC) e o projeto Crescer I e II têm oferecido apoio a crianças estrangeiras que estudam em escolas japonesas e que apresentam dificuldades no acompanhamento escolar, bem como aulas de Português como LH desde 2008. A faixa etária dos participantes dessas iniciativas é de 5 a 20 anos. Em 2021, o número de matriculados era de aproximadamente 60 alunos, e o grupo é organizado por três coordenadoras, seis professores e 12 voluntários.

O IIEC conta com apoio financeiro municipal e institucional do Consulado-Geral do Brasil em Hamamatsu (CGH). Esse instituto foi responsável, desde 2018, pela idealização e promoção de simpósios anuais de PLH, e também o curso de capacitação para professores de PLH com três módulos para educadores, professores, pais e outros. Dentre outras iniciativas, destaco a implementação, em 2018, do projeto “Socioemocional,” em parceria com o projeto *Chouchou*, a fim de oferecer cuidados voltados à saúde mental de crianças e jovens brasileiros e de outras nacionalidades da América do Sul. Além disso, o referido instituto, em parceria com a Prefeitura Municipal de Hamamatsu e o CGH, fundou a “Mini Biblioteca Brasil”,

com livros em português dentro da Biblioteca Central Municipal dessa cidade, angariando um acervo de mais de mil livros.

2.3.2 Projeto Bê-á-bá

Localizado na cidade de Fuwa (província de Gifu), esse projeto foi estabelecido voluntariamente em 2019. Depois de algum tempo, passou a ser remunerado. De acordo com informação cedida pela participante deste estudo, a iniciativa surgiu da necessidade de alfabetização de sua filha e, posteriormente, outras crianças brasileiras começaram a frequentar as aulas, ainda de maneira improvisada, na cozinha do apartamento da professora voluntária. Atualmente, o projeto Bê-á-bá tem quatro turmas de PLH, e as aulas ocorrem em salas alugadas e custeadas integralmente pela voluntária. A representação consular brasileira de Nagoia oferece, ocasionalmente, algumas doações, tais como livros e máscaras de proteção, no entanto, não há apoio governamental ou municipal para manutenção dessa iniciativa.

2.3.3 Projeto Trilingual Kids

O Trilingual Kids desenvolve atividades de PHL desde, aproximadamente, 2016, na cidade de Iwakura (província de Aichi). A professora responsável pelas aulas de Português desenvolve os materiais didáticos a serem utilizados nas aulas, bem como utiliza cópias de livros didáticos e materiais afins disponibilizados na internet. Além das aulas de PLH, há reforço de matemática para brasileiros matriculados em escolas japonesas.

2.3.4 Projeto AME (Associação Multicultural de Estudos)

A Associação Multicultural de Estudos (AME), localizada na cidade de Iwakura (província de Aichi), iniciou suas atividades em 2019. O projeto recebeu, em 2021, da municipalidade local uma verba destinada à realização de atividades multiculturais. A voluntária participante desse projeto informou que a maior dificuldade para consolidação do projeto é a falta de recursos e escassez de voluntários para a preparação de materiais didáticos de PLH e, também, para ministrar as aulas.

2.3.5 PLH YOKOGAWA/ Projeto Mango Belém e Associação Ciranda no Kai

Estabelecido desde 2009, localizado na cidade de Handa (província de Aichi), pode ter sua situação apresentada pelo relato cedido pela professora atuante nesse projeto e participante desta pesquisa:

Trabalhando em escola japonesa, observamos que muitas crianças brasileiras estavam perdendo sua identidade cultural, outras com muitas dificuldades em se expressar na língua portuguesa (o que dificultava seu diálogo em família, por falta de apoio, estavam literalmente alienadas entre duas línguas sem dominar eficazmente nenhuma das duas. Em casa, pouco diálogo, pouco português, e o muito tempo passado na escola japonesa, apenas ajudou a desenvolver um pouco de diálogo em japonês, mas não o suficiente para dominar os conteúdos escolares.

Também enfrentávamos a dificuldade das crianças que chegavam atrasadas à escola, outras evadindo e resolvemos fazer o resgate do português dentro da própria escola a fim de criar um ambiente onde as crianças pudessem utilizar sua língua de herança para expressar seus sentimentos e conseqüentemente ter um lugar seguro para sobreviver ao conflito cultural. Em 2009, iniciamos aos poucos a introduzir alfabeto, vocabulário e gramática às crianças que tinham curiosidade sobre sua língua de origem em diversas escolas, no sistema: Trabalho voluntário de formiguinha e, somente em 2016, com o apoio da direção escolar e de um intercâmbio com o Consulado Geral do Brasil em Nagoia (apenas para o ano de 2016), na pessoa do Cônsul Arnaldo Caiche D Oliveira, conseguimos tornar real a ponte entre o Brasil e a cidade de Handa através da Escola Primária Yokogawa, na figura do Diretor Suzukawa Yoshimitsu, que entendia a necessidade de

