



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA
INSTITUTO DE LETRAS**

IVANETE DA HORA SAMPAIO

**MULHER NEGRA, PROFESSORA DE ALEMÃO NA BAHIA:
INTERSECÇÕES E PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE
PROFESSORAS(ES) EM AMBIENTE INTERCULTURAL E
DECOLONIAL**

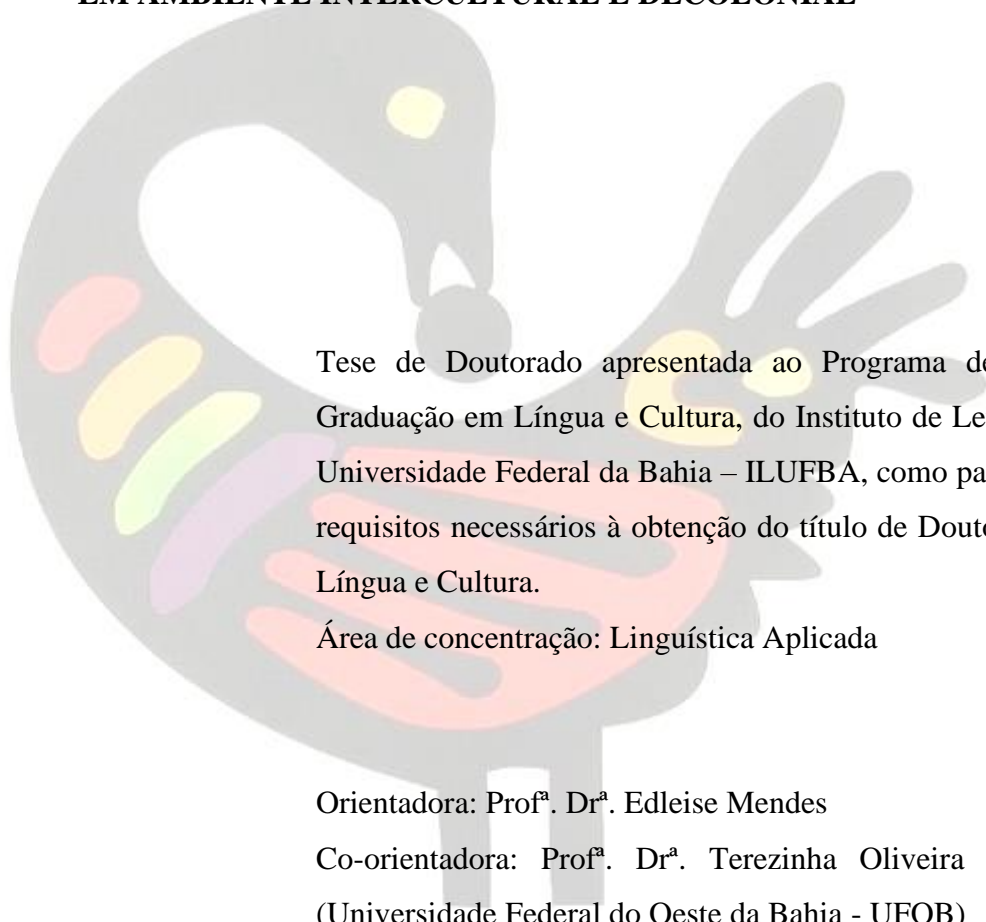
Salvador

2024



IVANETE DA HORA SAMPAIO

**MULHER NEGRA, PROFESSORA DE ALEMÃO NA BAHIA:
INTERSECÇÕES E PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES)
EM AMBIENTE INTERCULTURAL E DECOLONIAL**



Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – ILUFBA, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora em Língua e Cultura.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Edleise Mendes

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Terezinha Oliveira Santos
(Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB)

Salvador

2024



Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

da Hora Sampaio, Ivanete

Mulher negra, professora de alemão na Bahia:
intersecções e proposições para a formação de
professoras(es) em ambiente intercultural e
decolonial / Ivanete da Hora Sampaio. -- Salvador,
2024.

302 f.

Orientador: Edleise Mendes.

Coorientador: Terezinha Oliveira Santos.

Tese (Doutorado - Doutorado em Língua e Cultura) --
Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras,
2024.

1. narrativas de si. 2. decolonialidade. 3.
interculturalidade. 4. interseccionalidade. 5.
formação de professoras(es) de alemão. I. Mendes,
Edleise. II. Oliveira Santos, Terezinha. III. Título.



PPGLinC
Programa de Pós-Graduação
em Língua e Cultura



IVANETE DA HORA SAMPAIO

**MULHER NEGRA, PROFESSORA DE ALEMÃO NA BAHIA:
INTERSECÇÕES E PROPOSIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS(ES)
EM AMBIENTE INTERCULTURAL E DECOLONIAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLINC) do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

Tese defendida em 29 de maio de 2024.

Banca Examinadora composta por:

Edleise Mendes, Orientadora

Doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Universidade Federal da Bahia

Terezinha Oliveira Santos, Coorientadora

Doutora em Letras, pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal do Oeste da Bahia

Dörthe Uphoff, Primeira Titular

Doutora em Linguística Aplicada, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Universidade do Estado de São Paulo

Kelly Barros Santos, Segunda Titular

Doutora em Língua e Cultura, pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Denise de Menezes Scheyerl, Terceira Titular

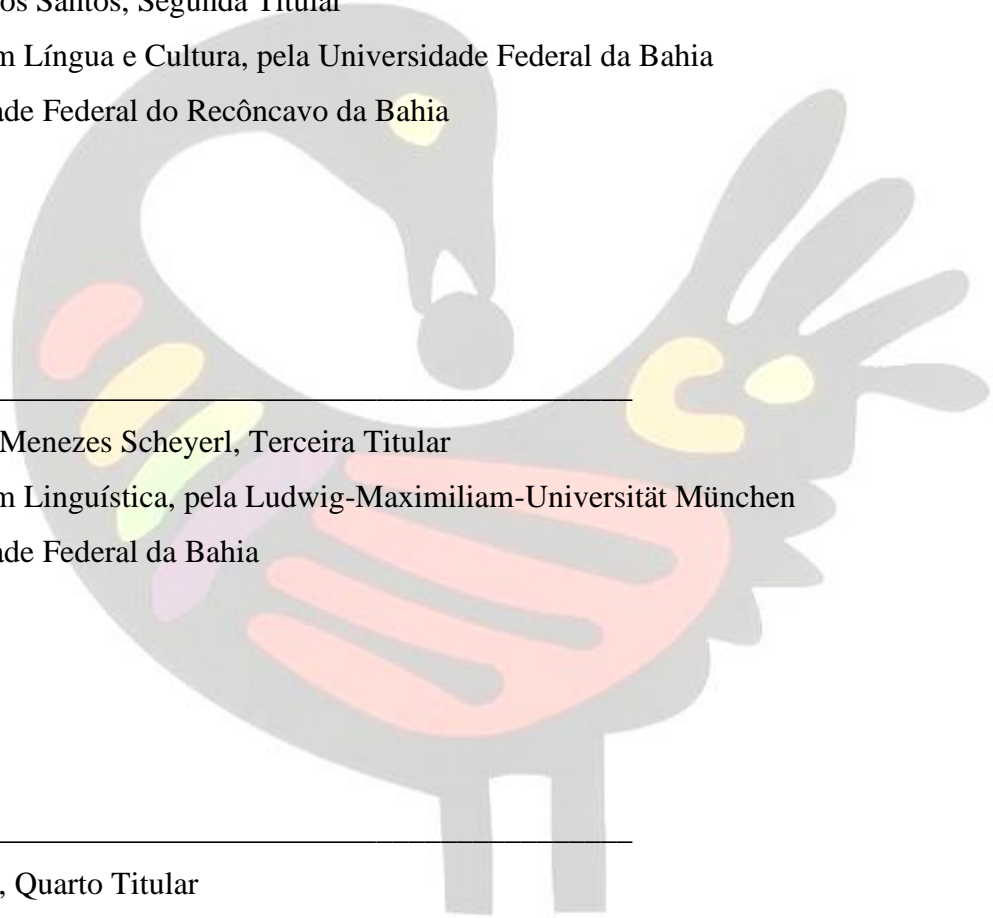
Doutora em Linguística, pela Ludwig-Maximilian-Universität München

Universidade Federal da Bahia

Milan Puh, Quarto Titular

Doutor em Educação pela Universidade do Estado de São Paulo

Universidade Federal da Bahia



Poliana Coeli Costa Arantes, Primeira Suplente

Doutora em Linguística, pela Universidade Federal de Minas Gerais

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

José Henrique Freitas Santos, Segundo Suplente

Doutor em Letras e Linguística, pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Domingos Sávio Siqueira, Terceiro Suplente

Doutor em Letras e Linguística, pela Universidade Federal da Bahia

Universidade Federal da Bahia

Mergenfel Vaz Andromergena Ferreira, Quarta Suplente

Doutora em Letras, pela Universidade PUC-Rio

Universidade Federal do Rio de Janeiro





À minha mãe, Edna da Hora Sampaio, Dona Edinha, de quem herdei, entre muitas outras virtudes, as Águas e o Espelho de Oxum e a Escuta e o Dom de contar histórias.
Ao meu pai, Liberto Bispo Sampaio, Seu Betinho (*in memoriam*), que além das lições de vida, me direcionou e proporcionou o aprendizado de uma língua estrangeira.
Às minhas e aos meus Erês.



AGRADECIMENTOS

Às Águas que me trouxeram a este ciclo, à minha ancestralidade e às forças que me acompanham em todas as dimensões.

Em 2007, minha amiga de infância, Isabel Reis, professora de história da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, por ocasião de sua defesa de doutorado, na UNICAMP, já havia dito que nenhuma tese se escreve sozinha. Hoje, reafirmo aquela constatação e apresento-lhes aqui meu agradecimento, às pessoas que estiveram presentes direta ou indiretamente em minha trajetória de escrita, me dando força, carinho, amor e atenção, para que esse percurso se materializasse em uma tese. Por questão de espaço, muitas companhias não terão seus nomes visibilizados e isso não significa que foram esquecidas.

Assim, agradeço a toda minha família, pelo constante incentivo na minha formação educacional e em todos os projetos que ousei transformar em realidade. Nunca estive só! A meu pai, seu Betinho (*in memoriam*), à D. Edinha, minha mãe, às minhas irmãs, Elisete, Marinalva (*in memoriam*) e aos meus irmãos Ivan, Jair e Adilson. Às sobrinhas(os) e afilhadas(os): Renata, Priscila, Mateus, Mariana, Jéssica, Loren Ive, Nina, Mariana, Rafael, Eva, Alex, Maria Fernanda, João David, Renata Ataíde, Magninho, Anita, Emílio, Malu e Manuel. Às tias, aos tios, primas, primos, cunhada, cunhados e sobrinhas(os) netas(os). O futuro é nosso!

Ao meu marido, Magno Emanuel Santos Estevam, e ao meu filho, Luca Sampaio Estevam, por estarem ao meu lado perto e longe, testados no limite de sua paciência, e por continuarem comigo, unidos no amor e na parceria até o fim. *Yes, we can!*

À minha sogra D. Maria Lúcia Estevam (*in memoriam*), que sempre soube valorizar e apoiar nossos esforços na ampliação dos nossos estudos.

Ao meu querido primo Jorge de Oxalá (*in memoriam*), assim como às minhas queridas amigas Jocélia Fonseca, Shunya, Lorena Torres, Marcelo Bonanza e sua equipe, ao meu mestre André Barreto e à minha querida prima Renilda Sampaio (*in memoriam*), por cuidarem do meu lado físico e espiritual, em especial, nesta trajetória.

Às minhas amigas e colegas Gabriela Luna Bellas, Maria José Daltro, Leila Schultz, Cintia Borges e Deise Viana, pelo apoio nas minhas várias tentativas de ingressar no doutorado. Assim como à turma de 2014.1 e à professora Suzane Costa pelo incentivo e acolhimento afetuoso. Vencemos!

Às amigas Vera Sena e Nilmara Silva, e às sobrinhas Priscila Carvalho e Jéssica Carvalho, que foram meu suporte nos cuidados com meu filho, com minha mãe, com meu pai

e com minha casa, para que eu tivesse a cabeça um pouco mais livre e pudesse deixar as ideias fluírem.

Às minhas professoras orientadoras e amigas Edleise Mendes e Terezinha Oliveira Santos, por aceitarem o desafio de caminhar comigo nesta pesquisa. A essa última, dirijo um agradecimento em especial, visto que num momento de muita tristeza, perdas e desânimo, no qual me encontrava durante a Pandemia, Terezinha me tirou do ermo e me trouxe de volta à minha tese, me fazendo descobrir a potência da minha escrita. Agradeço-lhes pela sensibilidade, compreensão, respeito e cuidado, me poupando do estresse inerente ao ambiente de uma pós-graduação, bem como por me impulsionarem a voar cada vez mais alto.

À professora Jael Fonseca, pelo carinho, apoio e acolhimento durante o estágio docente em sua disciplina LETA65 - Estágio Supervisionado I de Língua Alemã/2019.2, por permitir que eu desenvolvesse minha pesquisa durante as aulas com aquela turma. Um agradecimento em especial às alunas Julia Sousa e Laiza Lima, com quem tive ricos compartilhamentos.

À professora e amiga Márcia Paraquett, pelo olhar e sensibilidade, desde o período em que fui aluna especial em suas disciplinas, por me incentivar e encorajar a entrar no doutorado e defender minhas ideias. Sua amizade, seu afeto e acolhimento no programa somaram muito no meu caminho para que eu chegasse firme até aqui. Suas contribuições durante meu Exame de Qualificação foram muito importantes para que eu valorizasse a minha própria narrativa na escrita da tese.

Às minhas alunas e aos meus alunos que, mesmo sem saber, contribuíram nesta trajetória, pois foram elas(es) que sempre me fizeram sair da zona de conforto e ir em busca de outras e melhores formas de aprender e ensinar.

À professora e amiga Zaira França, pelo incentivo, carinho e cuidado.

Às professoras informantes participantes desta pesquisa por me doarem seu tempo, emprestarem suas vozes e suas inquietações para compor as personagens desta trama. A contribuição de vocês ajudará também nas futuras pesquisas.

