

LINGUASAGEM

PERSPECTIVAS SOBRE A APRENDIZAGEM SITUADA E COMUNIDADE IMAGINADA NO ESTUDO DE JOVENS NIPO-BRASILEIROS QUE ATRAVESSARAM FRONTEIRAS BRASIL - JAPÃO

Ruchia Uchigasaki¹
Rosa Yokota²

RESUMO

O presente artigo discute o alcance e a adequação das teorias da aprendizagem situada, identidade na prática e comunidade imaginada na abordagem da competência linguística de jovens nipo-brasileiros que atravessaram as fronteiras Brasil - Japão. Ele faz parte de uma pesquisa de Doutorado intitulada *Memória, Língua e Identidade de Jovens Imigrantes: Crianças que Cruzaram Fronteiras Japão-Brasil*. Neste artigo, uma parte dos dados coletados para o doutorado foi considerada: uma narrativa do tipo história de vida que aborda o aprendizado do idioma e sua forma de pertencer a uma comunidade de prática. As teorias da aprendizagem situada, identidade na prática e comunidade imaginada apontam para um melhor entendimento da competência linguística de jovens nipo-brasileiros e possibilitam uma maior compreensão do aprendizado da língua e da identidade dos jovens nipo-brasileiros que cresceram no Brasil e no Japão em ambiente plurilíngue durante a infância e/ou adolescência devido à mobilidade dos pais.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem Situada; Nipo-Brasileiros; Comunidade Imaginada.

ABSTRACT

This paper discusses the scope and suitability of the theories of situated learning, identity in practice and imagined community in addressing the linguistic competence of young Japanese-Brazilians who have crossed the Brazil-Japan border. It is part of a doctoral research project entitled *Memory, Language and Identity of Young Immigrants: Children Who Crossed Japan-Brazil Borders*. In this paper, part of the data collected for the doctorate was considered: a life story narrative that deals with language learning and belonging to a community of practice. The theories of situated learning, identity in practice and imagined community point to a better understanding of the linguistic competence of young Japanese-Brazilians and make it possible to better understand the language learning and identity of young Japanese-Brazilians who grew up in Brazil and Japan in a plurilingual environment during their childhood and/or adolescence due to the mobility of their parents.

KEYWORDS: Situated Learning; Japanese-Brazilians; Imagined Community.

¹ Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). Docente da Faculdade de Letras - Língua e Literatura Japonesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: ruchia@estudante.ufscar.br.

² Docente do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail: ryokota@ufscar.br.

Introdução

Neste artigo, discutimos o alcance e a adequação das teorias da aprendizagem situada, identidade na prática e comunidade imaginada na abordagem da competência linguística de jovens nipo-brasileiros que atravessaram fronteiras Brasil - Japão. Trata-se de um recorte da nossa pesquisa de Doutorado que trata de memória, língua e identidade de doze jovens nipo-brasileiros que cresceram no Brasil e no Japão em ambiente plurilíngue³ durante a infância e/ou adolescência devido à mobilidade dos pais.

As crianças/adolescentes que vivem em ambientes com vários idiomas crescem indo e vindo entre diferentes comunidades de prática, incluindo a vida familiar cotidiana, a vida escolar e as comunidades locais e étnicas, ao mesmo tempo em que adquirem experiências por meio de contato diário com outras pessoas que falam idiomas diferentes. A complexa interação de experiências bem e malsucedidas com o uso do idioma influencia a complexa formação da identidade (Kawakami, 2021). As experiências bem-sucedidas e malsucedidas da prática do idioma também podem levar ao aprendizado por meio da visão de uma *comunidade imaginada* ou, ao contrário, a uma relutância em relação ao aprendizado do idioma.

Aprendizagem situada

A teoria da aprendizagem situada valoriza os processos de interação social em comunidades culturais onde tais práticas ocorrem (escola, comunidade, bairro etc.). O conceito de comunidades de prática (Lave; Wenger, 1991; Wenger, 1998), trouxe importantes elementos para entendermos como os aprendizes se desenvolvem (aprendem) em práticas situadas.