devolver às crianças sua identidade linguística e assim ajudá-las a expressarem-se melhor (com 37 alunos, sendo: crianças nascidas no Brasil e outras nascidas no Japão-Famílias mista) finalmente conseguimos oficializar dentro de uma escola japonesa, o Bokokugo Kyoushitsu (sala de língua materna) o número de alunos total chegou a 68 alunos, entre recém-chegados do Brasil e alunos transferidos de outras cidades. Com 20 minutos de atividades três vezes por semana antes das aulas curriculares. Conseguimos várias conquistas, entre elas a de que as crianças brasileiras passaram a faltar menos e a chegar mais cedo na escola para assistir às atividades de português. Desenvolvemos, cultura, canto, dança, desenho e teatro usando o português e as crianças passaram a conhecer mais da terra distante Brasil, que muitas (por terem nascido no Japão) não conheciam. Muitos foram alfabetizados, outros descobriram sua identidade cultural e passaram a ter orgulho de sua nacionalidade brasileira, (recebemos nessa sala, todo aluno que tivesse interesse em conhecer o português, independente de seu país de origem: filipinos, peruanos, bolivianos, americanos e japoneses foram bem-vindos e passaram a conhecer mais sobre o Brasil, melhorando assim a convivência entre as crianças (também a compreensão dos educadores japoneses sobre a língua e cultura brasileiras) e descobrindo que ser de outra nacionalidade não é negativo (muitas crianças tinham vergonha de usar o português e ser tratado como estrangeiro, muitas se camuflavam a fim de que os colegas não soubessem que eram brasileiros, entre outras coisas que tinham de visão negativa sobre seu país de origem).

Infelizmente em 2019, após diversas trocas de chefia e sem o apoio inicial dado pelo consulado em 2016, a sala de língua materna foi fechada (pois a nova administração também achou que era melhor as crianças estrangeiras ficarem estáticas 20 minutos em sala de aula lendo um livro aleatório em japonês (pois implementaram a divulgação do uso de livros da biblioteca escolar e era necessário ter um número favorável de livros emprestados pelos alunos para colocar no relatório) do que exercitar sua língua materna e assim melhorar consequentemente sua compreensão em japonês, todo um projeto de longos anos voltou para a gaveta.

Retiramos o projeto da escola e levamos para a comunidade (mas ainda temos muitas dificuldades a que a comunidade compreenda a importância de ensinar português como língua de herança aos filhos (muitos acreditam que porque seu filho estuda japonês e aprendeu a falar muito, pode se considerar japonês e o português perde importância). Agora com a criação do Projeto Mango Belém, a sala de português está voltando à vida e abre as portas novamente, para todos que, independentemente de nacionalidade, tenham interesse pela língua portuguesa.

Ainda falta muito a fazer, muitos resgates necessários, mas estamos animados em retomar o projeto PLH. Temos previsão de abertura de oficinas de português sob temas variados para o verão e já estamos trabalhando a montagem e assim trazer para as crianças, mais de sua língua, consequentemente resgatar e fazer a manutenção sua identidade cultural.

2.4 Região de Kansai (províncias de Mie, Nara, Wakayama, Kyoto, Osaka, Hyōgo, Shiga, Fukui, Tokushima e Tottori)

2.4.1 Projeto Girassol e projeto Aquarela

O projeto Girassol inaugurou suas atividades em 2009, na cidade de Suzuka (província de Mie), com um grupo de voluntários para oferecer aulas de PLH aos sábados de manhã, haja vista que o público-alvo é de crianças brasileiras matriculadas em escolas japonesas e o tempo livre era apenas nos fins de semana. A organização pedagógica desse projeto prevê quatro cursos: Iniciante, Intermediário I e II e Gramática. As salas são, como na maioria das turmas de PLH nesses projetos, multiníveis, isto é, há crianças com níveis de proficiência variados. A translinguagem é comumente visualizada nessas aulas, em outras palavras, observamos práticas fluidas de línguas dessas comunidades multilíngues (GARCÍA, 2019) nas

quais os aprendentes mobilizam atributos de seus repertórios de diversas maneiras (japonês, português, inglês, dentre outros).

A rede voluntária do projeto Girassol também foi responsável, em 2009, pela implementação do projeto Aquarela. O principal objetivo dessa iniciativa é de auxiliar crianças matriculadas em escolas japonesas que enfrentam dificuldades de aprendizado e adaptação no novo sistema escolar. Além disso, o Aquarela também visa ajudar interessados em ingressar no ensino médio em escolas japonesas. Cabe frisar que a participação não é restrita a brasileiros – à época da minha visita, em 2015, havia paquistaneses, indonésios e chineses, dentre outras nacionalidades. A duração das aulas de reforço e/ou orientação variam de acordo com o perfil do aluno, isto é, se é matriculado no ensino fundamental ou médio e quanto tempo ele/ela disponibiliza após o término do horário escolar regular. As aulas são gratuitas e ministradas por professores qualificados nas seguintes disciplinas: Língua Japonesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. O projeto também oferece apoio aos pais dessas crianças em relação à leitura e tradução de documentos, esclarecimentos de avisos e tarefas de casa, acompanhamento em reuniões, aconselhamentos e regularização de matrículas junto à prefeitura da cidade.

2.4.2 Projeto Construir/ARTEL

Localizado na cidade de Sakai (província de Osaka), o projeto Construir/ARTEL foi um dos primeiros na região a oferecer apoio para crianças brasileiras matriculadas em escolas japonesas desde 2008. Os grupos de alunos frequentam as aulas de português após o horário escolar japonês e, geralmente, são alunos da faixa etária de 6 a 18 anos de idade. Os pais costumam frequentar as aulas de PLH, bem como participam ativamente de outras atividades promovidas pelo projeto.