Às professoras e aos professores do PPGLinC e do PPGLitCult, pelo carinho, pela atenção e pelos ensinamentos em todo o período do doutoramento, ampliando ainda mais os meus horizontes.

À querida professora Ana Lúcia Souza, pela parceria em diversos espaços e por suas enriquecedoras contribuições e importantes sugestões durante meu Exame de qualificação.

Às professoras Denise Scheyerl, Kelly Barros Santos, Dörthe Uphoff e ao professor Milan Puh, que tão gentilmente aceitaram o convite para participar da Banca Examinadora desta tese. Assim como suas respectivas pessoas suplentes representadas pelos professores Sávio

Siqueira e José Henrique Freitas e pelas professoras Poliana Arantes e Mergenfel Ferreira. Agradeço a todas e a todos pela certeza de suas leituras atentas e pelas contribuições delas derivadas.

À minha turma, 2018.1, do PPGLinC, pelas partilhas, festinhas, lanchinhos, almoços, risos, choros, conversas de madrugadas e trocas de experiências. Em especial, a Manuela Solange e a Carlos Junior, que pacientemente foram meus alicerces, me apoiando, me orientando e me ensinando com carinho como enfrentar os desafios acadêmicos e tecnológicos. A Marcela, com seu coração enorme e acolhedor, sempre com uma palavra amiga. A Kátia e Ilma pela escuta e por dividirem comigo as preocupações com o cuidado de nossos(as) filhos(as) e nossas mães idosas. À nossa querida e saudosa Lílian Lattes (*in memoriam*) que nos alegrava com sua gargalhada e com quem, entre outras coisas, conhecemos a fruta chamada “pupunha”, típica da região Norte do país. A Jaciara pelas palavras de conforto e carinho nos momentos de desânimo e cansaço. A Magno Batista, por sua sensibilidade em trazer para nossa turma seus lindos textos em nossos aniversários, enchendo nossos corações de poesia. Enfim, esta turma é 10!

Ao meu grupo de pesquisa, o LINCE, pelo acolhimento, pelas trocas de afetos, orientações e parceria. A sua sala foi meu “oásis” durante o período inicial do doutorado, pois ali encontrava o silêncio, a atmosfera necessária ao cuidado coletivo.

À minha colega, amiga e parceira na organização de eventos, Marília Pereira, o universo nos uniu em tantos espaços que nem mesmo nós duas percebemos. E isso é só o começo!

Às pesquisadoras e aos pesquisadores da Associação de Pesquisadoras(es) Negras(os) da Bahia (APNB), da Rede de Pesquisadores Negres de Estudos da Linguagem (REPENSE) e do Coletivo Luíza Bairros, que através de suas discussões me fortaleceram e me ajudaram a me posicionar cada vez mais no meu lugar de negra intelectual insurgente em minha pesquisa.

À Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), nas gestões das professoras Claudiana de Alencar e Glenda Melo e Doris Matos e Cristiane Landulfo, pela oportunidade que tive, através de seu canal no *Youtube*, de apresentar minha pesquisa em rede nacional, em vários momentos.

À Associação Brasileira de Professores de Alemão (ABRAPA) e à Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG) por me oportunizarem apresentar minha pesquisa no espaço da germanística brasileira. E à Associação de Professores de Alemão do Norte e Nordeste (APANOR) por resistir e manter a integridade da área da germanística no norte e nordeste do Brasil.

Às técnicas, aos técnicos e terceirizados do Instituto de Letras (ILUFBA), que com toda atenção e carinho tornaram leves e menos burocráticos os meus dias naquele prédio. Os meus carinhosos agradecimentos a Tâmara Cristiane, Ricardo Filho, Thiago Rodrigues, Navarro Junior, Tatiane Cunha, Michelle Veras, Uverlândia Silva, Hugo Correia, Sr. Almiro Santos, Verônica Santos, Nanci Mendes, José Bernardino Filho (Junior), Carlos Henrique, Edgar Cruz.

Às minhas amigas e colegas Manuela Solange, Íris Souza, Maria José Daltro, Raquel Nascimento, assim como aos meus amigos José Mário Santana e Raulino Neto, pela leitura atenta de trechos da tese e com quem conheci as palavras “truncado” e “modalizar”. A paciência e o carinho de vocês me ajudaram e me ajudam a seguir adiante com minha escrita.

Às pessoas parceiras que formaram grupos de escrita acadêmica comigo: Erivaldo de Jesus Marinho (Erinho), Rafaela, Marcela e Carlos Júnior. Ao grupo intitulado, “As Escrevientes”, que em meio a uma pandemia, diante de nossas dores e sequelas, fez surgir a força de mulheres incríveis e poderosas num apoio mútuo, com afeto e amor, levando e elevando nossas escritas acadêmicas onde deveriam estar: na finalização, com êxito de nossos trabalhos. Eterna gratidão a Thaís Dultra, Deise Viana, Gilmar Freitas, Raquel Nascimento, Marta Alencar, Marília Pereira, Ana Fátima Santos, Gabriela De Gino, Laís Souza, Daniele Silva, Daniela Batista, Irlena de Sousa, Cristiane Paixão, Ana Margarete Gomes, Margareth Salomão, Edinage Carneiro, Andreia Castiglioni, Crizeide Freire, Natália Monte, Camila Sequetto, Maria Patrícia Soares, Cátia Borges, Talita Brito e todas as outras que, mesmo sem ainda conseguirem frequentar assiduamente os horários de escrita, de uma forma ou de outra contribuíram para a boa energia do grupo.

Ao NUPEL, pela bolsa de professora em formação concedida no primeiro ano do doutorado, no período em que não tinha conseguido a bolsa CAPES. Estendo os meus agradecimentos, em especial, às minhas turmas de alemão, principalmente às(aos) discentes Jaqueline, Juliana, Manuela, Paulo, Jurandir, Nicolas, Márcio e Alexandre, minha primeira turma de alemão majoritariamente negra. Agradeço também ao coordenador, na época, professor Sávio Siqueira, e sua vice, a professora Luciellen Porfírio, como também às(aos) funcionárias(os), Bernardo de Araújo, Cirlene Machado, Eline Nolasco, Josuel Lima (Tico) e à colega professora Cristina Fernandes. Foi um período de grande aprendizado.

Ao Colegiado do PPGLinC, hoje representado pelo professor Carlos Felipe Pinto, mas anteriormente representado pelo professor Danniell Carvalho e pelas professoras Cristina Figueredo e Adriana Batista. Agradeço pelos diálogos, paciência, apoio e oportunidade, durante minha gestão como Representante Discente (RD), de entender o funcionamento de uma pós-graduação. Amplio este agradecimento aos ex-RDs: Fernanda Cerqueira, Natival, Karen,

Bárbara e Sinval (*in memoriam*) que me proporcionaram essa experiência, a qual foi um divisor de águas no período do doutorado.

Ao Goethe Institut Salvador/ICBA, nas pessoas da diretora geral Friederike Möschel e do diretor de cursos Frank Emmerich e do ex-diretor Manfred Stöfl, pelo apoio na geração dos dados e pelo incentivo nos meus saltos na germanística. Assim, estendo os agradecimentos à querida equipe do Goethe: Valquíria Santos, Ute Engelke, Isabel Loredo, Jaciara de Oliveira, Valmir Santana, Valdir Passos, Jorge Brito, Renaldo Bonfim, Luíz Barreto, Alexsandro Santos, Marcelino da Encarnação, José de Jesus, Maria Fiedler, Leonel Hencks, Julia Preuss; e às ex-colegas, professoras Raquel Nascimento, Angela Wiener, Natália Monte, Angelika Wiss, Lilian Rau, Stefanie Bauer, Marie Weicke, Rebecca Gramlich, Natalie Lessa e o professor José Carlos Ximenes.

À querida professora e amiga Joelma Santos, que ofereceu um curso de formação continuada e organizou o livro *Black Matters Matter* enriquecendo a minha experiência na produção de material didático de língua estrangeira. Foram momentos de muita partilha, conhecimento e troca de afetos, juntamente com Ana Carla Nascimento, Ana Rita Santana, Bruno Santana, Conceição Rodrigues, Jeferson Ferreira, Marieli Pereira e Tarsila Passos.

Ao querido amigo Gregório Bacic, pelas conversas e leitura atenta da tese, me encorajando a continuar meu caminho.

Ao nosso grupo de pesquisa, GEPELAB/UFSC, pelos vários compartilhamentos em nossas reuniões e pelo apoio para que eu conseguisse seguir em frente na área da germanística. A Milan Puh, Marina Grilli, Mergenfel Ferreira, Elaine Nunes, Lisa Redel, Antônio Souza, Cleydia Esteves, Margareth Salomão e Cecília Silva. Vocês são o vento que movimenta minhas águas!

À CAPES, por ter me concedido bolsa de pesquisa e pela concessão da bolsa para Doutorado Sanduíche no Exterior CAPES-PRINT.

Ao querido André Soares, que nos tirava do sufoco com seus serviços de xerox, sua atenção aos detalhes exigidos pela academia e seu carinho. À turma do Restaurante Universitário (RU), assim como às (aos) vendedoras(es) ambulantes da Praça da Artes, que nos tiravam de outros sufocos. Em especial Janete Sarquis pelo cuidado com nossa alimentação balanceada.

Ao professor Gilvan Müller Oliveira e à professora Cristina Figueiredo que juntamente com minhas orientadoras, em meio a um período politicamente conturbado no Brasil, viabilizaram os trâmites burocráticos para que se tornasse possível minha saída para o

doutorado-sanduiche. Assim como, às minhas colegas Luciana Censi e Polyanna Alves pelas orientações e compartilhamentos

Ao Instituto ZAS, pela acolhida durante o período da bolsa de doutorado-sanduiche, principalmente ao diretor, à época, Manfred Krifka e à professora Natalia Gagarina e sua equipe de pesquisa FB2, pelos compartilhamentos.

Às amigas Jess Oliveira e Musa Mattiuzzi, pela acolhida em Berlim e pelas conversas enriquecedoras sobre a vida, sobre arte, sobre nossas pesquisas e nossos projetos. Do mesmo modo, agradeço pela hospitalidade das amigas Márcia Carrilho, Eva Lösckky e do amigo Jörg Becker, pelas caminhadas no parque e chás com o amigo Peter Wutz e “coxinhas de galinha” da amiga Sandra Bello, com suas ricas e politizadas conversas. E em Munique, principalmente, a Liliane Sette e sua família, a Manfred Zilker, Judith Schnaubelt, a meu irmão Jair Sampaio, Cristina Feitosa, Eva von Malsen, Emília Souza, Gabriela Reischl e Claudia Steeb pela acolhida e cuidado com minha família.

À família Manhães Naka, por me proporcionar um dia maravilhoso nos arredores de Berlim, em que conheci um pouco mais sobre a professora Laís Manhães Naka, gerando mais dados para futuras pesquisas. A Andreia, Fabiana, Marilídia, Roberto e às suas filhas e aos filhos, todo o meu apreço.

À Universidade Friedrich-Schiller de Jena, na pessoa das professoras Julia Feike e Mergenfel Ferreira, assim como, à Universidade Heidelberg, na pessoa das professoras Marília Pinheiro Pereira e Angélica Prediger, pelo convite para palestrar, presencialmente, sobre minha pesquisa.

À Riet e Arnie Steinmetz (*in memoriam*) pelo carinho e apoio financeiro quando retornei do doutorado-sanduiche, em 30 de novembro de 2022, e o então governo bloqueou o pagamento da CAPES às nossas bolsas. Eles foram DEZ!

Às queridas Marieli Pereira, Kátia Carvalho, Iris Nunes, Nicole Steeb e Eva Reischl, assim como ao querido Peter Wutz pela correção das traduções dos resumos em inglês, francês, espanhol e alemão.

À querida Renata Santos por sua sensibilidade e profissionalismo na revisão deste texto, respeitando minha narrativa. E a José Mauro Pinheiro por seu olhar crítico, sua sensibilidade e carinho durante os ajustes da tese na fase pós-defesa.

Esta tese é resultado de um verdadeiro trabalho coletivo, com algumas pessoas fazendo comidinhas gostosas para mim, me presenteando com orações e mimos com amor, outras cuidando do meu corpo, outras preservando o meu lado espiritual e a minha integridade, para

que eu conseguisse chegar no final ainda com meu sorriso e meu brilho. É dessa forma que entendo o que é fazer Ciência. Portanto, chegamos juntas e juntos nesta jornada!

Esses agradecimentos incluem muitas pessoas, pois gostaria de enfatizar a importância de termos apoio durante as etapas de pesquisa. A academia afastou, durante muito tempo, as pessoas "comuns" de seus muros, a ponto de a Ciência hoje ser colocada à prova. As pessoas precisam entender e/ou conhecer o que fazemos, mas para isso precisamos aproximá-las um pouco de nossa realidade acadêmica. Esses agradecimentos são a forma concreta que encontrei para dizer o quanto a contribuição de cada uma dessas pessoas, principalmente as "não-acadêmicas", foi e é importante neste processo.





Um corpo no mundo

Canção de Luedji Luna¹

Atravessei o mar, um sol
Da América do Sul me guia
Trago uma mala de mão
Dentro uma oração, um adeus

Eu sou um corpo, um ser, um corpo só
Tem cor, tem corte
E a história do meu lugar, ô
Eu sou a minha própria embarcação
Sou minha própria sorte

Atravessei o mar, um sol
Da América do Sul me guia
Trago uma mala de mão
Dentro uma oração, um adeus

Eu sou um corpo, um ser, um corpo só
Tem cor, tem corte
E a história do meu lugar, ô
Eu sou a minha própria embarcação
Sou minha própria sorte

Je suis ici, ainda que não queiram, não
Je suis ici, ainda que eu não queira mais
Je suis ici, agora

Cada rua dessa cidade cinza
Sou eu
Olhares brancos me fitam
Há perigo nas esquinas
E eu falo mais de três línguas

E a palavra amor, cadê?
E a palavra amor, cadê?