Essa teoria fornece um conjunto de ferramentas conceituais adequadas para examinar, entre outros aspectos, a formação identitária de aprendizes por meio da construção de um repertório de práticas sociais. A partir dela podemos discutir as diferentes trajetórias dos participantes, respeitando as várias formas de participação. O conceito de participação periférica legítima em comunidades de prática de Lave e Wenger (1991) possibilita interpretar de forma adequada a participação e a trajetória dos participantes dentro das comunidades fora das dicotomias completa/incompleta (como se

³ Neste estudo, o termo *ambiente plurilíngue* é usado para descrever situações em que dois ou mais idiomas são usados em casa (ex. idioma do pai ser diferente o da mãe) ou em que os idiomas usados em casa e na sociedade são diferentes.

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

A partir da teoria da aprendizagem situada de Lave e Wenger (1991), a perspectiva da aprendizagem como uma prática social ganhou amplo apoio, em oposição a uma atividade cognitiva na qual os aprendizes individuais adquirem habilidades e conhecimentos. Como resultado, quando essa visão de aprendizagem foi aplicada à pesquisa de aquisição de um segundo idioma, passou-se a uma visão da aquisição de idiomas não como uma atividade cognitiva individual, mas como um relacionamento entre o indivíduo e a sociedade.

Na teoria de aprendizagem situada, Lave e Wenger (1991) argumentam que a aprendizagem é um aspecto inseparável da prática social e que, por meio da participação real dos aprendizes em contextos sociais, eles se tornam capazes ao desempenhar um papel no trabalho de pessoas qualificadas, o que eles consideram como aprendizado.

A aprendizagem vista como atividade situada tem como característica central definidora um processo que chamamos de participação periférica legítima. Com isso, queremos chamar a atenção para o fato de que os alunos inevitavelmente participam de comunidades de praticantes e que o domínio do conhecimento e da habilidade exige que os recém-chegados se movam em direção à participação plena nas práticas socioculturais de uma comunidade. A "participação periférica legítima" oferece uma maneira de falar sobre as relações entre novatos e veteranos e sobre atividades, identidades, artefatos e comunidades de conhecimento e prática (Lave; Wenger, 1991, p. 19, tradução nossa⁴).

Isso é muito diferente da visão tradicional de aprendizagem formal que considera a aprendizagem como sendo uma consolidação de estruturas existentes, a obtenção de conhecimentos e habilidades do contexto social, organização sistemática antecipada pelo professor por meio de materiais didáticos e disponibilização do espaço da sala de aula.

⁴ Texto original: "Learning viewed as situated activity has as its central defining characteristic a process that we call legitimate peripheral participation. By this we mean to draw attention to the point that learners inevitably participate in communities of practitioners and that the mastery of knowledge and skill requires newcomers to move toward full participation in the socio-cultural practices of a community. 'Legitimate peripheral participation' provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identities, artifacts, and communities of knowledge and practice" (Lave; Wenger, 1991, p. 19).

Lave e Wenger (1991) descrevem a teoria da aprendizagem situada em comparação com a visão tradicional da aprendizagem. Na visão tradicional da aprendizagem, o conhecimento e as habilidades que estão sendo aprendidos são considerados estáticos e descontextualizados. “As explicações convencionais veem o aprendizado como um processo pelo qual o aluno internaliza o conhecimento, seja ele ‘descoberto’, ‘transmitido’ por outros ou ‘experimentado na interação’ com outros” (Lave; Wenger, 1991, p. 51, tradução nossa⁵). Em outros termos, a aprendizagem é considerada o processo pelo qual o aluno recebe o conhecimento acumulado do professor e depois o consolida por meio da prática.