De acordo com a coordenadora do projeto, Luzia Tanaka, há diferentes níveis de proficiência em língua portuguesa nas turmas; e os participantes têm a liberdade de se comunicarem na língua de sua preferência, na qual se sentem mais confortáveis, seja a língua portuguesa, seja a japonesa. Assim, o projeto desenvolve suas atividades sob uma abordagem flexível que prioriza o acolhimento de alunos e o despertar de interesse pelo Brasil e sua língua. Além do ensino de PLH, o projeto conta com a participação voluntária de japoneses que auxiliam no reforço das disciplinas das escolas japonesas.

O projeto Construir/ARTEL, em parceria com os pais das crianças envolvidas na iniciativa e outros voluntários, tem promovido diversas atividades fora do ambiente formal de sala de aula, tais como visita a diferentes museus, piqueniques, janelas de contação de histórias, acampamentos, apresentações de dança, participação em festivais, dentre outros. O engajamento dos pais tem papel fundamental no fortalecimento e manutenção dessa iniciativa. Uma ação de destaque promovida em 2018 por esse grupo foi o projeto Construir *Kodomoshokudou* (子ども食堂) – refeitório para crianças: uma vez por mês, há distribuição de diversos alimentos para famílias brasileiras, bolivianas, peruanas, chinesas, filipinas, japonesas, entre outras. Nesse mesmo ano inauguraram a Biblioteca Infantil Brasileira Susana Ventura, que conta com acervo de mais de 2.000 livros em língua portuguesa e japonesa para crianças de 0 a 12 anos de idade. De acordo com a coordenadora, atualmente os livros estão em processo de catalogação e, em breve, empréstimos via correios serão disponibilizados ao público.

O projeto Construir/ARTEL também desenvolveu ações para os pais das crianças e jovens estrangeiros participantes desse projeto. Em 2020, iniciaram o curso de Língua e Cultura Japonesa para adultos, haja vista a constatação da importância do conhecimento e fortalecimento da língua local. Além disso, Luzia Tanaka participou como coordenadora pedagógica do curso de PLH, organizado pelo IIEC Hamamatsu. Esse curso foi realizado em parceria com o IIEC, projeto ChoCho (Aichi) e o projeto construir (Osaka).

As ações promovidas por esse projeto foram reconhecidas e premiadas em diversas ocasiões. Em 2015, receberam o Diploma da prefeitura de Sakai (Osaka) em reconhecimento ao trabalho desenvolvido junto à comunidade brasileira. Em 2018, recebeu o Diploma do

governo japonês em agradecimento às ações desenvolvidas em prol das crianças e jovens. Os resultados das ações empreendidas por esse projeto são destacados pela coordenadora da seguinte forma:

Temos o orgulho de ter dois jovens que prosseguiram estudos nas universidades de Kyoto Gaidai, curso de Língua Portuguesa, e que acaba de ganhar uma bolsa de intercâmbio com a USP para estudar um ano no Brasil, aluna Ayumi Hanayama. E na Universidade de Kansai, o aluno Reysson Watari, que entrou por indicação, para estudar Espanhol e Inglês, por ser um aluno muito esforçado.

Embora o reconhecimento dos esforços empreendidos por esse projeto seja de incontestável importância, é preciso apontar as dificuldades financeiras para sua manutenção. A coordenadora informou que, desde a criação do *Kodomoshokudou*, tem lançado candidatura para recebimento de verbas esporádicas de empresas japonesas para a realização de almoços do referido projeto, e também para a realização de outras atividades e compras de material didático. No entanto, esses eventuais auxílios não têm sido suficientes. Nas palavras da coordenadora do Construir/ARTEL:

O nosso sonho é ter o reconhecimento e apoio dos dois governos para ampliarmos e melhorarmos o nosso atendimento para as crianças, dando apoio nas duas línguas, começando pela formação de educadores e dos pais. A pandemia trouxe momentos de tristezas, insegurança, mas também abriu a possibilidade de se trabalhar remotamente com as crianças, de forma cada dia mais eficaz o que já fazíamos desde 2014, nas parcerias realizadas com professores e crianças brasileiras de diversos países. (Luzia Tanaka, em relato concedido à pesquisadora).

As principais dificuldades relatadas pelos participantes desta pesquisa em relação às iniciativas foram (Figura 1):

- Falta de engajamento familiar;
- Não conscientização da importância da LH e da Língua Materna (LM);
- Escassez de materiais didáticos de PLH desenvolvidos para o contexto japonês;
- Manutenção de uma política linguística familiar monolíngue em japonês;
- Pouca ou nenhuma remuneração financeira;
- Falta de investimento e apoio de órgãos públicos e privados;
- Escolarização de crianças e jovens brasileiros exclusivamente em japonês;
- Crises identitárias entre crianças e jovens brasileiros;
- Pouca participação da comunidade brasileira nos projetos voluntários; e
- Desvalorização em relação ao papel de professores de LH.