Je suis ici, ainda que não queiram, não, ô
Je suis ici, ainda que eu não queira mais
Je suis ici, agora

Je suis ici, e a palavra amor, cadê?
Je suis ici, e a palavra amor, cadê?
Je suis ici, e a palavra amor, cadê?
Je suis ici, e a palavra amor, cadê?

E a palavra amor, cadê?
E a palavra amor, cadê?
E a palavra amor, cadê?
E a palavra amor...

¹ Luedji Gomes Santa Rita, mais conhecida como Luedji Luna, nasceu em Salvador e como filha de militantes do movimento negro, cresceu sabendo sobre as lutas do povo negro. Começou a escrever ainda na adolescência, para se expressar no mundo e fazer escoar, em catarse, as dores que sentia com o racismo sofrido em silêncio num colégio particular. Aos 17 anos, a escrita se tornou canção e ela se transformou na artista que canta as próprias letras, trazendo reflexões sobre a afetividade das mulheres negras, falando com maturidade sobre amor, desejo e prazer como possibilidades de superação do racismo, da dor e da solidão. Luedji fala do amor como base fundamental para reconstrução da humanidade das mulheres (Souza; Chedid; Bernardes, 2021).



RESUMO

SAMPAIO, Ivanete da Hora. **Mulher negra, professora de alemão na Bahia**: intersecções e proposições para a formação de professoras(as) em ambiente intercultural e decolonial. 2024. 302 f. Orientadora: Profa. Dra. Edleise Mendes e Coorientadora: Profa. Dra. Terezinha Oliveira Santos. Tese (/Doutorado em Língua e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

Neste trabalho, inspirado em Conceição Evaristo, apresento minhas escrevivências, minha trajetória pessoal e profissional, centrada no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente de alemão, como uma mulher negra e professora/pesquisadora nesse contexto. O fato de falar uma outra língua me possibilitou outras maneiras de ser e estar no mundo, porém o acesso a sua aprendizagem é um privilégio de corpos elitizados e o acesso à aprendizagem da língua alemã para corpos negros é quase uma transgressão. Assim, o objetivo desta tese é visibilizar e problematizar a história de vida, formação e redes de uma professora negra atuante no ensino de alemão no Brasil, e em especial em Salvador, enquanto um aporte epistemológico e praxiológico para repensar a educação linguística intercultural e afrocentrada, rumo a uma educação linguística decolonial e discutir modos de ampliar o acesso democrático às línguas. Nesta tese, portanto, apresento as estratégias desenvolvidas por este corpo-negro para adentrar determinados espaços de poder e como esse corpo, ocupando esses espaços, construiu possibilidades e alterou a estrutura em que atuou. Ressalto a importância de outras professoras falarem de si, possibilitando um diálogo entre sua prática e as epistemologias estudadas na academia estimulando, assim, a autonomia dessas(es) profissionais diante da necessidade de produzir materiais que possibilitem uma aprendizagem crítica e reflexiva do alemão, sob uma perspectiva intercultural e decolonial. Desse modo, utilizei metáforas do teatro para construir esta tese provocando um movimento de descolonização da estrutura normalmente imposta a trabalhos acadêmicos. A construção do referencial teórico-metodológico seguiu os princípios da pesquisa qualitativa e autoetnográfica, por meio de narrativas, o que viabilizou a análise do meu percurso formativo com os dados gerados durante a pesquisa, com base no Letramento Racial Crítico e na Educação Linguística intercultural. Esta tese se insere na área da Linguística Aplicada, em diálogo com outras áreas do conhecimento, como a Antropologia, a Sociologia e os Estudos Culturais. Nesse âmbito, é importante ressaltar que conteúdos sobre questões raciais ainda provocam desconforto na academia, em virtude de uma estrutura racista e colonial que exclui corpos negros do protagonismo, do acesso a línguas estrangeiras, tanto na docência quanto na discência. Assim, os resultados evidenciaram a necessidade de os cursos de licenciatura em línguas estrangeiras, principalmente de alemão, serem reestruturados buscando uma abordagem mais crítica e sensível no ensino de línguas estrangeiras, ressignificando a presença de corpos invisibilizados e proporcionando oportunidades aos grupos minorizados.

Palavras-chave: narrativas de si; decolonialidade; interculturalidade; interseccionalidade; formação de professoras(es) de alemão.

ABSTRAKT

SAMPAIO, Ivanete da Hora. **Schwarze Frau, Deutschlehrerin in Bahia**: Schnittstellen und Anregungen zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern in interkulturellem und dekolonialem Umfeld. 2024. 302 S. Betreuerin: Prof. Dr. Edleise Mendes und Co-Betreuerin: Prof. Dr. Terezinha Oliveira Santos. Dissertation (Doktorarbeit in Sprache und Kultur) - Postgraduiertenprogramm in Sprache und Kultur, Institut für Sprachen, Bundesuniversität von Bahia, Salvador, 2024.

In dieser Arbeit, inspiriert von der Schriftstellerin Conceição Evaristo, stelle ich meine *Escrevivências*, meinen persönlichen und beruflichen Werdegang vor, der sich auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen, insbesondere der deutschen Sprache, als Schwarze Frau und Lehrerin/Forscherin in diesem Kontext konzentriert. Eine andere Sprache zu sprechen hat mir andere Wege ermöglicht mich in der Welt zu behaupten, doch der Zugang zum Erlernen dieser Sprache ist ein Privileg für einen elitären Kreis, und der Zugang zum Erlernen der deutschen Sprache für Schwarze ist fast eine Übertretung. Ziel dieser Arbeit ist es daher, die Lebensgeschichte, die Ausbildung und die Netzwerke einer Schwarzen Deutschlehrerin in Brasilien, in vorliegendem Fall aus Salvador, sichtbar zu machen und zu problematisieren. Dies soll einen erkenntnistheoretischen und praxiologischen Beitrag zum Überdenken der dekolonialen, interkulturellen und afrozentrischen Sprachausbildung leisten, in Richtung einer dekolonialen Sprachbildung und Diskussionen über Möglichkeiten zur demokratischen Erweiterung des Zugangs zu Sprachen. In dieser Arbeit präsentiere ich daher die Strategien, die von diesem Schwarzen Körper entwickelt wurden, um in bestimmte Machtbereiche einzudringen, und wie er, indem er diese Räume besetzt, Möglichkeiten schafft und die Struktur, in der er agiert, verändert. Auf diese Weise betone ich die Notwendigkeit, dass andere Lehrerinnen und Lehrer über sich selbst sprechen. Dies fördert den Dialog zwischen ihrer Praxis und den in der akademischen Welt untersuchten Epistemologien. Der Dialog begünstigt außerdem die Autonomie dieser Fachleute angesichts der Notwendigkeit zu fördern, Materialien zu produzieren, die ein kritisches und reflektiertes Lernen der deutschen Sprache aus einer interkulturellen und dekolonialen Perspektive ermöglichen. Auf diese Weise habe ich die Metaphern des Theaters verwendet, um diese Dissertation zu konstruieren und eine Bewegung zur Dekolonisierung der normalerweise in akademischen Arbeiten auferlegten Strukturen anzustoßen. Der Aufbau des theoretisch-methodischen Rahmens folgt den Grundsätzen der qualitativen und autoethnographischen Forschung anhand von Erzählungen, die es mir ermöglichten, meine formative Reise mit den während der Forschung generierten Daten zu analysieren auf der Grundlage von Critical Racial Literacy und interkultureller Spracherziehung. Diese Arbeit fügt sich in das Gebiet der Angewandten Linguistik ein und steht im Dialog mit anderen Wissensgebieten wie Anthropologie, Soziologie und Kulturwissenschaften. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass Inhalte über Rassefragen in der akademischen Welt immer noch Unbehagen hervorrufen, aufgrund einer rassistischen und kolonialen Struktur, die Schwarze von einer führenden Rolle und vom Zugang zu Fremdsprachen ausschließt, sowohl im Unterricht als auch im Diskurs. Die Ergebnisse verdeutlichen daher die Notwendigkeit einer Umstrukturierung der Studiengänge für Fremdsprachen, insbesondere Deutsch, um einen kritischeren und empfindlicheren Ansatz bei der Vermittlung von Fremdsprachen zu verfolgen. Ziel ist es, die Präsenz von unsichtbaren Körpern neu zu definieren und den marginalisierten Gruppen Möglichkeiten zu schaffen.

Schlüsselwörter: Nacherzählung; Dekolonialität; Interkulturalität; Intersektionalität; DaF.

ABSTRACT

SAMPAIO, Ivanete da Hora. **Black woman, German teacher in Bahia:** intersections and proposals for teacher education in an intercultural and decolonial environment. 2024. 302 p. Advisor: Prof. Dr. Edleise Mendes and Co-advisor: Prof. Dr. Terezinha Oliveira Santos. Dissertation (PhD in Language and Culture) - Graduate Program in Language and Culture, Institute of Letters, Federal University of Bahia, Salvador, 2024.

In this paper, inspired by Conceição Evaristo, I present my *Escrevivências*, my personal and professional path centered on teaching and learning foreign languages, mainly German, as a black woman and teacher/researcher in this context. Speaking another language has given me other ways of being in the world. Usually, access to learning is a privilege for elitist bodies, and access to learning German for black bodies is almost a transgression. Thus, this dissertation is to make known and problematize the life story, training, and networks of a Black teacher who teaches German in Brazil, and especially in Salvador, as an epistemological and praxeological contribution to rethinking decolonial, intercultural, and Afrocentric to reach a decolonial language education, and also to discuss ways of expanding the democratic access to languages. In this dissertation, therefore, I present the strategies developed by this black body to enter some spaces of power and how this body, occupying these spaces, built possibilities and altered the structure in which it acted. I emphasize the importance of other teachers talking about themselves, enabling a dialogue between their practice and the epistemologies studied in academia, thus stimulating the autonomy of these professionals in the face of the need to produce materials that enable critical and reflective learning of German from an intercultural and decolonial perspective. In this way, I used the drama metaphor to build this dissertation, provoking a movement of decolonization of the academic work. The construction of the theoretical-methodological framework followed the principles of qualitative and autoethnographic research through narratives, which made it possible to analyze my formative journey with the data generated during this research, based on Critical Racial Literacy and Intercultural language teaching. This dissertation is part of the Applied Linguistics field, in dialog with other areas of knowledge such as Anthropology, Sociology, and Cultural Studies. In this context, it is crucial to point out that racialized content still causes discomfort in the academy due to a racist and colonial structure that excludes black bodies from playing a leading role in accessing foreign languages, both in teaching and in discourse. Thus, the results highlight the need for degree courses in foreign languages, focusing on German, to take a more critical and sensitive approach to teaching foreign languages, resignifying the presence of invisibilized bodies to expand opportunities for minorities.

Key words: narratives (Storytelling); decoloniality; interculturality; intersectionality; GFL.

RESUMEN

SAMPAIO, Ivanete da Hora. **Mujer negra, profesora de lengua alemana en Bahía: intersecciones y propuestas para la formación de profesores en un entorno intercultural y decolonial.** 2024. 302 p. Orientadora: Profa. Dra. Edleise Mendes y Co-orientadora Profa. Dra. Terezinha Oliveira Santos. Tesis (Doctorado en Lengua y Cultura) - Programa de Posgrado en Lengua y Cultura, Instituto de Letras, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2024.

En este trabajo, inspirado en Conceição Evaristo, presento mis escritos vividos, trayectoria personal y profesional centradas en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, especialmente de la lengua alemana, en la condición de una mujer negra y profesora/pesquisidora. El hecho de hablar una otra lengua me permitió otras maneras de ser y estar en el mundo, aunque, el acceso a su aprendizaje sea, todavía, un privilegio de cuerpos elitizados. Y el acceso al aprendizaje de la lengua alemana para cuerpos negros es casi una transgresión. Así que, el objetivo de esta tesis es abordar y problematizar la historia de vida, formación y redes de una profesora negra y actuante en la enseñanza de la lengua alemana en Brasil, especialmente en la ciudad de Salvador, como un aporte epistemológico y praxeológico para repensar una educación lingüística decolonial e intercultural, cuyo centro es mi origen ancestral, o sea, África, hacia una educación lingüística decolonial y discutir medios de ampliar el acceso democrático a las lenguas. Por eso, discuto modos y propuestas de ampliar el acceso a las lenguas extranjeras. En esta tesis, por lo tanto, presento las estrategias desarrolladas por este cuerpo negro para adentrar espacios de poder y como ese cuerpo, ocupando esos espacios, construyó posibilidades y alteró las estructuras donde actuó. Resalto la importancia de que otras profesoras hablen de sí, posibilitando un diálogo entre su práctica con las epistemologías estudiadas en la academia estimulando la autonomía de esas(es) profesionales delante de la necesidad de producir materiales que posibiliten un aprendizaje crítico y reflexivo de la lengua alemana, bajo una perspectiva intercultural y decolonial. De ese modo, utilicé metáforas del teatro para construir esta tesis, provocando un movimiento de descolonización de la estructura normalmente impuesta a los trabajos académicos. La construcción del referencial teórico-metodológico siguió los principios de la pesquisa cualitativa y auto etnográfica, por medio de narrativas, basadas en el Conocimiento Racial Crítico y en la Educación Lingüística Intercultural. Esta tesis se insiere en el área de la Lingüística Aplicada, en diálogo con otras áreas de conocimiento, como la Antropología, la Sociología y los Estudios Culturales. En ese ámbito, es importante resaltar que contenidos sobre cuestiones raciales todavía provocan desconformidad en la academia, en virtud de una estructura racista y colonial que excluye cuerpos negros del protagonismo, el acceso a lenguas extranjeras, tanto en la docencia como al discente. Luego, los resultados evidenciaron la necesidad de que los cursos de licenciatura en lenguas extranjeras, principalmente de la lengua alemana, sean reestructurados buscando un abordaje más crítico y sensible en la enseñanza de lenguas extranjeras, resignificando la presencia de cuerpos invisibilizados, proporcionando oportunidades a los grupos minorizados socialmente.

Palabras claves: Narrativas de sí; Decolonialidad; Interseccionalidad; Interculturalidad; Formación de profesoras(es) de lengua alemana.