Em contraste, na visão de aprendizagem situada, o conhecimento e as habilidades são considerados dinâmicos e situados. Ou seja, “a aprendizagem é parte integrante de nossa vida cotidiana. Faz parte da nossa participação em nossas comunidades e organizações” (Wenger, 1998, p. 8, tradução nossa⁶). Wenger (1998) considera a aprendizagem como uma construção da identidade de membro no processo de graus crescentes de participação na comunidade de prática. E, nessa comunidade, os participantes 1) se envolvem uns com os outros (envolvimento mútuo), 2) se envolvem em trabalho conjunto (um envolvimento conjunto) e, no processo, 3) passam a compartilhar um repertório comum de construção de identidade. Lave e Wenger (1991) a chamam de *comunidade de prática* que é

[...] um conjunto de relações entre pessoas, atividade e mundo, ao longo do tempo e em relação a outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência do conhecimento, principalmente porque fornece o suporte interpretativo necessário para dar sentido ao seu patrimônio. Assim, a participação na prática cultural em que qualquer conhecimento existe é um princípio epistemológico do aprendizado. A estrutura social dessa prática, suas relações de poder e suas condições de legitimidade definem as possibilidades de aprendizado, ou seja, de participação periférica legítima (Lave; Wenger, 1991, p. 98, tradução nossa⁷).

⁵ Texto original: “Conventional explanations view learning as a process by which a learner internalizes knowledge, whether ‘discovered’, ‘transmitted’ from others, or ‘experienced in interaction’ with others” (Lave; Wenger, 1991, p. 51).

⁶ Texto original: “[...] learning is an integral part of our everyday lives. It is part of our participation in our communities and organizations” (Wenger, 1998, p. 8).

⁷ Texto original: “A community of practice is a set of relations among persons, activity, and world, over time and in relation with other tangential and overlapping communities of practice. A community of practice is an intrinsic condition for the existence of knowledge, not least because it provides the interpretive support necessary for making sense of its heritage. Thus, participation in the cultural practice in which any knowledge exists is an epistemological principle of learning. The social structure of this practice, its power relations, and its conditions for legitimacy define possibilities for learning (i.e., for legitimate peripheral participation)” (Lave; Wenger, 1991, p. 98).

Essa comunidade de prática está em todo lugar, pertencemos a ela de alguma forma, mudando dela ao longo das nossas vidas.

Todos nós pertencemos a comunidades de prática. Em casa, no trabalho, na escola, nos nossos passatempos - pertencemos a várias comunidades de prática em qualquer lugar. E as comunidades de prática a que pertencemos mudam ao curso das nossas vidas. De fato, as comunidades de prática estão em todo lugar (Wenger, 1998, p. 6, tradução nossa⁸).

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

Segundo Lave e Wenger (1991), na teoria da aprendizagem situada, só é possível a aprendizagem por meio da participação real do aluno no contexto social. No entanto, o fato de entrar numa nova comunidade não significa necessariamente que ele possa participar ativamente dessa comunidade, o que é necessário para a aprendizagem. O processo de aprendizagem dos alunos por meio da participação é descrito por eles usando o conceito de *participação periférica legítima*. Esse é um estado de participação em que há acesso legítimo à comunidade, mas ele é periférico. Com o tempo, porém, o participante se envolve cada vez mais nas atividades da comunidade e, por fim, alcança a *participação plena*. Esse processo é o aprendizado situacional. Assim,

[...] a forma que a legitimidade da participação assume é uma característica definidora das formas de pertencimento e, portanto, não é apenas uma condição crucial para o aprendizado, mas um elemento constitutivo de seu conteúdo. Da mesma forma, com relação à "periferia", é bem possível que não exista algo tão simples como a "participação plena" em uma comunidade de prática. Com o uso da palavra periferia, sugere que há formas múltiplas, variadas, mais ou menos engajadas e inclusivas de se localizar nos campos de

⁸ Texto original: "We all belong to communities of practice. At home, at work, at school, in our hobbies - we belong to several communities of practice at any given time. And the communities of practice to which we belong change over the course of our lives. In fact, communities of practice are everywhere" (Wenger, 1998, p. 6).