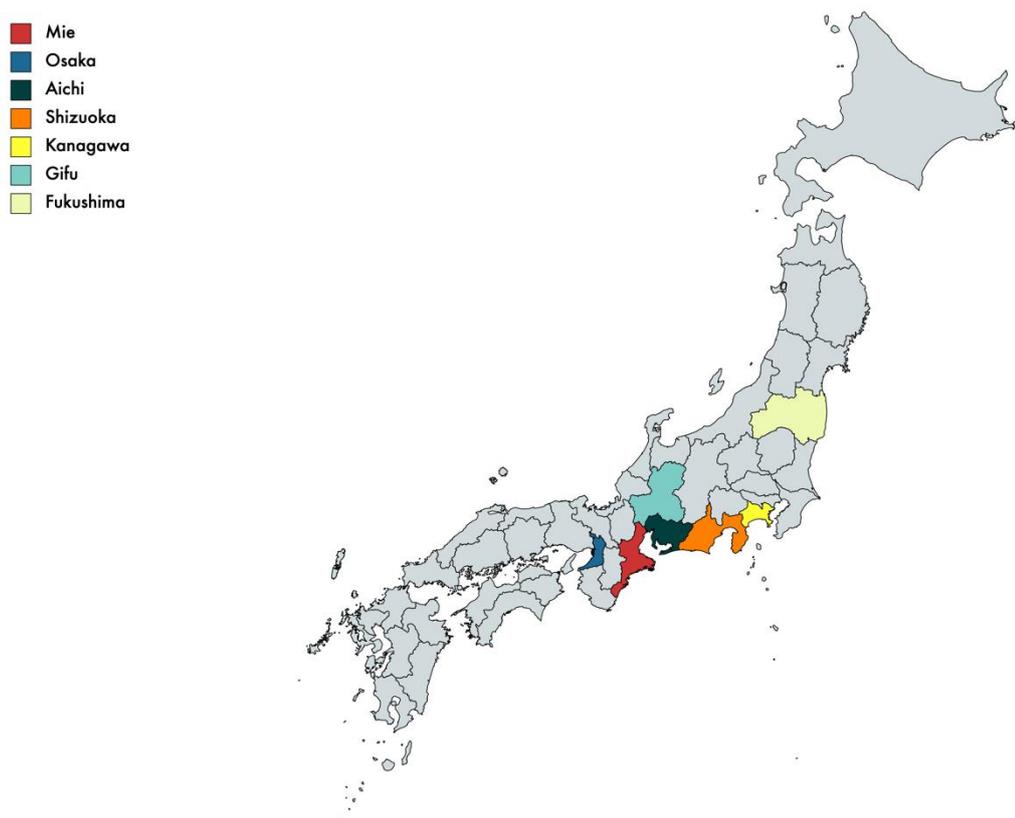


Figura 1. Localização das iniciativas de PLH no Japão por província
Fonte: Elaboração da autora.

3 DIREITOS HUMANOS LINGÜÍSTICOS

O título deste artigo é uma pergunta-convite aos leitores: É possível considerar o PLH como um direito humano linguístico no contexto de imigrantes brasileiros no Japão? Após a leitura a respeito das iniciativas de PLH desenvolvidas nesse contexto e elencadas neste estudo como resultado do mapeamento desenvolvido, é possível perceber a determinação desses grupos em lutar pela manutenção de suas línguas e vivência de suas culturas na sociedade de acolhimento. Nesse sentido, defendo ser possível articular a noção de LH com a de direitos humanos linguísticos. Inicialmente, é relevante mencionar como compreendo esse conceito e, em seguida, ponderar como ele pode ser articulado em relação ao acesso e à aprendizagem da língua portuguesa do Brasil em contexto migratório, o PLH.

A noção de direitos humanos linguísticos é compreendida neste estudo a partir da associação da proteção dos direitos das minorias linguísticas com a noção de direitos humanos fundamentais (HAMEL, 1997), isto é, o reconhecimento e a valorização do uso de uma língua diferente da que é declarada como oficial em uma região por indivíduos em grupos minoritários. Apoiado em Capotorti (1979), Hamel (1997) revela que os primeiros esforços direcionados a fim de estabelecer proteção de minorias nacionais, incluindo direitos linguísticos em tratados internacionais, datam de 1815, quando da assinatura da Ata Final do Congresso de Viena (*Final Act of the Congress of Vienna*).

Complementarmente, Rodrigues (2020) indica que, assim como a *Declaração Universal de Direitos Humanos* (2018, vários documentos que envolvem a questão dos direitos linguísticos foram produzidos nas últimas décadas, a saber): Carta Europeia das Línguas Regionais e Minoritárias (Estrasburgo, 1992), a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Barcelona, 1996), a Carta Europeia do Plurilinguismo (Paris, 2005) e o Manifesto de Girona sobre os Direitos Linguísticos (2010). Para essa autora, “esses documentos estabelecem vínculo direto

com a garantia da oferta de Educação em língua materna nos anos iniciais da escola". (RODRIGUES, 2020, p. 39).