RÉSUMÉ

SAMPAIO, Ivanete da Hora. **Femme noire, professeure d'allemand en Bahia**: intersections et propositions pour la formation des enseignantes dans un cadre interculturel et décolonial. 2024. 302 f. il Directrice de recherche: Prof. Dr. Edleise Mendes. Co-directrice de recherche: Prof. Dr. Terezinha Oliveira Santos. Thèse (Doctorat en Langue et Culture) - Programme de troisième cycle en Langue et Culture, Institut de Lettres, Université fédérale de Bahia, Salvador, 2024.

Dans ce travail inspiré de Conceição Evaristo, je présente mes *Escrevivências* et mon parcours personnel et professionnel, axé sur l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, notamment l'allemand, en tant que femme noire et enseignante-chercheuse dans ce contexte. Parler une langue étrangère m'a donné d'autres manières d'être au monde. Cependant l'accès à son apprentissage est un privilège pour de l'élite aristocratique et l'accès à l'enseignement-apprentissage de l'allemand par les corps noirs est presque une transgression. L'objectif de cette thèse est donc de visualiser et de problématiser l'histoire de vie, la formation et les réseaux d'une professeure noire qui enseigne l'allemand au Brésil, et plus spécifiquement à Salvador, comme instrument épistémologique et praxéologique pour repenser l'enseignement des langues décolonial, interculturel et Afrocentrique, vers une éducation linguistique décoloniale pour discuter des moyens d'élargir l'accès aux langues. Dans cette thèse, je présente donc les stratégies développées par ce corps noir pour pénétrer certains espaces de pouvoir et comment ce corps a construit des possibilités et modifié la structure dans laquelle il opérait en occupant ces espaces. Je souligne l'importance des enseignants pour parler d'eux-mêmes, ce qui permettrait un dialogue entre leur pratique et les épistémologies étudiées en milieu universitaire, et encouragerait ainsi l'autonomie de ces professionnels face à la nécessité de produire des matériaux afin de permettre la réflexion critique et l'enseignement-apprentissage de l'allemand dans une perspective interculturelle et décoloniale. J'ai ainsi utilisé la métaphore du théâtre pour construire cette thèse, ce qui a provoqué un mouvement de décolonisation de la structure normalement imposée au travail académique. La construction du cadre théorico-méthodologique a suivi les principes de la recherche qualitative et autoethnographique à travers des récits qui ont permis d'analyser mon parcours académique avec les données générées au cours de la recherche basée sur la littérature raciale critique et l'éducation linguistique interculturelle. Cette thèse s'inscrit dans le domaine de la linguistique appliquée et dialogue avec d'autres domaines de connaissance tels que l'anthropologie, la sociologie et les études culturelles. Dans ce contexte, il est important de souligner que le contenu racialisé continue de provoquer un malaise dans le monde universitaire en raison d'une structure raciste et coloniale qui exclut les corps noirs du rôle de protagoniste et de l'accès aux langues étrangères, à la fois dans l'enseignement-apprentissage et dans le discours. Alors, les résultats ont mis en évidence la nécessité de restructurer les cours de langues étrangères, notamment d'allemand, afin d'adopter une approche plus critique et sensible de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères donner un nouveau sens à la présence de corps qui sont devenus invisibles et offrir des opportunités aux groupes minorisés

Mots clés: récits de soi; décolonialité; interculturelité; intersectionnalité; formation des enseignants de langues allemand.



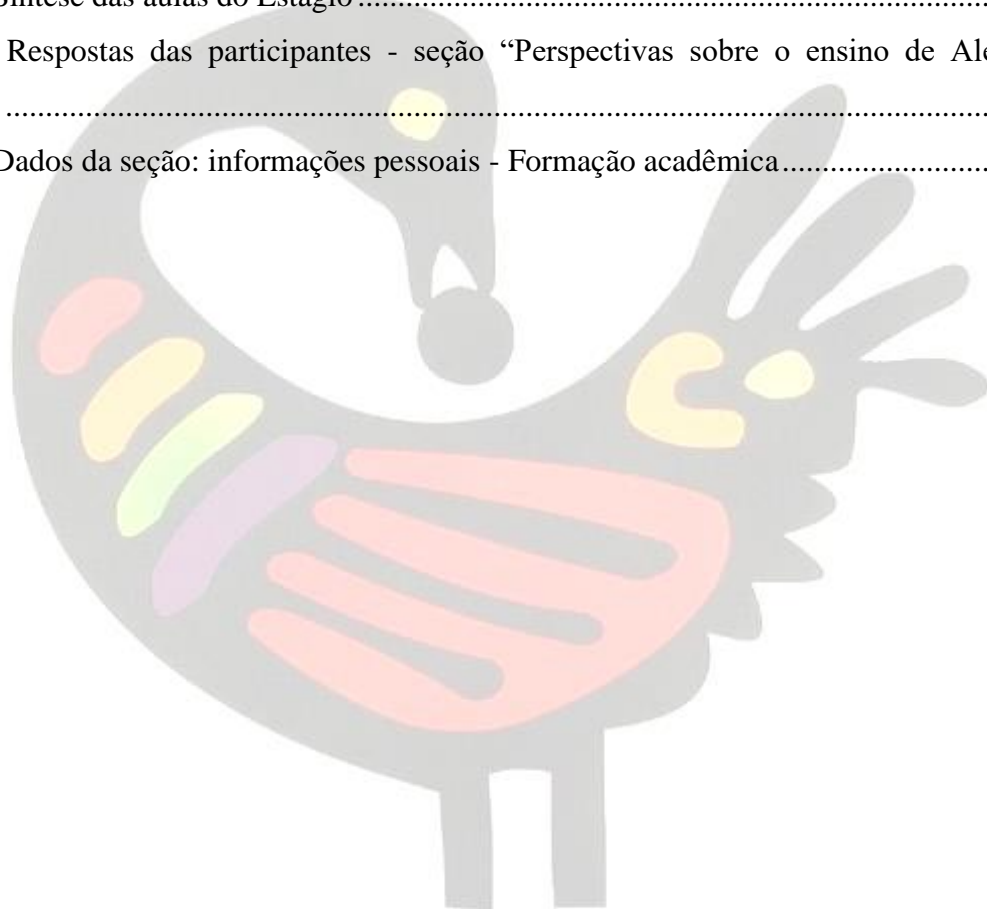
LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Procedência das(os) alunas(os) de um dos Cursos.....	137
Figura 2 Finalidade das(os) alunas(os) para aprender alemão	138
Figura 3 Acordo de Cooperação Acadêmica Internacional.....	148
Figura 4 Cartaz de divulgação da palestra na Universidade Friedrich-Schiller de Jena	160
Figura 5 Respostas à pergunta 1 da Seção Materiais Didáticos do Questionário Preliminar.	167
Figura 6 Resposta à pergunta 2 da Seção Materiais Didáticos do Questionário Preliminar ..	167



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Alguns eventos de germanística dos quais participei ao longo da pesquisa.....	82
Quadro 2 Dados da seção: informações pessoais	89
Quadro 3 Respostas das participantes - seção “Perspectivas sobre o ensino de Alemão”, pergunta 2	120
Quadro 4 Respostas das participantes - seção “Perspectivas sobre o ensino de Alemão”, pergunta 1	145
Quadro 5 Síntese das aulas do Estágio	152
Quadro 6 Respostas das participantes - seção “Perspectivas sobre o ensino de Alemão”, pergunta 5	157
Quadro 7 Dados da seção: informações pessoais - Formação acadêmica.....	202



LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEG - Associação Brasileira de Estudos Germanísticos
ABRAPA - Associação Brasileira de Professores de Alemão
ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil
ALE – Alemão como Língua Estrangeira
APANOR – Associação de Professores de Alemão do Norte e Nordeste
APNB – Associação de Pesquisadores Negros da Bahia
BMM – *Black Matters Matter*
CAS – *Community Assistance Service* (Assistência de Serviço Comunitário)
CCA-UFC – Casa de Cultura Alemã da Universidade Federal do Ceará
CEAO – Centro de Estudos Afro-Orientais
CIA – Centro Industrial de Aratu
DaF - Deutsch als Fremdsprache
DaZ - Deutsch als Zweitsprache
DECOLIDE – Decolonialidade, Linguagem, Identidade e Educação
DLL - Deutsch Lehren Lernen
DUDL – Declaração Universal dos Direitos Linguísticos
ESL – *English as Second Language* (Inglês como Língua Estrangeira)
EUA – Estados Unidos da América
FB – Forschungsbereich (Área de investigação/pesquisa)
FSU-Jena – Universidade Friedrich-Schiller de Jena
GEPELAB - Grupo de Estudos e Pesquisa no Ensino de Língua Alemã no e do Brasil
ICBA – Instituto Cultural Brasil-Alemanha / Instituto Goethe Salvador
IES – Instituições de Ensino Superior
IFBA - Instituto Federal da Bahia
ILUFBA – Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia
LA – Linguística Aplicada
LAC – Linguística Aplicada Crítica
LALIMU – Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo
LE – Língua Estrangeira
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LINCE – Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino
LMU - Ludwig-Maximilian-Universität München

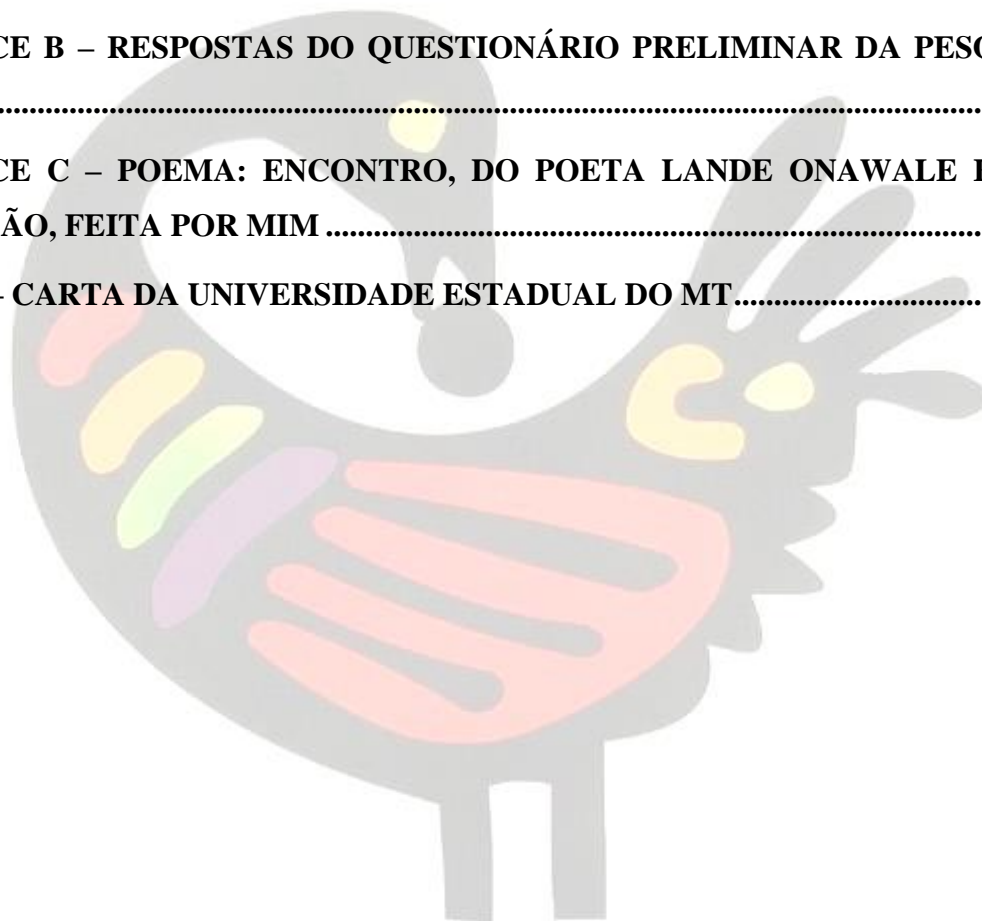
MAIN – Multilingual Assessment Instrument for Narratives
NUPEL – Núcleo Permanente de Extensão em Letras
NUPESD-UEMS – Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguístico e Dialetológicos
PAN – *Pan American School*
PASB – *Pan American School of Bahia* (Escola Pan Americana da Bahia)
PPGLinC – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura
PPPLE – Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/ Língua Não Materna
PROELE – Formação de Professores em Espanhol em Contexto Latino-americano
PROFICI – Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA
PUB – Programa Unificado de Bolsas
REPENSE – Rede de Pesquisadores Negres de Estudos da Linguagem
SES – *Sprachentwicklungsstörungen* (Distúrbios do desenvolvimento da linguagem)
TÜ – Technische Universität
UCLPM – Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo
UCSal – Universidade Católica de Salvador
UD – Unidade Didática
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP – Universidade de São Paulo
ZAS – *Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft* (Centro Leibniz de Linguística Geral)

ROTEIRO

1	PRÓLOGO - “EU SOU UM CORPO, UM SER, UM CORPO SÓ”: A CONSTRUÇÃO DO FAZER-ME TRANSFORMANDO MINHAS (ESCRE)VIVÊNCIAS EM PEDAGOGIA DECOLONIAL	33
1.1	ESPAÇOS, LUGARES E NÃO-LUGARES: MIGRÂNCIAS DE UM CORPO NEGRO	34
1.2	UM CORPO NEGRO BILÍNGUE NA DÉCADA DE 1980: <i>CAN I HELP YOU?</i>	40
1.3	DA ROMA NEGRA À MUNIQUE: PRIMEIROS ESTUDOS NA ALEMANHA....	56
1.4	INTERSECÇÕES E ENCRUZILHADAS: CONSTRUINDO O(S) CAMINHO(S) DA PESQUISA	58
1.5	BATENDO DE PORTA EM PORTA - ESTADO DA ARTE	82
1.6	PARÁBASE ACADÊMICA	86
1.6.1	Propósitos da trama – perguntas da pesquisa e objetivos	87
1.6.2	Ficha técnica – iluminação, maquiagem e sonoplastia acadêmico-teatral: instrumentos e procedimentos para a geração e análise de dados.....	89
1.6.3	Ação e direção: enquadramento teórico-metodológico.....	95
1.6.4	Tempos – Explicando os Atos.....	109
2	ATO 1 – COMO A LÍNGUA SE APROPRIA DE TERRITÓRIOS GEOGRÁFICOS E POLÍTICOS: ALGUMAS REFLEXÕES (PRE)EXISTENTES. .	113
2.1	CENA 1 – ENTENDER LÍNGUA NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL ..	113
2.1.1	A cultura que habita em nós.....	113
2.1.2	O Conceito de Língua-cultura numa perspectiva intercultural.....	123
2.1.3	Relações Étnico-raciais no ensino de língua estrangeira	129
2.2	CENA 2 – AS ENCRUZILHADAS LINGUÍSTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ NO E DO BRASIL.....	139
2.3	CENA 3 – PASSAPORTES: EMPODERAMENTO E MOBILIDADE GEOPOLÍTICAS NO FLUXO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	147
3	ATO 2 – A MINHA EXISTÊNCIA MATERIALIZANDO A LÍNGUA ALEMÃ EM OUTRAS EXISTÊNCIAS: EU, PROFESSORA NEGRA FORMANDO PROFESSORAS(ES) ENTRE CULTURAS.....	151
3.1	CENA 1 – FORMANDO OUTRAS(OS) PROFESSORAS(ES) ENTRE CULTURAS	151