participação definidos por uma comunidade. A participação periférica tem relação com a localização no mundo social. A mudança de locais e perspectivas faz parte das trajetórias de aprendizado dos atores, do desenvolvimento de identidades e das formas de associação. (Lave; Wenger, 1991, p. 35-36, tradução nossa⁹)

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

A aplicação do conceito de *participação periférica legítima* (PPL) tem uma vantagem de poder se associar a todos os tipos de prática, diz William Hanks ao prefaciá-la obra de Lave e Wenger, já que a aprendizagem teria lugar sempre que as pessoas interagissem em condições de PPL. Hanks afirma que isto implicaria que certos quadros de participação podem ser *adaptados à disposição* para produzir aprendizagem, mesmo que os co-participantes não estejam adquirindo ou inculcando competências identificáveis. O prefaciador exemplifica: a aquisição de línguas, em que o aprendiz é um participante periférico legítimo que interage com falantes experientes, pode muito bem envolver esta situação. Por exemplo: uma criança que interage com adultos ou um estrangeiro que se habitua aos modos de falar local podem estar a submeter-se e, em última análise, a reproduzir padrões comunitários dos quais nunca se aperceberam.

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

⁹ Texto original: “[...] The form that the legitimacy of participation takes is a defining characteristic of ways of belonging, and is therefore not only a crucial condition for learning, but a constitutive element of its content. Similarly, with regard to ‘peripherality’ there may well be no such simple thing as ‘central participation’ in a community of practice. Peripherality suggests that there are multiple, varied, more or less engaged and inclusive ways of being located in the fields of participation defined by a community. Peripheral participation is about being located in the social world. Changing locations and perspectives are part of actors’ learning trajectories, developing identities, and forms of membership” (Lave; Wenger, 1991, p.35-36).

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

A interação com vários idiomas é uma experiência de, às vezes, conectar-se com os outros e, às vezes, não se conectar com os outros. Em outras palavras, a experiência de contato com os outros está relacionada à competência plurilíngue da criança, o que pode fazer com que a comunicação seja bem ou malsucedida (Kawakami, 2021). Como sujeitos pertencentes a várias comunidades, as crianças se envolvem em práticas linguísticas em seus próprios ambientes.

Identidade na prática

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

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

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

Para Wenger (1998), as identidades das pessoas mudam no transcurso do tempo e são construídas ao longo de um trajeto, ao participar das comunidades de prática. “Portanto, uma identidade é uma camada de acontecimentos de participação e reificação por meio da qual a nossa experiência e a sua interpretação social se informam mutuamente” (Wenger, 1998, p. 151, tradução nossa¹⁰). O autor explica, em outros termos, dizendo que à medida que nos deparamos com os efeitos das nossas ações na prática no mundo e desenvolvemos as nossas relações com os outros, essas camadas vão se formando umas sobre as outras para construir a nossa identidade e os entrelaçamentos muito complexos de experiência participativa e projeções reificativas¹¹ (*reificative projections*). Juntando as duas por meio da negociação do significado, construímos quem somos.

Da mesma forma que o significado existe na sua negociação, segundo Wenger (1998), a identidade existe - não como um objeto em si mesmo - mas no trabalho constante de negociação do eu. É nesta interação em cascata de participação e reificação que a nossa experiência de vida se torna uma experiência de identidade e, de fato, de existência e consciência humanas.

Por conseguinte, numa comunidade de prática, afirma Wenger (1998), aprendemos certas formas de nos envolvermos em ações com outras pessoas.

Desenvolvemos certas expectativas sobre como interagir, como as pessoas se tratam umas às outras e como trabalhar em conjunto. Tornamo-nos quem somos ao sermos capazes de desempenhar um papel nas relações de envolvimento que constituem a nossa comunidade. A nossa competência ganha o seu valor através da sua própria parcialidade. Como identidade, isto traduz-se numa forma de individualidade definida em relação a uma comunidade. É uma certa forma de fazer parte de um todo através do envolvimento mútuo (Wenger, 1998, p. 151, tradução nossa¹²).