De acordo com Hamel (1997), há dois componentes básicos que devem ser considerados para que direitos humanos linguísticos atuem como instrumentos de proteção das minorias linguísticas: (1) o princípio da equidade no tratamento de indivíduos da minoria e maioria; e (2) adoção de medidas especialmente designadas à manutenção das características dos grupos minoritários, incluindo suas línguas. Rodrigues (2020) parece reverberar o posicionamento desse autor ao apontar que a mera legislação sobre direitos linguísticos não é suficiente para o desenvolvimento pleno de uma política linguística; é preciso que se materialize no plano real. A autora aponta exemplos de materializações dessa natureza na América do Sul, citando o caso do Paraguai como país precursor na América do Sul, em 1967, ao reconhecer tanto o guarani como o espanhol como línguas nacionais, bem como, posteriormente, foi o caso do Peru e da Bolívia. Esses exemplos de garantias de direitos linguísticos podem ser compreendidos a partir do reconhecimento das línguas dos povos originários dessas regiões e, guardadas as devidas proporções, podem ser refletidas e articuladas em outros contextos, tendo em conta que têm vínculo com comunidades minoritárias⁹ e/ou marginalizadas.

A proposta colocada em discussão neste estudo a respeito de o PLH ser considerado como um direito humano linguístico no contexto de escolarização de brasileiros no Japão parte do princípio da inviolabilidade do direito de uso e preservação da língua do imigrante em esfera privada e pública, conseqüentemente, deve ser respeitado em orientações pedagógicas realizadas por órgãos educacionais locais e políticas públicas direcionadas a essa população. Nesse sentido, cabe pontuar que ações pedagógicas coercitivas como as descritas no estudo de Hatano (2010) de tentativa de apagamento do PLH devem ser consideradas, portanto, inadmissíveis.

Esforços direcionados à preparação e adaptação da população infanto-juvenil estrangeira ao sistema escolar e às normas da sociedade acolhedora são, evidentemente, importantes, mas é preciso enfatizar que *adaptação* não pode ser compreendida como *assimilação*. Entendo, em consonância com Prado (2017, p. 470), que "[p]or medo de serem estigmatizados enquanto imigrantes e diante de regras de conduta severas impostas pelas escolas, visando à homogeneidade entre os alunos, os estudantes acabam por aderir a costumes, valores e hábitos da cultura japonesa". Kawamura (1995), pesquisadora conhecida por se dedicar a pesquisas relacionadas à educação de crianças brasileiras no Japão, ressalta que o processo educativo experienciado pela comunidade brasileira é, ainda, um processo de submissão aos valores, costumes e normas impostos pela sociedade japonesa de maneira unilateral e, desse modo, acrescenta que

Essa unilateralidade pressupõe uma prática da dominação social e cultural de minorias presentes... A dominação cultural pressupõe a rejeição dos caracteres culturais dos grupos minoritários, mesmo com a permanência temporária. Pressupõe ainda a mutilação de valores, costumes, atitudes e comportamentos básicos anteriormente adquiridos pelos grupos minoritários por um longo processo educativo na sociedade de origem. A perspectiva de mudança brusca, sem a devida interiorização e crença nos novos valores, princípios, costumes e comportamentos com um novo padrão de mudança, pode trazer conflitos e traumas nos grupos minoritários, com possibilidades de se desenvolverem novos problemas na sociedade abrangente. (KAWAMURA, 1995, p. 82).

⁹ Compreendo minorias em consonância com o proposto pela Organização das Nações Unidas (2008, p. 18): "um grupo não dominante de indivíduos que partilham certas características nacionais, étnicas, religiosas ou linguísticas, diferentes das características da maioria da população. Para além disso, tem sido defendida a utilização de uma autodefinição, identificada como "a vontade dos membros dos grupos em questão de preservar as suas próprias características" e de serem aceitos como parte destes grupos pelos outros membros". Ademais, conforme assinala Moroni (2015b, p. 29, grifo nosso) "o português... quando sofre o deslocamento territorial que o coloca em condição de língua de herança, passa a ser uma língua minoritária – pois as línguas de herança são minoritárias por definição."

Crianças e jovens brasileiros em escolas japonesas devem ter assegurado o direito de livre expressão em língua portuguesa sempre que julgarem necessário. Para sua plena efetivação, é fundamental que a sociedade de acolhimento desenvolva políticas linguísticas que propiciem não apenas o fomento à coexistência multicultural (JAPÃO, 2020b), visto que essa é uma constatação inescapável em nosso mundo (LIMA, 2016), mas o desenvolvimento de uma educação intercultural crítica, isto é, uma perspectiva que promova, deliberadamente, inter-relações entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais nessa sociedade, partindo da afirmação que vivemos em sociedades sob constante hibridização cultural (CANDAU, 2016). Isso supõe, portanto, o reconhecimento e respeito a esses sujeitos como plurilíngues e pluriculturais e, desta forma, gera demandas de ações e práxis pedagógicas que materializem posicionamento de valorização ao rico repertório desses alunos. É nesse sentido que acredito ser possível articular a proposta de PLH como um direito linguístico baseando-nos na noção de liberdade de expressão como um direito fundamental salvaguardado na *Declaração Universal de Direitos Humanos* no artigo 2º que versa o seguinte:

Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação. Além disso, não será feita nenhuma distinção fundada no estatuto político, jurídico ou internacional do país ou do território da naturalidade da pessoa, seja esse país ou território independente, sob tutela, autônomo ou sujeito a alguma limitação de soberania. (Organização das Nações Unidas, 2008, grifo nosso).