3.2	CENA 2 – DA BAHIA PARA O MUNDO	158
3.3	CENA 3 – MATERIAL (MULTI)CULTURALMENTE SENSÍVEL	162
4	ATO 3 – DESLOCAMENTOS E TENSÕES: EXPERIÊNCIAS DE INTERLOCUÇÃO NO EXTERIOR – E NO CAMINHO DAS PEDRAS, EU ME FIZ ÁGUA!	168
4.1	CENA 1 – PRIMEIROS PASSOS NO DESLOCAMENTO.....	169
4.2	CENA 2 – O EDITAL E SEU PROCESSO DE SELEÇÃO – “NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA”	172
4.3	CENA 3 – ADAPTAÇÃO – “TINHA UMA PEDRA NO MEIO DO CAMINHO”	174
4.4	CENA 4 – CONHECENDO O ZAS (LEIBNIZ-ZENTRUM ALLGEMEINE SPRACHWISSENSCHAFT) – “TINHA UMA PEDRA”	182
4.5	CENA 5 – AS INTERLOCUÇÕES – “NO MEIO DO CAMINHO JÁ NÃO TINHA MAIS PEDRAS, E SIM ALGUMAS ENCRUZILHADAS”	188
4.6	CENA 6 – CHEGANDO A UM LUGAR LÁ(R)	194
5	ATO 4 – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA, POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS, ESPECIALMENTE, DE ALEMÃO NA BAHIA	199
5.1	CENA 1 – APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COMO UM DIREITO CIDADÃO	199
5.2	CENA 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: TERRENO FLUTUANTE E SUAS AREIAS MOVEDIÇAS	205
5.3	CENA 3 – ENCRUZILHADAS BAIANAS E PAULISTAS MOVIMENTANDO O ENSINO DE LÍNGUAS NA BAHIA	208
6	ATO 5 – ALTERIDADES, ESPELHOS E (DES)CONTINUIDADES: QUEM SÃO AS OUTRAS QUE OCUPAM ESSE ESPAÇO?	214
6.1	CENA 1 – PROPOSTA FORMATIVA DECOLONIAL – PROJEÇÕES E CONTRIBUIÇÕES	214
6.1.1	UBUNTU – Aprendendo juntas(os) através de análises e propostas sobre Centros de Ensino de Línguas	215
6.1.2	Interculturalidade: Uma abordagem de Ensino de Línguas para além da sala de aula	217
6.1.3	Para final de conversa: o que aprendi neste encontro	218
6.2	CENA 2 – LAÍS MANHÃES NAKA: MULHER NEGRA, PROFESSORA DE ALEMÃO – É SANKOFA!	223

6.2.1	Os Caminhos até Laís.....	229
6.2.2	Analisando a trajetória de Laís	232
6.2.3	A decolonialidade e a interculturalidade em curso: Considerações comparativas e finais da trajetória de Laís	240
7	EPÍLOGO	243
ELENCO COM AS ATRIZES E ATORES COADJUVANTES E TODA A EQUIPE TÉCNICA (REFERÊNCIAS):		248
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA		271
APÊNDICE B – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO PRELIMINAR DA PESQUISA		278
APÊNDICE C – POEMA: ENCONTRO, DO POETA LANDE ONAWALE E SUA TRADUÇÃO, FEITA POR MIM		301
ANEXO – CARTA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MT.....		302





SANKOFA
 "retornar ao passado
 para ressignificar o presente
 e construir o futuro".

1 PRÓLOGO - “EU SOU UM CORPO, UM SER, UM CORPO SÓ”: A CONSTRUÇÃO DO FAZER-ME TRANSFORMANDO MINHAS (ESCRE)VIVÊNCIAS EM PEDAGOGIA DECOLONIAL

Esta tese é diferente. Ela não fala de um objeto estanque, distante de uma realidade da qual não faço parte. Pelo contrário, estou inserida como protagonista desta história em diálogo constante com os fatos aqui narrados, isso porque esta tese é uma autoetnografia, o objeto desta pesquisa é constituído pelas minhas vivências como mulher, negra, baiana, professora de línguas estrangeiras, pesquisadora, migrante. Isso posto, a Teoria Racial Crítica doravante TRC, apresenta-se como o referencial teórico acolhedor dessa constituição, visto que um dos seus princípios é reconhecer e centralizar “o conhecimento experiencial das pessoas de cor”. É um conhecimento empírico, credível altamente valioso e imprescindível para a compreensão da análise e o ensino sobre a subordinação racial em todas as suas facetas, conforme nos apresenta a pesquisadora Aparecida de Jesus Ferreira (2014 Apud de Tate, 1997; Milner e Howard, 2013).

Ao mesmo tempo em que coloco em diálogo minhas vivências e referenciais teóricos que embasaram esta pesquisa, contando desta história. Assim, faço valer a minha veia Griot², herdada diretamente de minha mãe, D. Edinha, que é uma exímia contadora de histórias e guardiã das memórias de nosso povo. Portanto, não começarei a contar-lhes essa narrativa a partir de uma introdução, como no modelo padrão da academia. Aqui, cara leitora e caro leitor,

² Minha mãe contava histórias que em todo lugar que ela chegava, em outros bairros, em outras cidades e até mesmo em outros países. Prendia a atenção das pessoas, principalmente, das crianças, aguçando suas fantasias e/ou despertando-lhes para outras realidades, "valorizando a transmissão de saberes por meio da tradição oral". Esta era uma das funções dos Griots na cultura Bantu.

você começará esta viagem através de um prólogo, pois decidi que esta tese se utilizaria das metáforas do teatro, para melhor apresentar minhas narrativas, na trajetória da pesquisa.

Para tanto, tomei emprestado alguns elementos da obra *Namíbia, não!*, do dramaturgo, Aldri Anunciação. Esta tese foi escrita para você que tem a curiosidade de conhecer o universo das línguas estrangeiras, principalmente da língua alemã, e como o acesso a essas línguas, seja aprendendo-as ou ensinando-as, possibilitou a este corpo negro transitar por diversos espaços de poder. As meninas e os meninos negros(as) precisam acreditar que é possível transformar suas vidas, também, através do acesso a diferentes idiomas. Como uma intelectual negra insurgente, é este o meu compromisso com este trabalho, mostrar-lhes caminhos e possibilidades. *Yes, we can! Doch, das schaffen wir!*

1.1 ESPAÇOS, LUGARES E NÃO-LUGARES: MIGRÂNCIAS³ DE UM CORPO NEGRO

Atravessei o mar, um sol
Da América do Sul me guia
Trago uma mala de mão
Dentro uma oração, um adeus
(Luedji Luna)

Ich bin hier! Sentada na minha sala, olho a janela e vejo uma chuva fina a cair, molhando as árvores do pátio interno do prédio onde moramos em Munique, na Baviera alemã, neste verão de 2022. Estar aqui significa uma das etapas do meu processo de conclusão do doutoramento. Para contextualizar essas informações, no entanto, é preciso que eu volte à memória para trazer para a visibilidade o meu percurso formativo educacional, com o objetivo de ratificar a importância dos letramentos⁴, tanto o de mundo, quanto o escolar, especialmente no contexto de letramento em línguas estrangeiras ou em uma educação bilíngue. Assim, para entender o que apresento nesta tese, é necessário nos movermos juntas(os) em direção àquilo que dá origem à minha formação. Baseada na obra da pesquisadora Elisa Larkin Nascimento (2008), faço em Sankofa este movimento ancestral. Sankofa é um conceito representado por ideograma

³ Por “migrâncias” refiro-me aqui aos meus deslocamentos, sejam dentro do Brasil ou para outros países. O termo envolve a ideia de migração, que pode ser motivada por diversos fatores, como busca por melhores condições de vida, oportunidades de trabalho, estudos, entre outros. A migrância não se limita apenas à ideia de mudança física, de localidade, mas também abarca aspectos culturais, sociais e emocionais associados ao processo de deslocamento e integração em novos ambientes.

⁴ Nas cenas posteriores, abordo o letramento que permeia esta tese.

pertencente ao conjunto de símbolos conhecidos como *adinkras*, que são símbolos gráficos, como uma espécie de escrita, do povo Akan, originário da África ocidental. Cada símbolo representa um ensinamento, que comunica os valores passados pelos mais velhos às novas gerações. Há registros de mais de 80 símbolos gráficos *adinkras*. Sankofa é um deles e significa, em sua origem etimológica, “volte e pegue”, aprenda do passado e construa sobre suas fundações, sentido esse que fica bem claro em uma de suas representações: um pássaro que gira a cabeça para trás, indicando a necessidade de um povo reconhecer o seu passado, honrar sua ancestralidade; seu corpo vai para a frente, mas sua cabeça não deixa de vislumbrar o caminho percorrido por seus ancestrais (Nascimento, Elisa, 2008).

Dessa forma, retomo o meu lugar no mundo e minhas memórias, iniciando a escrita desta tese numa perspectiva de tempo não-linear, afirmando que o meu eu plural me leva a vários espaços geográficos, pois a multidão que em mim habita se reflete em quaisquer lugares em que eu esteja. Assim, a Bahia está em mim como a Baviera também está, pois ambas fazem parte da minha constituição identitária, visto que vivi mais de dez anos nessa região da Alemanha. Entretanto, posso ir além desses territórios, uma vez que as minhas identidades em fluxo me levam a estar em vários lugares, numa constante migração entre territórios.

Estas identidades em fluxo — identidades de um mesmo eu, em diferentes papéis e atuações — se interseccionam, me desafiam e ao mesmo tempo me fortalecem. [...] Somos seres em fluxo que, a cada instante, se tornam o instrumento adequado para desempenhar a tarefa que o momento exige (Sampaio, 2022a, p. 202).

Por isso, o que conto aqui são minhas memórias que me ajudam a reconhecer-me e a ter consciência do meu lugar no mundo, retornando ao meu passado, para ressignificar o meu presente e fazer diferença no meu futuro; contribuindo, assim, para mudanças na vida das minhas e dos meus. Dessa maneira, o tempo utilizado nesta narrativa é o lugar no qual “o presente atua como interlocutor do passado e, consecutivamente, como locutor do futuro” (Santos, 2015, p.19).

O tempo ao qual me refiro é um tempo que não é linear, é um tempo de idas e vindas, de movimento que caminha e percorre o espaço da minha vida, da minha experiência e retorna ao ponto inicial. Às vezes, existe a necessidade de voltar e, outras vezes, de seguir em frente, num movimento sempre espiralar de um ciclo que não se fecha, mas que está sempre em constante encontro de outros começos e recomeços.

Assim, volto à minha infância e, nesse movimento, percebo que crescer numa casa sempre cheia de gente e palavras tem seus percalços. No entanto é ali que se adquire as primeiras

experiências e aprende-se a lidar com pessoas de diferentes humores e trejeitos. Meus momentos de solidão foram poucos.

Na minha infância, a desigualdade de gênero chegou muito antes que a de cor. Sou a filha mais velha, mesmo assim era Ivan, o irmão depois de mim, quem tomava as iniciativas e enfrentava as decisões do senhor Liberto Bispo Sampaio, meu pai. Por mais que eu me interessasse pelo seu trabalho, S. Betinho, como era conhecido meu pai, não me via, nem em sonho, como uma futura engenheira civil, visto que ele e seus irmãos eram mestres de obras, em grandes construtoras de Salvador.

Numa sociedade patriarcal como a nossa, o machismo reverbera nas famílias e, naquela época, início dos anos 1980, os ambientes de construção civil não eram adequados para mulheres. Além do mais, as profissões de prestígio, na época, eram Medicina e Direito, e o Sr. Liberto desejava que eu cursasse Medicina; por esse motivo, a engenharia foi cortada dos meus sonhos desde que eu era pequena. Embora nas férias eu gostasse de “ser professora”, brincando de “escolinha” com as crianças da rua onde morávamos, meu pai queria que eu fosse médica, professora jamais, já que não era uma profissão de prestígio social, na sua opinião.

Em relação à minha mãe, Edna da Hora Sampaio, D. Edinha, essa cuidava da prole, cinco filhos. Ela teve pouco estudo, frequentou a escola até a 5ª série, primeiro ano ginásial, correspondendo ao 6º ano, atualmente. Na sua narrativa, consta a interrupção dos estudos, na adolescência, motivada pelo seu deslocamento de Salvador para Itabuna, no Sul da Bahia, com a finalidade de ajudar a irmã mais velha a cuidar do filho recém-nascido.