Para exemplificar, Wenger (1998) cita os *processadores de reivindicações* (*claim's processors*), que dão mais importância a dar e receber ajuda do que saber tudo

¹⁰ Texto original: “An identity, then, is a layering of events of participation and reification by which our experience and its social interpretation inform each other” (Wenger, 1998, p. 151).

¹¹ Termo filosófico que tem o sentido de “transformar em coisa algo que não o é (p.ex., o homem em coisa, objeto)” (Dicionário Aulete, disponível em: <https://aulete.com.br/reificar>. Acesso em: 09 jan. 2024).

¹² Texto original: “We develop certain expectations about how to interact, how people treat each other, and how to work together. We become who we are by being able to play a part in the relations of engagement that constitute our community. Our competence gains its value through its very partiality. As an identity, this translates into a form of individuality defined with respect to a community. It is a certain way of being part of a whole through mutual engagement” Wenger, 1998, p. 151).

por si próprio, o que difere da definição de individualidade de certos círculos acadêmicos, cujo conhecimento é uma forma de poder pessoal, e o não saber é amplamente interpretado como um déficit pessoal.

Nas palavras de Wenger (1998, p. 159, tradução nossa¹³) “uma identidade é mais do que uma única trajetória; ao contrário, ela deveria ser vista como o nexo de nosso pertencimento a várias comunidades”. Por vezes, tais trajetórias são conflitantes e divergentes, outras vezes convergem para pontos comuns. Isso não significa que uma identidade seja uma unidade, mas também não simplesmente composta de fragmentos. Para o autor, “a ideia de nexo acrescenta multiplicidade à noção de trajetória. O nexo não unifica as trajetórias específicas que formamos em nossas várias comunidades de prática, mas tampouco decompõe nossa identidade em trajetórias distintas em cada comunidade” (Wenger, 1998, p. 159, tradução nossa¹⁴).

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

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

[...] pertencer a uma comunidade de prática traduz-se numa identidade como forma de competência. Uma identidade, neste sentido, é a relação com o mundo como uma mistura particular do familiar e do estrangeiro, do óbvio e do misterioso, do transparente e do opaco (Wenger, 1998, p. 153, tradução nossa¹⁵).

Ou seja, para ele, o que experimentamos e o que manifestamos se faz por meio do que reconhecemos e também pelo que não reconhecemos, porque há coisas que aprendemos imediatamente e o que não conseguimos interpretar; há o que podemos

¹³ Texto original: “An identity is thus more than just a single trajectory; instead, it should be viewed as a nexus of multimembership” (Wenger, 1998, p. 159).

¹⁴ Texto original: “This notion of nexus adds multiplicity to the notion of trajectory. A nexus does not merge the specific trajectories we form in our various communities of practice into one; but neither does it decompose our identity into distinct trajectories in each community” (Wenger, 1998, p. 159).

¹⁵ Texto original: “An identity in this sense is relating to the world as a particular mix of the familiar and the foreign, the obvious and the mysterious, the transparent and the opaque” (Wenger, 1998, p. 153).

incorporar e o que nos afasta, o que podemos pôr ao serviço e o que não podemos usar, o que podemos negociar e o que permanece fora de alcance. Na prática, segundo Wenger (1998), sabemos quem somos pelo que nos é familiar, compreensível, utilizável, negociável; sabemos quem não somos pelo que é estranho, opaco, pesado, improdutivo. Nos termos desse autor,

as nossas identidades são constituídas não só por aquilo que somos, mas também por aquilo que não somos. Na medida em que podemos entrar em contato com outras formas de ser, aquilo que não somos pode mesmo tornar-se uma grande parte da forma como nos definimos (Wenger, 1998, p. 163, tradução nossa¹⁶).

Comunidade imaginada

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

[...] a comunidade da língua-alvo pode ser, até certo ponto, uma reconstrução de comunidades passadas e de relações historicamente constituídas, mas também uma comunidade da imaginação, uma comunidade desejada que oferece possibilidades para um leque alargado de opções de identidade no futuro (Norton, 2013, p. 3, tradução nossa¹⁷).