O Japão, como país signatário desse tratado, deve desenvolver propostas educacionais apropriadas a fim de garantir que imigrantes possam exercer não apenas o direito de expressão, mas todos seus direitos fundamentais adstritos no referido documento sem qualquer tipo de discriminação ou estigmatização. Nesse sentido, defendo que o PLH no Japão pode ser compreendido dentro do rol dos direitos humanos para a manutenção da dignidade humana, ou seja, as gerações de imigrantes brasileiros nesse país têm o direito de usar a língua portuguesa em ambientes públicos e privados, bem como o direito de nutrir essa herança para gerações atuais e futuras. Essa perspectiva pode ser expandida e discutida como possível objeto integrante da política pública de fomento à “coexistência multicultural” proposta pelo Ministério da Educação do Japão (JAPÃO, 2020b). Ademais, compreendo que vivemos em tempos que exigem o desenvolvimento de políticas públicas que regulamentem e, portanto, garantam a expressão de diferentes vozes em diferentes línguas para a construção de uma sociedade plenamente democrática.

Por fim, gostaria de sinalizar que este estudo não tem pretensões de palavras finais ou de respostas certas; é, sobretudo, uma proposta de reflexão conjunta com o/a leitor/a, um convite analítico a professores, alunos, profissionais da área da educação, políticos, voluntários, imigrantes e todos aqueles envolvidos e interessados na escolarização de crianças e jovens brasileiros no Japão e no exterior. Nessa seara, há, ainda, muito a ser compreendido e a ser feito, mas acredito que a valorização da LH nesse contexto possa ser considerada um passo importante rumo à construção de novas narrativas. Considero, nesse sentido, o PLH não apenas como um repositório linguístico e cultural de heranças e memórias presas ao passado que precisam ser “herdadas”, mas um espaço de aspirações ao futuro (APPADURAI, 2004).

REFERÊNCIAS

ABREU, Ricardo Nascimento. Prolegômenos para a compreensão dos direitos linguísticos: uma leitura a partir da Constituição da República Federativa do Brasil. In: FREITAG, Raquel Meister Ko. *et al.* (Org.). *Sociolinguística e política linguística: olhares contemporâneos*. São Paulo: Blucher, 2016. p. 163-188.

- APPADURAI, Arjun. The capacity to aspire: culture and the terms of recognition. In: VIJAYENDRA, Rao; WALTON, Michael (Ed.). *Culture and public action*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2004. p. 59-84.
- BAKER, Colin. *Fundamentos de educação bilíngue y bilinguismo*. Madri: Cátedra, 1997.
- BORDIN, Antônio Carlos. Japão: psicóloga coleta dados de crianças brasileiras diagnosticadas com transtornos. Portal Alternativa, 28 maio 2016. Disponível em: <https://www.alternativa.co.jp/Noticia/View/57792/japao-psicologa-coleta-dados-de-criancas-brasileiras-diagnosticadas-com-transtornos>. Acesso em: 25 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Relação de escolas brasileiras no Japão, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/escolas_japao.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores (MRE). Subsecretaria Geral das Comunidades Brasileiras no Exterior (SGEB). Departamento Consular e de Brasileiros no Exterior (DCB). Divisão das Comunidades Brasileiras no Exterior (DBR). Estimativas populacionais das comunidades brasileiras no mundo. 3. ed. Junho 2011. Disponível em: <https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/BRMundo/pt-br/file/Brasileiros%20no%20Mundo%202011%20-%20Estimativas%20-%20Terceira%20Edi%C3%A7%C3%A3o%20-%20v2.pdf>. Acesso em: 25 out. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Orientações gerais sobre o ensino para brasileiros no Japão. Paula Regina Ferreira da Silva e Magda Maria Ribeiro Coelho (Org.), 2018a. Disponível em: <https://bityli.com/ZgbHv>. Acesso em: 25 out. 2022.
- BRASIL: Ministério das Relações Exteriores (MRE). Consulado-Geral do Brasil em Tóquio. Estatísticas sobre a comunidade brasileira no Japão, 2018b. Disponível em: <http://cgtoquio.itamaraty.gov.br/pt-br/>. Acesso em: 16 nov. 2022.
- BUGARIN, Maurício Soares. Projeto de Pesquisa: "Escola japonesa ou escola brasileira? A inserção dos estudantes brasileiros na escola no Japão", Universidade de Brasília, 2017. Disponível em: https://sistemas.mre.gov.br/kitweb/datafiles/CgToquio/pt-br/file/BUGARIN_%20Escola%20japonesa%20ou%20brasileira.pdf. Acesso em: 16 nov. 2022.
- CALLEGARI, Cesar. Notas sobre a questão educacional das comunidades de brasileiros no exterior, a atuação governamental e seus desafios. 2010. Documento elaborado pelo portal Brasileiros no Mundo do Itamaraty. Disponível em: http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/file/Cesar_Callegari.pdf. Acesso em: 25 out. 2022.
- CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar, formação docente e interculturalidade. In: _____. (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 188-202.
- CAPOTORTI, Francesco. *Study on the rights of persons belonging to ethnic, religious and linguistic minorities*, 1979. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/10387>. Acesso em: 18 nov. 2022.
- CARREIRA, Maria; HITCHINS, Chik; KAGAN, Olga. Module I, Lesson 2: What are the characteristics of heritage language speakers. Materials for online certificate Teacher training for the 21st century: Teaching heritage languages. Available from National Heritage Language Resources Center, 2017.
- DERVIN, Fred. *Interculturality in Education – a theoretical and methodological toolbox*. London: Macmillan Publisher Ltd., 2016.
- DIAS, Nilta. Crianças e jovens brasileiros no Japão: educação, cultura e inquietudes. *Quaestio – Revista de Estudos em Educação*, v. 19, n. 3, p. 607-629, 2017.
- FLORES, Cristina; MELO-PFEIFER, Sílvia. 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. *Domínios de Linguagem*, v. 8, n. 3, ago./dez. 2014.
- GARCÍA, Ofelia. *Decolonizing foreign language education*. New York: Routledge, 2019.
- GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2014.
- GOV'T SEEKS more inclusive education for foreign children in Japan, *Kyodo News*, 2020.
- HAINO, Sumiko. O recurso linguístico da segunda geração de brasileiros na sociedade japonesa. *Portuguese Language Journal*, v. 9, Article 5, p. 1-23, 2015.