Meu pai era um homem simples, teimoso, pensativo, apreciador de uma boa conversa, no entanto, na maioria das vezes, sabia escutar, o que é raro nas pessoas teimosas, principalmente nos homens de sua época. Ele gostava de dançar e ouvir boa música. Sua alegria amaciava aquela rigidez de um homem da roça, que um dia tinha sido fazendeiro, um produtor agrícola, pois meus avós tinham fazenda com muitos hectares, na cidade de São Miguel das Matas. A experiência da minha família é a de muitas famílias negras, que vivem no interior, trabalhando a terra, e saem em busca de trabalho na cidade grande. Experiência similar é retratada por Antônio Bispo dos Santos, conhecido como Nego Bispo⁵:

Nossa família plantava o que precisava, era mestra na agricultura e dominava o beneficiamento. Sabia fazer os equipamentos para o beneficiamento da mandioca, da cana e do álcool. Um povo que sabia disso tudo provavelmente

⁵ Antônio Bispo dos Santos, popularmente conhecido como Nêgo Bispo, foi um filósofo, poeta, escritor, professor, líder quilombola e ativista político brasileiro. Foi considerado um dos maiores intelectuais do Brasil, refletindo o contemporâneo a partir das experiências quilombolas. Nascido em 10 de dezembro de 1959, em 03 de dezembro de 2023, partiu para o Orum. Virou ancestral. Mais informações em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B4nio_Bispo_dos_Santos. Acesso em: 12 mar.2024.

não foi escravizado nem teve sua memória apagada como intencionavam e intencionam até hoje os eurocristãos colonialistas (Santos, 2023, p. 39).

Meus avós tinham gado e plantação e viviam do que a terra lhes dava. Contudo, meu pai tinha saído de suas terras para trabalhar na cidade grande e se tornar mestre de obras. Sua teimosia e astúcia o ajudaram, em parte, a saber se impor diante dos engenheiros, arquitetos e chefes que encontrava pelo caminho. Conforme mencionei, ele, assim como seus irmãos, trabalhou em grandes firmas da construção civil brasileira, entre elas a Construtora Norberto Odebrecht, que pertencia a uma família de imigrantes alemães. Por sua vez, na construção não de obras, mas sim do tempo, a Alemanha aparece aqui já se desdobrando em diferentes tempos em minha vida, indo, vindo e refluindo.

Os irmãos de meu pai, Pedro e Leobino Sampaio, ficaram na empresa até se aposentarem. Pedro, inclusive, ganhou uma medalha de honra pelos anos de dedicação e profissionalismo. O mestre de obras, que é um cargo de confiança, tem a prática que o engenheiro não possui; o meu pai sabia que seu conhecimento empírico era muito valioso numa obra, então negociava, com esperteza, seu salário e as condições de trabalho, tanto para si, quanto para os subalternizados que trabalhavam com ele. Com isso, conquistava a confiança das pessoas, sendo muito querido e respeitado por onde passava. Esse quadro de família, aqui apresentado, é apenas para ilustrar o ambiente no qual eu cresci: um espaço afetivo que favoreceu a construção de uma autoestima elevada e veio a me ajudar, mais tarde, a diminuir as sequelas do racismo e a enfrentar as várias situações hostis de minha trajetória.

Durante essa fase da vida, nos anos 1970, ouvia poucas pessoas ao meu redor tecerem frases que valorizassem as pessoas negras. Lembro-me de que no ginásio onde fui estudar, pela primeira vez, numa escola particular, no Liceu Salesiano do Salvador, em Nazaré, eu era uma das poucas meninas negras. A primeira transformação em mim foi o cabelo, pois passei do cabelo natural para o alisado: “Vai estudar numa escola particular, tem que ficar com cabelo bom!”, essa era uma frase comum de se ouvir na época. Para mim, foi uma maravilha, assim como aponta bell hooks⁶,

[...] não estava ligado em minha mente ao esforço de parecer branca, de viver os padrões de beleza estabelecidos pela supremacia branca. Estava ligado apenas a ritos de iniciação da feminilidade. Chegar a esse ponto em que o cabelo pode ser alisado foi deixar de ser percebida como criança (cujo cabelo

⁶ bell hooks é o nome adotado pela escritora afro-americana Gloria Jean Watkins, que escolheu esse nome para assinar suas obras homenageando os sobrenomes de sua mãe e de sua avó. A pedido da autora, o escrevemos em letras minúsculas, pois ela defende que o mais importante em suas obras é a substância do que escreve e não quem ela é (Sales, 2018).

podia ser penteado e trançado) para ser quase uma mulher. Foi esse momento de transição que minhas irmãs e eu desejávamos. (hooks, 1989, p.1) ⁷

Esse momento foi um rito de passagem, não só da infância para a adolescência, mas também de classe social. Foi também a primeira vez em que eu mesma pude pentear meus cabelos, e assim sentir-me um pouco mais independente. A estrutura racista fazia com que as famílias negras, naquela época, reproduzissem esse ritual de apagamento identitário sem a menor consciência e, pela ausência de discernimento/letramento racial, replicavam essa violência simbólica. No entanto, a falta dessa percepção, como a maioria do que ignoramos, não causava dor, porque era “comum”, “normalizado”, conforme palavras de Santos (2011), em sua tese/terreiro, onde também nos fala do seu processo de alisamento do cabelo a ferro quente:

“(..)Recordo, em especial, da casa de uma moça, a quem todos carinhosamente chamavam de “Cheiro”, e a quem entregávamos nossos cabelos crespos para serem alisados a ferro. Aos finais de semana, aquele lugar se transformava em uma comunidade de mulheres negras (...) éramos uma maioria de jovens com um pensamento em comum: “fazer o que tinha de ser feito”, ou seja, alisar o cabelo para ficar bonita, rogando a Deus para que não chovesse (...)”. (Santos, 2011, p.13).

Gonzalez aponta que, “[c]omo todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra. Numa primeira aproximação, constatamos que exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra.” (Gonzalez, 1984, p. 228). Esse racismo por denegação, como classifica Gonzalez (1988), é onde prevalecem as “teorias” da miscigenação, da assimilação e da “democracia racial”, que é um dos pilares da ideologia do branqueamento, a qual fragmenta a identidade racial, produzindo o desejo de embranquecer, projetado através dos meios de comunicação e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, negando a raça e a presença da cultura negra na sociedade brasileira. Nesse contexto, concordo com Bento (2022) quando diz que raça é uma construção social que cria, sustenta e perpetua diferenças e privilégios.

Naquela época, só existiam duas pessoas adultas ao meu redor que não usavam termos pejorativos em relação aos negros: minha prima Arany e minha mãe, que se referia a meu pai como um homem negro e falava dele cheia de orgulho. Por outro lado, meu pai só valorizava os negros que estudavam, as mulheres negras de traços “finos” ou negros que tivessem um bom status financeiro. Não sei quando exatamente tomei consciência de minha identidade racial. Tenho esses “flashes” ou alguns exemplos da minha infância. Como nos diz Lima,

⁷ [...] was not connected in my mind with the effort to look white, to live out standards of beauty set by white supremacy. It was connected solely with rites of initiation into womanhood. To arrive at that point where one's hair could be straightened was to move from being perceived as child (whose hair could be neatly combed and braided) to being almost a woman. It was this moment of transition my sisters and I longed for. (Tradução minha)

[n]o debate sobre o que é identidade, sobressai o fato de que uma pessoa não possui uma única identidade, fixa, imutável. A identidade, a rigor, são identidades múltiplas, complexas, convivendo num contexto de diversidade étnica, racial, de gênero, sexualidade, regionalidade. Essas dimensões identitárias coexistem numa só pessoa e se estruturam a partir de relações de poder estabelecidas nas práticas sociais (Lima, 2015, p.40).

Minha mãe, assim como muitas outras mães negras, sempre nos dizia que “apesar” de sermos negros, éramos pessoas bem-educadas, sabíamos como entrar e sair dos lugares com dignidade e que ninguém poderia nos tirar aquela educação, que deveríamos seguir nossas vidas daquela maneira, buscando os estudos, porque este era o nosso bem mais precioso. Então, cresci com esse pensamento: estudar, estudar e estudar! Hoje, percebo quantas máscaras meu pai teve que usar para poder sentir-se inserido nessa sociedade, pois relembro Fanon (2008), a “regra” para se sentir humano é ser branco, pois “[o] negro quer ser branco. O branco incita-se a assumir a condição de ser humano. [...] Por mais dolorosa que possa ser esta constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, há apenas um destino. E ele é branco.” (Fanon, 2008, p. 27-28).

Dessa forma, para S. Betinho e D. Edinha, usar essas máscaras e criar suas filhas e seus filhos com essas “regras” era, simplesmente, uma estratégia de sobrevivência. O racismo faz isso conosco, mas há resistência. Essa é a maneira com a qual ele tenta nos capturar, nos inferiorizar e demarcar o afastamento de nossa identidade negra e de nossas memórias, objetivando enfraquecer a ideia de coletividade.

Nesse sentido, outra situação de confronto com minha identidade negra acontecia quando visitávamos nosso tio Buico. Meu pai amava essa família e tinha orgulho de como ela educava seus filhos e suas filhas, mas S. Betinho dava uma atenção especial a uma de suas filhas, Arany, uma mulher inteligente, politizada, professora de inglês e muito consciente de sua identidade negra. Resumindo, ela era poderosa. Ela era a segunda pessoa, além de minha mãe, que não usava termos pejorativos em relação aos negros. Hoje, penso que meu pai talvez não soubesse, exatamente, o que ele via realmente nela, mas essa mulher e a maneira como ela assumia sua representatividade negra, do vestir ao falar, faziam com que meu pai, inconscientemente, voltasse às suas origens, à sua identidade negra.

Eu também gostava de visitar este tio, principalmente quando Arany estava em casa. Eu apreciava como ela se vestia, como penteava seus cabelos e como sempre enfatizava o quanto eu era bela. Isso me afetava de tal maneira que eu pensava: “Puxa! Eu sou uma negra bonita!”. Ela reforçava a sua fala, dizendo que eu era uma menina bonita e que um dia, se eu quisesse, poderia deixar meu cabelo crescer como o dela, solto, tipo *black*, sem alisamentos. Esse momento se constitui como a primeira lembrança que tenho de alguém se referindo a mim como

uma negra bonita. Essa prima chama-se Arany Santana, diretora cultural da Associação Cultural Bloco Carnavalesco Ilê Aiyê⁸, ex-Secretária da Cultura do Estado da Bahia, no governo de Rui Costa e hoje a primeira mulher negra a se tornar Ouvidora-geral da Ouvidoria Geral do Estado da Bahia. Arany foi uma referência para mim, como mulher negra, professora de inglês, mãe, militante e resistente neste “movimento” há tanto tempo. Imagino como deve ser difícil perpassar pelas esferas políticas de poder branco e conseguir, ao mesmo tempo, atender as demandas dos movimentos negros.

No que diz respeito a mim, nos espaços de educação particular que frequentei, existiam apenas uma ou duas pessoas negras, eu era sempre uma delas. Achava estranho, porém não questionava o motivo, por não entender muito bem o que acontecia ao meu redor. A escola em que eu estudava era elitista, porém se dizia humanística, como as escolas ditas cristãs, que seguem uma filosofia jesuítica de educação.

Apesar de ter a minha autoestima fortalecida no seio familiar, eu pensava que não era bonita o suficiente aos olhos daquele ambiente escolar e me conformava com isso. Eu era sempre a melhor amiga, a confidente e até a líder da sala, eleita nos três anos consecutivos do Ensino Médio. Como diz a personagem de Queen Latifah, no filme, de 2010, intitulado *Just Wright* (Jogada Certa), “a gente também quer ser mais do que só um ombro amigo”.

1.2 UM CORPO NEGRO BILÍNGUE NA DÉCADA DE 1980: *CAN I HELP YOU?*

Àquela altura do Ensino Médio, eu já estava terminando meu curso de inglês. Meu pai sempre estava atento às conversas dos engenheiros e tentava trazer para si alguns costumes que achava “finos”. Em certo momento, ouviu um engenheiro falando que o filho estava aprendendo inglês e que isso iria ajudá-lo a viajar para o exterior. Como gostava muito de viajar, S. Betinho viu neste aprendizado a oportunidade de sua filha expandir outros horizontes, os quais ele não alcançaria. Foi a partir daí que comecei a aprender inglês na Escola Baiana de Expansão Cultural (EBEC). Sou-lhe eternamente grata! É claro que, mais uma vez, eu era a única negra em sala de aula.

⁸ “O Ilê Aiyê é considerado o primeiro bloco afro do Brasil. Criado em 1974 no bairro da Liberdade, em Salvador, firma-se como polo de protesto contra o racismo, difundindo um sistema positivo de representação do negro e enaltecendo as raízes africanas da cultura nacional. Produz sua arte com música, dança, ilustração e vestuário e desenvolve, em paralelo, projetos de extensão pedagógica. O grupo é fruto da ação da ialorixá (mãe de santo) Hilda Dias dos Santos (1923-2009), a Mãe Hilda Jitolu, e de seu filho Antonio Carlos dos Santos Vovô (1952). Promove, desde o primeiro desfile, a valorização das populações negras da África e da diáspora africana nas Américas.” (Ilê Aiyê, 2024).

Quando chegou a fase do vestibular, em 1983, tentei medicina, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), e Letras com Inglês, na Universidade Católica do Salvador (UCSal). Apesar do desejo do meu pai de ter uma filha médica, eu não acreditava que fosse passar em um vestibular na UFBA, muito menos para Medicina. Hoje, penso que o racismo institucional, já estava introjetado na minha mente, mas como minha mãe dizia, eu ainda não sabia “dar nome aos bois”.

Minha mãe tirou da cabeça de meu pai a ideia de que eu deveria cursar Medicina, então decidiram que eu iria estudar o que quisesse e gostasse, contanto que fosse um curso universitário. Eu queria ensinar línguas! Meus pais não tinham acesso aos trâmites e estratégias para adentrar no mundo universitário, então não tentei Letras na UFBA. Nesse sentido, minha trajetória foi diferente de algumas pessoas amigas, pois tentaram o vestibular, várias vezes, até serem aprovados naquela instituição.

Fiz meu curso a duras penas, no turno noturno, na UCSal, pois a crise econômica na área de construção não permitia que eu tivesse apoio financeiro de minha família. Então, eu dava aulas particulares durante o dia para poder pagar a faculdade. Foi justamente no Instituto de Letras da UCSal que encontrei a professora Dra. Florentina Souza, minha primeira professora negra na universidade e uma das poucas em minha vida, até hoje. Isso informa muito sobre a persistência do racismo institucional e sobre o pacto narcísico da branquitude, ou seja, o pacto, não explicitado pela branquitude, que visa a manter e distribuir privilégios só entre os membros do seu grupo racial, na esfera acadêmica (Bento, 2022).