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

¹⁶ Texto original: “Our identities are constituted not only by what we are but also; by what we are not. To the extent that we can come in contact with other ways of being, what we are not can even become a large part of how we define ourselves” (Wenger, 1998, p. 163).

¹⁷ Texto original: “(...) the target language community may be, to some extent, a reconstruction of past communities and historically constituted relationships, but also a community of the imagination, a desired community that offers possibilities for an enhanced range of identity options in the future” (Norton, 2013, p. 3).

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

No artigo de Kanno e Norton (2003), as autoras buscam demonstrar que esses laços imaginados também podem ser verificados nos aprendizes das línguas, pois de alguma forma muitos deles aspiram às comunidades imaginadas quando estão aprendendo uma língua. Elas tentam mostrar que comunidade imaginada pode explicar algumas relações do aprendizado da língua com a identidade. “Esperamos demonstrar como o conceito de comunidades imaginadas pode elucidar questões relativas à língua, à identidade e à educação que têm sido reconhecidas como importantes, mas para as quais temos poucas provas de investigação” (Kanno; Norton, 2003, p. 242, tradução nossa¹⁸).

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

O enfoque nas comunidades imaginadas na aprendizagem de línguas permite-nos explorar a forma como a afiliação dos aprendizes a essas comunidades pode afetar as suas trajetórias de aprendizagem. Estas comunidades incluem relações futuras que existem apenas na imaginação do aprendiz. Estas comunidades imaginadas não são menos reais do que aquelas em que os aprendizes se envolvem diariamente e podem até ter um impacto mais forte nas suas ações e investimentos atuais.

Estes temas foram abordados de forma mais extensa nos estudos de Pavlenko e Norton (2007) e Kanno e Norton (2003). Eles exploram as comunidades imaginadas de

¹⁸ Texto original: “We hope to demonstrate how the concept of imagined communities can elucidate issues concerning language, identity, and education that have been recognized as important but for which we have limited research evidence” (Kanno; Norton, 2003, p. 242).

aprendizes em diversas regiões do mundo. No estudo de Kanno e Norton (2003) é abordado o caso da narrativa do japonês chamado Rui, um garoto que havia passado dois terços de sua vida em países de língua inglesa (Austrália e Canadá) e se identificava fortemente como japonês, embora tivesse valores e ideias canadenses, como muitas crianças de sua idade no Canadá. Ele disse que queria ser visto como japonês e que aprendeu japonês para manter sua identidade japonesa. Entretanto, a ideia que Rui tinha do Japão não correspondia à realidade japonesa. Como ele estava longe do Japão, tinha pouca experiência com o país e se apoiava apenas em sua imaginação. Assim, quando retornou ao Japão, percebeu a diferença do país imaginado e do real, ficou desanimado e não quis mais ser japonês. No entanto, seu Japão imaginário havia se tornado uma força que apoiou seu aprendizado e que o fez continuar a aprender japonês como seu primeiro idioma. Kanno e Norton (2003) explicam que o que motivou Rui foi sua *imaginação esperançosa*. Em outras palavras, elas interpretaram o aprendizado de japonês de Rui como sendo apoiado por sua *imaginação esperançosa* para manter seu primeiro idioma, o que era necessário para sua futura participação na sociedade japonesa e defenderam a importância da imaginação no ensino de idiomas.

Identidades e comunidades imaginadas de nipo-brasileiros

Exemplos de identidades imaginadas e comunidades imaginadas podem ser vistos nas histórias de vida de nipo-brasileiros, colaboradores de nossa pesquisa de Doutorado, que transitaram entre o Brasil e o Japão durante a infância e a adolescência, na qual o aprendizado do idioma influenciou a construção de sua identidade.