- HAMEL, Rainer. Introduction: linguistic human rights in a sociolinguistic perspective. *International Journal of the Sociology of Language*, v. 127, n. 1, p. 1-24, 1997.
- HATANO, Lilian. Burajiruji gakkō no genjō kara miru kadai [Problemas vistos pelas condições das escolas brasileiras]. *Kyoto: The Bulletin of Kyoto Human Rights Research Institute*, n. 13, 2008a.
- HATANO, Lilian. Foreign and Ethnic Schools: A matter of Social Justice. The case of Brazilian Schools in Japan' (Gaikokujin Gakko, Minzoku Gakko: Shakai Seigi wo Kangaeru – Nihon ni okeru Burajiru Gakko no jirei wo toshie). *Ritsumeikan Studies in Language and Culture*, v. 19, p. 61-72, 2008b.
- HATANO, Lilian. A educação de crianças brasileiras no Japão – desafios para os próximos 10 anos. In: *Vinte anos dos brasileiros no Japão*, editado por FUNAG, 2010. p. 41-49.
- HATANO, Lilian Terumi. Papel das escolas brasileiras e as iniciativas de português como língua de herança no Japão. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; GONÇALVES, Luis (Org.). *O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 231-262.
- HIGH ratio of foreign students put in special education after sitting IQ tests in Japanese, *Mainichi Shimbun*, 2019a.
- JAPÃO. 豊橋市の学校案内 (Guia de informações sobre as Escolas Públicas de Toyohashi), 2002.
- JAPÃO. 出入国在留管理庁 Immigration services agency of Japan. Immigration Control and Residency Management, 2020a.
- JAPÃO. 外国人児童生徒等教育の現状と課題, 2020b.
- KANASIRO, Alvaro. Etnografia em uma escola brasileira no Japão. *Ponto Urbe. Revista do Núcleo de Antropologia Urbana da USP*, Núcleo de Antropologia Urbana, 2011.
- KANASIRO, Alvaro. *How non-returning students affect the educational role of Brazilian schools in Japan: A case study in Kanto and Chubu areas*. MA Thesis, University of Tsukuba, 2014.
- KAWAMURA, Lili. O processo educativo dos brasileiros no Japão. *Pro-Posições*, v. 6, n. 2, p. 64-84, 1995.
- KAWAMURA, Lili. *Para onde vão os brasileiros? Imigrantes brasileiros no Japão*. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1999.
- KAWANAMI, Sílvia. Ijime, maus-tratos nas escolas do Japão, 2012.
- KITAWAKI, Yasuyuki. A educação de crianças brasileiras no Japão – desafios para os próximos 10 anos. *Vinte anos dos brasileiros no Japão*. Brasília: FUNAG, 2010. p. 21-40.
- LAGARES, Xoán. *Qual política linguística: desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.
- LICO, Ana Lúcia Cury. Família, escola e comunidade no processo de ensino-aprendizagem de PLH: do começo ao fim. In: JENNINGS-WINTERLE, Felícia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. *Português como Língua de Herança: a filosofia do começo, meio e fim*. New York: Brasil em Mente, 2015. p. 216-228.
- LIMA, Emília. Uma aproximação à interculturalidade nas práticas pedagógicas escolares: qual o lugar dos saberes docentes. In: CADAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 322-340.
- MENDES, Edleise. Vidas em português: perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança. *Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa*, IILP, Cabo Verde, 2012.
- MONTRUL, Silvina. Is the heritage language like a second language? *Eurosla Yearbook*, v. 12, p. 1-29, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1075/eurosla.12.03mon>. Acesso em: 01 nov. 2022.
- MORONI, Andreia. Português como língua de herança: o começo de um movimento. In: JENNINGS-WINTERLE, Felícia; LIMA-HERNANDES, Maria Célia (Org.). *Português como língua de herança: a filosofia do começo, meio e fim*. New York: Brasil em Mente, 2015. p. 28-55.
- MORONI, Andreia. *Português como língua de herança na Catalunha: representações sobre identificação, proficiência e afetividade*. 2017. 287 f. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.
- MORONI, Andreia; GOMES, Juliana Azevedo. O português como língua de herança hoje e o trabalho da Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha. *REB - Revista de Estudios Brasileños*, La Rioja, p. v. 2, n. 2, p. 21-35, jan. 2015.
- MOTA, Kátia. Aulas de português fora da escola: famílias imigrantes brasileiras, esforços de preservação da língua materna. *Cadernos CEDES*, v. 24, n. 63, p. 149-163, 2004.