Em retrospecto, pensando nas figuras de referência que obtive, as duas únicas professoras negras que tive no tempo do ginásio não tinham uma postura semelhante à de minha prima, Arany, e muito menos um discurso voltado para as questões raciais. Ao passo que a professora Florentina Souza demonstrava afirmar a sua negritude, vindo para sala de aula com as suas tranças e indumentárias com referências africanizadas. Essa sua postura fez diferença na minha identificação com ela e com sua forma de conduzir a disciplina. Antes mesmo de terminar o curso de Letras, comecei o curso de Licenciatura em Educação Física, onde fui buscar os jogos e as brincadeiras para que a psicomotricidade me ajudasse em sala de aula e tornasse a minha maneira de ensinar mais dinâmica e divertida.

No meu percurso, durante a graduação em Letras Vernáculas com Inglês, nos anos 1980, eu dava aulas de reforço escolar — o que chamávamos de “banca”— de todas as disciplinas para o Ensino Fundamental, e de Português e Inglês, para o Ensino Médio. Essa experiência de ensino em um espaço educacional não formal também contribuiu para minha formação inicial como professora.

Em seguida, fui trabalhar como recepcionista internacional do Museu das Portas do Carmo, do SESC/SENAC – Pelourinho. Naquela época, existiam poucas pessoas que falavam fluentemente inglês no Centro Histórico, então eu prestava apoio, quando precisavam de intérpretes, a algumas instituições locais, como o Bloco Afro Carnavalesco Olodum (hoje, uma Organização Não Governamental do Movimento Negro Brasileiro), a Associação Recreativa Afoxé Filhos de Gandhi e a Associação de Guias do Centro Histórico. Nesse período, começavam os meus conflitos com algumas pessoas dos movimentos negros, pois eu não era bem-vista pela comunidade negra pelo fato de ter estudado em escola particular e em universidade particular e por ter frequentado um curso de inglês de elite.

O fato de eu saber falar fluentemente o inglês deixava algumas pessoas da comunidade negra local insatisfeitas, pois, ao mesmo tempo que me criticavam, precisavam dos meus serviços, principalmente no mês de agosto, quando grupos de pessoas negras estadunidenses apareciam para a Celebração de Nossa Senhora da Boa Morte⁹, no Recôncavo Baiano, na cidade de Cachoeira, e visitavam o Centro Histórico de Salvador. Essa situação era confusa para mim, também, pois não conseguia entender o motivo daquelas reações. Contudo, a partir do meu convívio no Pelourinho, a reafirmação da minha identidade negra foi completada: cabelos, postura, vestimenta, leituras e, até mesmo, posicionamento político.

Passei, então, a entender por que as pessoas negras, como eu, não conseguiam me aceitar com facilidade. Meu *ethos* destoava das demais pessoas negras daquele ambiente, posto que aquelas pessoas, ainda que minhas companheiras, não haviam tido as mesmas oportunidades que eu. Por isso, me enxergavam como uma afronta, pois eu possuía características relacionadas ao conhecimento que era destinado apenas às pessoas brancas e de classe social mais elevada. O curioso, e muitas vezes doloroso, é que, quanto mais eu me reafirmava como mulher negra, mais sofria nos relacionamentos com os homens negros. Entretanto, naquela ocasião, eu não sabia expressar que se tratava de questões de gênero, raça e classe.

Naquele momento, não conseguia me identificar com determinados grupos ou ambientes. Eu gostava de música de uma forma geral, gostava de dançar, mas era como se fosse uma imposição só gostar de tambores ou batuques, só gostar de samba, só pertencer ao Candomblé e andar de penteado afro o tempo todo; era como se eu tivesse que preencher esses estereótipos para ser considerada negra, mesmo tendo essa cor de pele. Isso também era um incômodo para mim. Como se não bastassem todas essas exigências para ser considerada negra,

⁹ Manifestação religiosa popular que acontece anualmente na cidade de Cachoeira, no Recôncavo baiano. A festividade vai de 13 a 17 de agosto. Trata-se de uma devoção de mulheres negras que surgiu vinculada a um pedido pelo fim da escravidão feito pelas africanas à Nossa Senhora da Boa Morte.

a pessoa ainda passava pelo estereótipo de morar em bairro de periferia, pois esse era o lugar ao qual nos destinavam. A branquitude nos colocou nesse lugar, para a sociedade o que se construiu é que o “lugar do negro” é nas favelas e na carceragem (Gonzalez, 1984), e algumas pessoas negras também acham que o nosso lugar é apenas esse, pois o racismo estrutural nos convence e nos aliena, levando-nos a acreditar nisso. Era tudo muito confuso. Recobrando essas vivências, coaduno com Berth, segundo a qual

[n]em todas as pessoas negras que usam turbantes, dreadlocks, tranças, cabelo natural, ou qualquer outro elemento estético que demarca o seu pertencimento à negritude estão conscientes das barreiras políticas que essa aparência impõe e do quanto ainda terão de trabalhar internamente e externamente para amadurecer as práticas — intelectuais e psicológicas — que levam ao empoderamento, que será expresso por um verdadeiro amor a si mesmo, a sua aparência real de pessoa negra e aos traços de ancestralidade que carregamos na raiz de nossa formação como indivíduo (Berth, 2019, p.128).

Hoje, de posse de minha trajetória, não me confundo mais. Entendo, e os que me acompanham também entendem, que, sendo negra, não é possível falar em privilégios simplesmente pelo fato de não ser periférica, ou pelo fato de usufruir de outras bases e estruturas, como, por exemplo, o histórico familiar, a formação educacional e as melhores condições financeiras. Não é possível falar em privilégio nesse caso pois, perante o não “Estado-Sociedade”, essas bases e estruturas que me deram mais possibilidades podem se dissolver como gelo no sol quente.

Pessoas brancas acham que pessoas negras que conseguem ascender à classe média são privilegiadas e as colocam no mesmo lugar de privilégio da branquitude. Mesmo quando negras e negros chegam a adentrar uma universidade pública, morar em bairros de classe média e ter algum poder de compra, não usufruem dos privilégios que famílias brancas possuem. O restante de sua família, muitas vezes, depende do seu ganho e se, por alguma circunstância, perderem o emprego ou uma bolsa de estudos e tiverem que vender carro, apartamento, não recuperam esses bens tão facilmente ou, mesmo, nunca os recuperam, dependendo da idade e da situação. Nem todo mundo tem o cartão de crédito dos pais, do marido ou de uma irmã para a hora do aperto. Nossas famílias não têm condições de nos acolher e/ou ajudar financeiramente em determinados “saltos” que damos na vida. Por isso, essa suposta situação de “privilégio” se dissolve como gelo no sol quente. Nesse contexto, quando se está na tal classe média, pode-se descer rapidinho para a classe baixa ou para a linha da pobreza, num piscar de olhos. O cerne da questão, portanto, é o caminho árduo que precisamos trilhar para obter determinados resultados. Compartilho estas reflexões com as palavras de Santos, quando diz,

Se penso na condição da maioria das mulheres negras, logo, retrocedo nas minhas broncas com a rotina. Nestes tempos estranhos, quando imagino a dor das iguais a mim, sinto como se nos diluíssemos umas nas outras, via ancestralidade. Mulheres negras rizomáticas cuja polimorfia das experiências não corrompe a raiz, que é única: somos broto da exclusão e crescemos resistência. Porém, a conexão com outras não fragmenta as dores individuais. Nosso sentir é solo. E, na sala de estar dos muitos privilégios, tenho cá minhas provações também. (Santos, Joelma, 2020, p. 88)

Ademais, circula entre as pessoas um imaginário no qual nós mulheres negras podemos tudo, já que somos fortes e resistentes, como se tivéssemos couro e não pele. Isso é doloroso, em especial, nas relações afetivas quando percebemos que o corpo preto é machucado, desrespeitado e desconsiderado, independente da relação ser homo ou heteroafetiva, e da pessoa parceira ser negra ou branca. Não estou aqui falando apenas do “extremo” da violência doméstica, não. É o nosso cotidiano, quando diante de qualquer menção da nossa fragilidade, ouvimos: “vai negona, você aguenta! Você é forte!”. Enunciados como esse ecoam nos meus ouvidos até então e continuo sendo violentada por estes discursos, machistas, misóginos e racistas. Logo eu, que tenho a sensibilidade à flor desta minha pele preta que, repito, não é couro. Na minha constituição de mulher negra, é uma pele que é ouro.

Por falar em relações afetivas, no meu percurso transnacional, o meu envolvimento com pessoas brancas estrangeiras, por incrível que pareça, ajudou-me a reafirmar, mais uma vez, a minha identidade como mulher negra, pois aqueles parceiros me apreciavam como tal, gostavam do corpo de uma mulher negra, não como se fosse um bicho, um corpo animalizado que pode aguentar tudo. Meus cabelos eram afagados por essas pessoas com carinho e delicadeza. Não estou aqui considerando que a relação com o branco seja pacífica e amorosa a todo tempo e livre de conflitos. Estou aqui colocando como essas questões raciais são diferentemente vivenciadas na diáspora e em um país colonizado, como o Brasil, principalmente no contexto soteropolitano, onde o machismo e a misoginia ainda são características fortes, visto que Salvador é a terceira capital brasileira com o maior índice de violência doméstica (34,5%), segundo o Atlas da Violência de 2023 (IPEA, 2023).

Nunca deixei de enxergar a realidade de minha gente, pois faço parte desse contexto, além de ter em minha própria família pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade econômica. Todavia, não parava para refletir sobre essa questão, porque nunca tinha pensado que o meu lugar fosse, naquele momento, um lugar dito de privilégio em relação a outras pessoas negras. Acreditava que deveria ser normal chegar aonde meu pai chegou, sair do interior, trabalhar em grandes empresas, manter os filhos em escolas particulares, dar conforto à família e, até mesmo, chegar aonde cheguei. Na minha época de escola e graduação, as

discussões políticas sobre o lugar do negro na sociedade ainda eram distantes das escolas e universidades. Muitas amigas e muitos amigos que continuaram seus estudos em instituições públicas se politizaram muito mais cedo do que eu.

Diante do cenário exposto até aqui, aumenta mais ainda, por um lado, a minha nitidez a respeito da importância do que trago nesta tese e, por outro, a minha consciência da necessidade de implementação de políticas públicas que garantam o acesso de outras pessoas, pertencentes a grupos minorizados, para que esses tenham o direito, assim como eu tive, à aprendizagem de línguas para além da língua materna.

Como consequência da minha fluência no inglês e, por conseguinte, do meu interesse em ensinar essa língua, nos anos 1990, fui convidada por um grupo de professoras(es) da *Pan American School of Bahia* (PASB)¹⁰ para trabalhar lá. Fui professora assistente (*Teacher-Aid*) na Pré-escola e na turma do Inglês como segunda língua (*English as Second Language – ESL*) e coordenadora de Assistência de Serviço Comunitário (*Community Assistance Service – CAS*), que era um serviço de assistência comunitária, que deveria ser realizado pelas(os) alunas(os) do *High School* (atual Ensino Médio), como parte obrigatória da grade curricular exigida pelas escolas estadunidenses. Como coordenadora do CAS, distribuí as alunas e alunos por diversas instituições em Salvador. Criamos, inclusive, um espaço para aulas de inglês para os guias e comerciantes do Centro Histórico de Salvador, sendo tais aulas ministradas por alunas(os) e professoras(es) da *Pan American School* (PAN).

Na turma do ESL, sofri assédio moral da professora regente até onde ela pôde realizar. A razão de tal perseguição, pelo que pude deduzir, se deu pelo fato de ela estar em conflito em sua vida pessoal, posto que estava se separando do marido e viajando para os Estados Unidos (EUA) para fazer seu primeiro curso universitário. Enquanto ela estava ainda em formação, eu, na condição de sua auxiliar, já havia concluído um curso universitário e, todas as vezes que ela tinha acesso às informações sobre minha formação, aumentava a perseguição e a pirraça direcionada à minha pessoa. Àquela altura, além de já ter concluído duas graduações, eu estava terminando uma especialização em Metodologia do Ensino Superior, na Faculdade Olga Mettig, e tinha acabado de passar no concurso para professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, além de estar aprendendo alemão no Instituto Cultural Brasil-Alemanha

¹⁰ A Escola Pan Americana da Bahia (PASB), que fica no bairro de Patamares, é uma associação de pais que existe há mais de 60 anos. Foi fundada por famílias estrangeiras que valorizavam muito a doação e a contribuição como alicerce da formação das filhas e dos filhos, criando pessoas capazes de serem autoras de sua própria história. É uma escola que atende crianças e jovens desde os 2 anos até 18 anos.

(ICBA) / Instituto Goethe. Considero que tudo isso era demais para ela, ainda mais vindo de uma mulher negra, sua assistente.

Essa professora mostrava-se uma pessoa difícil, arrogante, racista e com conhecimento de mundo limitado, e fazia de tudo para as crianças pensarem que ela era estadunidense. Então, quando as crianças tinham alguma dúvida ou algum problema, passava a aula para mim, para que eu falasse com elas em português. Sendo assim, as crianças desenvolveram um grande afeto por mim, o qual não demonstravam ter pela referida docente, e isso só piorava a nossa relação. Recebíamos, frequentemente, a visita do diretor-geral em nossa sala por alguns minutos, para fiscalizar-me. O que ela desconhecia é que eu havia sido convidada para trabalhar lá por um grupo composto por: dois professores da High School, o próprio diretor-geral e a diretora da Pré-escola, onde eu trabalhava como professora assistente no turno oposto.

Após alguns meses, comentei com duas colegas, que já trabalhavam lá havia algum tempo, sobre o comportamento dessa professora comigo e elas me disseram que ela era problemática mesmo, mas que eu deveria ir direto às pessoas que me colocaram lá e contar o que estava acontecendo. Foi o que fiz. Todas essas quatro pessoas, que trabalhavam diretamente comigo e que, àquela altura, já eram minhas amigas foram unânimes em dizer-me que a referida professora era uma pessoa cheia de conflitos e pediram-me para ter paciência, pois estavam, finalmente, livrando-se dela, com sua ida para estudar nos EUA. Muitas professoras, assim como essa regente, vinham das próprias famílias que estavam à frente daquela instituição, ou seja, das famílias mantenedoras da escola. Quando se aproximava a sua ida para os EUA, a referida professora passou a ser simpática comigo, simulando certa bondade.