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

A esperança desses nipo-brasileiros era tornar-se um membro da comunidade: a sua identidade imaginada era a de pertencer ao grupo de um país (Brasil ou Japão). Mas, para isso, teriam que aprender, teriam que adquirir a língua daquele país para conseguirem

se juntar a esta comunidade. As experiências deles foram apreendidas pela participação em comunidades geograficamente afastadas ou culturalmente diversificadas. Havia todo um desafio e uma dificuldade em estabelecer uma ligação entre as práticas linguísticas da comunidade e a sua identidade imaginada.

A partir da história de vida do nipo-brasileiro chamado Júlio¹⁹ podemos verificar a experiência da relação da aprendizagem da língua com a identidade e a comunidade. Júlio nasceu no Japão e lá viveu até os 6 anos, veio ao Brasil por 2 anos, mas retornou ao Japão novamente. Em casa, ele falava português. Lá, ele frequentou a escola japonesa a partir da 3ª série e continuou até a 7ª série; já no final da 4ª série, Júlio conseguia conversar normalmente em japonês. E quando estava no fundamental II, para ele já era mais fácil falar japonês do que português. Seus colegas reconheciam-no como um estrangeiro porque seu nome estava em *katakana*²⁰, mas sua pronúncia japonesa era como a de um nativo e falava como se o japonês fosse sua língua materna. Para Júlio, o fato da sua pronúncia japonesa ser reconhecida por seus colegas como a de um falante nativo fez com que ele tivesse confiança na competência nesse idioma. A razão pela qual Júlio queria adotar seu sobrenome japonês e esconder o fato de que falava português era para evitar ser visto como estrangeiro e o desejo de ser reconhecido como membro da comunidade.

As crianças que falam mais de um idioma tentam esconder um de seus idiomas para evitar serem vistas como diferentes dos outros membros da escola (Coste; Moore; Zarate, 2009). Na época, Júlio, de acordo com sua narrativa, se achava completamente japonês porque falava japonês, se comportava da mesma forma que os japoneses e fazia tudo em japonês; a única coisa diferente dos outros membros é que Júlio sabia português. Por isso, ele queria esconder essa habilidade.

Depois de ter estudado 5 anos no Japão, acabou tendo que, contra a sua vontade, retornar ao Brasil. Aqui, para não se entristecer com a saudade do Japão, Júlio narra que evitava tudo aquilo que lembrasse aquele país, o que o fez ficar muito tempo sem usar japonês. Mas na realidade, ele queria voltar para o Japão, para aquela comunidade de prática à qual ele pertencia. Depois de um tempo, quando ele assistia a um anime, percebeu que tinha dificuldade no entendimento sem legendas em português. A partir dessa constatação, conscientemente, Júlio começou a aprender japonês por meio de leitura de mangás, romances e *light novels*²¹. Como não queria perder sua fluência em

¹⁹ Pseudônimo.

²⁰ Silabário usado para palavras estrangeiras.

²¹ Romances ilustrados geralmente no estilo anime/mangá.

japonês, continuou a estudar sozinho. Apesar de não estar em um contexto de aprendizagem situada, ele tinha consciência da sua identidade japonesa e não queria perdê-la. Ele pensava que era impossível continuar a ser japonês perdendo a língua japonesa.

Na comunidade de prática da escola japonesa, Júlio aprendeu japonês e se sentiu reconhecido como membro da comunidade. Sua identidade japonesa também foi formada por meio de sua participação nessa comunidade. No entanto, ele foi separado dela quando teve que retornar ao Brasil à sua revelia. Na escola brasileira, ele não se abriu para os colegas e se manteve afastado de tudo que estivesse relacionado ao Japão no início, porém houve um momento em que tomou consciência da perda de fluência no idioma japonês. Este *insight* revelou que seu amor pela comunidade não tinha desaparecido, apesar de estar fora da comunidade de prática. Para ele, manter o idioma japonês significava manter sua identidade japonesa, o que era necessário para retornar à comunidade desejada.

Apesar de ter permanecido no Brasil, a escolha profissional de Júlio revela como sua relação com a comunidade de prática desejada pode se manter e ser socialmente reconhecida na comunidade atual: sua escolha foi fazer curso de Letras-Japonês, o que lhe possibilitou estudar japonês no Brasil, fazer intercâmbio no Japão e preparar-se para um futuro profissional relacionado com sua identidade plurilíngue.