- NAKAGAWA, Kyoko. *Crianças e adolescentes brasileiros no Japão*: províncias de Aichi e Shizuoka. 2005. 245 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas (ONU). *Direitos Humanos*: os direitos das minorias. Gabinete de documentação e Direito Comparado, 2008.
- OTA, Haruo; TSUBOYA, Myoko. Gakkou ni kayowanai kodomotachi: Fushuugaku no genjyou [Children who do not attend schools: Current conditions of unschooled children]. In: MIYAJIMA, Takashi; HARUO, Ota (Ed.). *Gaikokujin no kodomo to nihon no kyouiku*. Tokyo: Tokyo University Press, 2005. p. 17-36.
- PINTO, Ana Estela de Sousa. Crianças diagnosticadas como autistas no Japão preocupam brasileiros. 2017. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2017/06/1895771-criancas-diagnosticadas-como-autistas-no-japao-preocupam-brasileiros.shtml#:~:text=Foram%20identificadas%2096%20crian%C3%A7as%20que,passaram%20a%20frequentar%20as%20aulas>. Acesso em: 25 out. 2022.
- POLINSKY, Maria; KAGAN, Olga. Heritage languages: In the “wild” and in the classroom. *Language and Linguistics Compass*, v. 1, n. 5, p. 368-395, 2007.
- PRADO, Gisele. Em busca de identidades: crianças brasileiras no Japão. In: ANAIS DOS ENCONTROS INTERNACIONAIS, UFES/PARIS-EST, 2017.
- “PRISON camps for Brazilians”: Foreign kids in Japan being ushered into special education, *Mainichi Shimbun*, 2019b.
- RAMOS, Ana. A realidade das crianças brasileiras no Japão. *Brasileiras pelo Mundo*, 2019. Disponível em: <https://www.brasileiraspelomundo.com/a-realidade-das-criancas-brasileiras-no-japao-3102121865>. Acesso em: 16 nov. 2022.
- RAMOS, Ana. Brasileira de 13 anos enfrenta crises emocionais depois de sofrer *bullying* e ameaças em escola no Japão. RecordTV Japan, 2021a.
- RAMOS, Ana. A luta de brasileiros contra o *bullying* recorde em escolas no Japão: “minha filha adolescente foi ameaçada de morte”. BBC Brasil, 2021b. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-55860613>. Acesso em: 16 nov. 2022.
- RODRIGUES, Fernanda C. A noção de direitos linguísticos e sua garantia no Brasil: entre a democracia e o fascismo. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, v. 42, n. 42, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8661563>. Acesso em: 16 nov. 2022.
- SABJA. Serviço de Assistência aos Brasileiros no Japão. *Facebook*: nposabja, 2022. Disponível em: https://www.facebook.com/nposabja/about_details. Acesso em: 25 out. 2022.
- SASAKI, Elisa Massae. *Dekasseguis*: trabalhadores migrantes Nipo-Brasileiros no Japão. Campinas, SP: UNICAMP, Núcleo de Estudos de População, 2000.
- SUEYOSHI, Ana; NAKAGAWA, Kyoko. Crianças brasileiras e peruanas após o Retorno ao seu país de origem. *Estudos Japoneses*, n. 32, p. 11-28, jul. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ej/article/download/143095/137904/282651>. Acesso em: 16 nov. 2022.
- TANAKA, Edna. *A volta dos filhos de dekassegui ao Brasil*: escolarização, dificuldades e superação. 2009. 151 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- TOBACE, Ewerthon. *O que pode estar por trás do alto índice de autismo entre crianças brasileiras no Japão?*, 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-36580919#:~:text=Para%20Ivan%20Carlo%20Padre%20Seixas,integre%20os%20estrangeiros%20a%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 25 out. 2022.
- VALDÉS, Guadalupe. Heritage language students: Profiles and possibilities. In: PEYTON, Joy et al. *Heritage languages in America*: preserving a national resource. Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems, 2001. p. 37-77.
- YAMAMOTO, Yoko. Immigrant Children’s Schooling and Family Processes in Japan: trends, challenges, and implications. *Global Perspectives On Well-Being In Immigrant Families*, v. 1, p. 55-74, 13 nov. 2013. Springer New York. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-9129-3_4. Acesso em: 16 nov. 2022.

- YAMAMOTO, Yoko. Immigrant children's schooling and family processes in Japan: trends, challenges, and implications. *In: RADOSVE, Dimitrova et. al. (Ed.). Global Perspectives on well-being in immigrant Families*. Springer Social Sciences, 2014. p. 55-74.
- YAMANAKA, Keiko. Return Migration of Japanese-Brazilians to Japan: The Nikkeijin as ethnic minority and political construct. *Diaspora: A Journal of Transnational Studies*, v. 5, n. 1, p. 65-97, 1996. Disponível em: [doi:10.1353/dsp.1996.0002](https://doi.org/10.1353/dsp.1996.0002). Acesso em: 16 nov. 2022.
- YONAHA, Tábata Quintana. *O PLH no contexto de emigrantes brasileiros no Japão: crenças e ações de mães brasileiras*. 2016, 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.