Considerações finais

Norton (2013) comenta que a discussão sobre a identidade pode estimular muitos investigadores da área da aprendizagem e do ensino de línguas. Ela afirma que na investigação da identidade e na educação linguística, o investigador terá de se conformar com a interdisciplinaridade e compreender que os aprendizes vivem em mundos socioculturais globalizados e cosmopolitas.

As teorias da *aprendizagem situada*, *identidade na prática* e *comunidade imaginada* lançam uma luz no entendimento da competência linguística de jovens nipo-brasileiros que atravessaram fronteiras Brasil e Japão. Essas teorias possibilitam uma maior compreensão do aprendizado da língua e da identidade dos jovens nipo-brasileiros que cresceram no Brasil e no Japão em ambiente plurilíngue durante a infância e/ou adolescência devido à mobilidade dos pais.

De fato, o pertencimento deles nas comunidades de prática foi modificado no curso da mobilidade entre distintos ambientes linguísticos, visto que há uma conexão

profunda entre a identidade e a comunidade de prática. Mas para se desenvolver uma prática, necessita-se participar em uma comunidade de membros que possam se envolver uns com os outros e, assim, reconhecerem-se mutuamente como participantes, o que é dificultado na medida que essas mudanças são repentinas e drásticas. A prática da língua lida com a questão da identidade, e as identidades das pessoas mudam no transcurso do tempo e são construídas ao longo de um trajeto, ao participar das comunidades de prática.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, versão traduzida da edição de 1983, “Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism”.

COSTE, D.; MOORE, D; ZARATE, G. **Plurilingual and pluricultural competence**. Language Policy Division, Strasbourg, 2009.

GAO, Y. Legitimacy of foreign language learning and identity research: Structuralist and constructivist perspectives. **Journal Intercultural Communication Studies**, XVI-1, p.100-112, Jan. 2007.

KANNO, Y.; NORTON, B. Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. **Journal of language, identity, and education**, Lawrence Erlbaum Associates Inc, 2(4), p. 241–249. 2003.

KAWAKAMI, I. “**Idôsuru kodomo**” **gaku** [Estudo de "crianças que cruzam fronteiras"]. Tokyo: Kuroshio shuppan, 2021.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: Legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LUKE, A. Teaching after the market: from commodity to cosmopolitan. **Teachers College Record**, v.106, n.7, p.1422-1443, Jul. 2004.

NORTON, B. ‘Non-participation, imagined communities and the language classroom’. In: BREEN, M. (ed.). **Learner Contributions to Language Learning**. London: Longman, p. 159-171, 2001.

NORTON, B. **Identity and Language Learning** Extending the Conversation. Bristol, UK: Multilingual Matters, Second edition, 2013.

NORTON, B; GAO, Y. Identity, Investment, and Chinese Learners of English. In **Journal Pacific Communication**. Johns Benjamins Publishing Co. 2008. Disponível em: <https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20&%20Gao%202008.pdf>. Acesso em: 29 maio 2024.

PAVLENKO, A.; NORTON, B. Imagined communities, identity, and English language teaching. In J. Cummins & C. Davison (org.). **International Handbook of English Language Teaching**. New York: Springer, p. 669-680, 2007.

RAMANATHAN, V.; MORGAN, B. TESOL and Policy Enactments: Perspectives from Practice. Introduction to the Special Issue on Language Policy. **Tesol Quarterly**, 41, p. 447-463, 2007.

WENGER, E. **Communities of practice**: Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Como referenciar este artigo:

UCHIGASAKI, Ruchia; YOKOTA, Rosa. Perspectivas sobre a aprendizagem situada e comunidade imaginada no estudo de jovens brasileiros que atravessaram fronteiras Brasil - Japão. **revista Linguasagem**, São Carlos, v.46, n.1, p. 95-110, 2024.

Submetido em: 30/07/2024

Aprovado em: 07/01/2025