Naquela instituição, pude observar a mediocridade de parte da sociedade baiana, pois toleravam as pessoas docentes negras apenas porque eram estadunidenses, e para essas mesmas pessoas ser estadunidense significava ser superior. Ao mesmo tempo, as(os) professoras(es) brancas(os) estadunidenses que chegavam para trabalhar na escola não coadunavam com a mentalidade elitista de Salvador, presente naquele espaço. Então, elas problematizavam alguns comportamentos e sabiam se impor. Apesar de ser uma cooperativa, o espaço era, acima de tudo, uma escola estadunidense, por isso existia o cuidado com algum tipo de exposição do racismo; logo, a minha identidade negra foi, de alguma forma, preservada e respeitada.

A professora e o professor da High School que me levaram para aquela escola eram da área de Humanas, então organizavam debates que aproximavam as culturas estadunidenses e brasileiras/baianas, por isso trabalhávamos juntos. Nesse sentido, promovemos várias rodas de conversa e levamos, na época, palestrantes importantes, como: Luiza Bairros (Pesquisadora, socióloga, na época professora da UCSal e da UFBA), a qual mais tarde se tornaria Secretária

de Promoção da Igualdade Racial da Bahia e, em seguida, Ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil; João Jorge, presidente do Bloco Afro Carnavalesco Olodum e, atualmente, também, presidente da Fundação Palmares; João Reis, pesquisador, historiador e professor da UFBA; entre outros. Todas essas pessoas convidadas eram, e algumas delas continuam sendo envolvidas com temáticas ligadas a questões raciais. Devido ao interesse das(os) professoras(es) da instituição pela cultura negra baiana, organizei uma excursão, a fim de que conhecessem a Celebração da Boa Morte, na cidade de Cachoeira. Além disso, à época, uma das professoras da escola namorava um trompetista negro paulista, que vivia em Salvador; por conta disso, aproveitamos a presença daquele artista e levamos para a sala de aula o *jazz*, o *soul*, o *blues* e outros estilos de black music, com o objetivo de refletirmos sobre a cultura musical negra, através das palestras e bate-papos.

Na função de professora assistente, alguns pais não aceitavam o fato do meu nível de escolaridade ser maior do que o de muitas e muitos docentes que trabalhavam na escola há mais tempo, como o da própria professora regente do ESL, por exemplo. O paradoxo é que, apesar de ser uma escola de elite, eu sentia-me “à vontade”, por ser reconhecida, pelas pessoas dirigentes, como negra e por minhas capacidades intelectuais.

Após o período trabalhado na PAN, fui contratada, na condição de professora regente no Colégio Anglo-Brasileiro, instituição de ensino formada por dissidentes da PAN. No início, fui rejeitada por parte de algumas famílias, por não me aceitarem e/ou enxergaram como professora titular. No entanto, da mesma forma como havia ocorrido na PAN, eu havia sido convidada pelas diretoras, que eram também donas da escola e respeitavam meu trabalho, respaldadas pela minha competência. Então, essas famílias “tiveram que me engolir”.

Vale ressaltar que, mais uma vez, aquelas pessoas não estavam acostumadas a ver pessoas negras em tais espaços, então o racismo imperou novamente. Muitas vezes, sentia-me cansada, não fisicamente, mas psicologicamente, por precisar trabalhar dobrado para mostrar que era competente. Certa vez, um aluno, que dizia que “me adorava”, me contou uma piada, a qual não mais recordo, porém lembro-me bem que comparava os negros a macacos. Depois que ele riu da piada, perguntei-lhe: “e você acha que a tia Ivanete é esse macaco da piada?”. Ele se assustou com minha pergunta e respondeu: “não, você é diferente”. Insisti com ele e mostrei-lhe que tia Ivanete era negra, tanto quanto aquelas pessoas sobre as quais ele ria. Ele passou o resto do dia pensativo e me olhando. A ficha, então, caiu!

Nesse sentido, em sua pesquisa, Moreira (2019) discute sobre o humor racista e seus mecanismos psicológicos, nos mostrando alguns aspectos citados por Luvell Anderson, como, por exemplo, que o humor racista “existe para perpetuar os estereótipos responsáveis pela

marginalização moral e material de minorias raciais. Ele tem sido utilizado como meio de legitimação social”. Moreira ainda segue complementando que, “o humor racista também garante satisfação psicológica, especialmente para membros do grupo racial dominante” (Moreira, 2019, p.54).

No movimento de migrância permanente dentro desta trajetória, relato outro fato que se tornou interessante e, ao mesmo tempo, engraçado. Trata-se de quando as crianças adoravam ficar no muro da escola, que ficava localizada numa colina, esperando “tia Ivanete” chegar, no seu fusquinha, cujo barulho do motor se ouvia a quilômetros antes da minha chegada à escola. Tanto as famílias quanto as(os) docentes da escola só tinham “carrões”. Eu era a única professora negra da escola e com um carro que também fugia dos padrões daquela instituição. Fato esse que, até hoje, me leva a amplas reflexões, à medida que vou amadurecendo e tendo mais conhecimento sobre as questões de gênero, raça e classe.

Essa interseccionalidade vivenciada por mim, há anos, me faz refletir, até os dias de hoje, que, apesar de estar no meio de uma elite, este corpo negro ocupou mais uma vez um território adentrado por poucos negros e, de uma certa forma, foi também um momento de conscientização do meu nível de empoderamento. A interseccionalidade terá um espaço importante em minha narrativa, por destacar sua utilidade analítica e política na abordagem de importantes questões sociais, nas quais estou inserida. Por isso me identifico com a definição de Collins e Bilge (2021), quando dizem que,

[a] interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária — entre outras — são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas. (Collins; Bilge, 2021, p. 16)

Desse modo, para os fins desta pesquisa, entendo interseccionalidade como a maneira de reconhecer como as intersecções entre classe social, raça e gênero se entrelaçam e se manifestam de maneiras específicas na realidade brasileira. Assim, a incorporação das perspectivas dessas questões e seus entrecruzamentos, como nos diz Gonzalez (1984), são fundamentais para uma compreensão mais abrangente das desigualdades e opressões presentes na sociedade.

Quando passei no concurso para ser professora da escola pública, optei por ensinar português no curso noturno, pois a escola já estava, havia algum tempo, sem professora de português e as alunas e os alunos, conseqüentemente, sem aulas. Aceitei o desafio. Comecei,

logo no primeiro ano, a organizar um movimento cultural na escola, junto com uma colega, a partir das demandas de alunas e alunos. Como costumava fazer na PAN, eu buscava promover debates e convidar pessoas para ministrar palestras. Desta vez, no entanto, meu público era outro. A escola tinha o 1º Grau (equivalente ao que hoje seria o Ensino Fundamental) e o 2º Grau (atual Ensino Médio), era de grande porte, com um corpo discente majoritariamente negro, ficava localizada na Vasco da Gama, entre dois bairros com o maior número de terreiros de candomblé de Salvador: Engenho Velho de Brotas e Engenho Velho da Federação. Sendo assim, nosso primeiro tema de debate foi “a cultura negra e as religiões de matriz africana”. Aquelas pessoas discentes tinham suas identidades invisibilizadas; entretanto, durante a sequência de eventos, começaram a sair daquela condição de invisíveis e passaram a contar suas experiências nas palestras e durante as aulas.

A partir desses eventos, levei diferentes discussões para a sala de aula e fomos construindo a introdução à Literatura Brasileira, nas aulas de Português, despertando naquelas alunas e naqueles alunos o interesse pela leitura e contribuindo para a sua produção de conhecimento. À época, eu trazia, intuitivamente, as reflexões sobre gênero, classe, raça e faixa etária¹¹, para que entendessem os valores ocultados e os preconceitos que não eram discutidos anteriormente naquele espaço. Nada disso constituía uma tarefa fácil, haja vista que eu também estava, junto com as/os estudantes, em processo de construção, desconstrução e reconstrução da minha prática e da minha identidade, como mulher e professora negra.

Como ensinar àquelas crianças da comunidade, e mais tarde às da Banca (reforço escolar), sem perceber suas necessidades? Eu não tinha livros didáticos que suprissem as demandas daquelas pessoas, mas tinha o desejo de alcançá-las e ajudá-las no seu processo de produção de conhecimento. Como chegar no espaço da escola pública sem enxergar a demanda de minhas alunas e de meus alunos? Quem eram aquelas pessoas? Quais eram as suas identidades culturais, já que se escondiam por vergonha das condições em que viviam? Como despertar nelas o interesse pela leitura e para a literatura? Como prepará-las para verbalizarem as narrativas sobre si?

Essas perguntas me acompanhavam e acompanham o tempo todo. A pesquisadora já despertava em mim, sem que eu percebesse, observava e interpretava o comportamento daquelas pessoas naquele ambiente levando em conta os valores e aspectos culturais, bem como

¹¹ Esse termo aparecerá com certa frequência neste texto, pois em se tratando de escola pública, a faixa etária de estudantes não é a mesma, em comparação com as escolas particulares. Além disso, iniciei este doutoramento aos 52 anos de idade. Os atravessamentos e as minhas limitações, relatados nesse texto e que, consequentemente, influenciaram esta pesquisa, estão diretamente ligados às minhas vivências durante essas cinco décadas.

o modo como as regras sociais se estabeleciam em função daqueles comportamentos. Essa atitude, segundo Watson-Gegeo (2010), seria a base de uma pesquisa etnográfica, pois “a etnografia é o estudo do comportamento das pessoas em contextos naturais e dinâmicos, com foco especial na interpretação cultural do comportamento” (Watson-Gegeo, 2010, p. 519). Hoje, posso dizer que a pesquisa etnográfica começava a se configurar mais forte no meu olhar.

Naquele contexto, eu era, ainda, aluna do curso de alemão do ICBA e, academicamente, tinha completado minha especialização. A língua alemã chegou no meu percurso através de uma professora de inglês que tive no curso particular. Ela falava que se, depois do inglês, aprendêssemos francês nossa pronúncia no inglês ficaria refinada e se aprendêssemos alemão a pronúncia ficaria forte. Então pensei, quero uma pronúncia forte no meu inglês. Além disso, como o ônibus da escola Pan-Americana, que transportava alunas(os), professoras(es) e funcionárias(os), passava na porta do Instituto Goethe/ICBA, resolvi, então, aprender alemão. Assim como muitas de minhas alunas e de meus alunos, além de muitas professoras de alemão participantes nesta pesquisa, eu tive a língua alemã como segunda língua estrangeira. Mesmo com transferências, interferências e conflitos, isso facilitou a compreensão e o acesso a uma outra cultura e, conseqüentemente, a uma outra língua (Grilli, 2015).

Como eu desejava avançar mais nos meus sonhos e expectativas, em um movimento de mudança, saí do Colégio Anglo Brasileiro e do Colégio Antônio Carlos Magalhães, “atravessei o mar, da América do Sul” e fui parar na Alemanha, na cidade de Munique, em busca de melhor formação, de troca cultural e de novos horizontes, pois, assim como Kramsch (2017, p.138), “queria descobrir quem eu era em uma língua estrangeira, sob um céu estrangeiro”.

Antes de sair do Brasil, já tinha organizado um trabalho como Au-Pair, que corresponderia ao que a gente entende, no Brasil, como babá ou mãe de aluguel. Muitas das minhas amigas acharam minha decisão uma loucura, largar dois excelentes empregos, um apartamento próprio, minha família e minhas amizades, para trabalhar de babá num país chamado por muitos de nazista. Contudo, eu queria conhecer o mundo! Nazismo, racismo, machismo... tudo isto eu já tinha visto aqui mesmo. Eu imaginava que, na Alemanha, não seria tão diferente do que enfrentamos no Brasil, todos os dias. Quanto à língua, isso para mim nunca foi um obstáculo e, na Alemanha, eu poderia aperfeiçoar o idioma e vivenciar a diversidade cultural, como Au Pair, e, assim, adicionar à minha identidade a experiência de migrante e mestranda em território europeu. Não me assustei e fui para Munique, em janeiro de 1995, em pleno inverno europeu. Lá cursei um ano de língua alemã, fui aprovada no exame de proficiência e comecei o Mestrado em Pedagogia, com ênfase em Etnologia/Africanística e

Psicologia Social-Reflexiva, na Ludwig-Maximilian Universität München (Universidade Ludwig-Maximilian de Munique). Em 2002, tornei-me Mestra em Pedagogia.

Por incrível que pareça, foi dentro de uma universidade alemã que me deparei, pela primeira vez, com as teorias de Paulo Freire e com discussões a respeito de textos de Augusto Boal e Leonardo Boff, tudo em língua alemã. Durante o curso de Letras na UCSal, nos anos 1980, apesar de recebermos uma formação acadêmica para trabalhar com a educação, principalmente, na rede pública, não tive no meu currículo disciplina alguma que discutisse as questões trazidas por Freire e Boal sobre a Pedagogia e o Teatro do Oprimido. É importante ressaltar, no entanto, que o intelectual negro Abdias do Nascimento foi o precursor da construção de um teatro negro no Brasil, bem antes que estes três homens brancos, Freire, Boal e Boff, despontassem no cenário germanístico. Abdias, com toda a sua versatilidade, já desenvolvia um trabalho significativo com o seu Teatro Experimental do Negro. Apesar de Freire já ser considerado um ícone da educação com sua Pedagogia Freiriana que alcançou o nível internacional no que tange a educação, escolhi nesta escrita destacar outras(os) autoras(es) que, assim como eu, fazem parte de uma geração, que foi influenciada profundamente por seus ensinamentos e que contribuíram fortemente para o meu entendimento do que é ser uma educadora, sem fugir da importância de Paulo Freire. Esta influência será percebida ao longo de minha trajetória.

Meu primeiro trabalho como Au-Pair foi na casa de uma família multiétnica, sendo a esposa alemã e o marido nigeriano, do grupo étnico Igbo. No entanto, pelo fato de o esposo só se encontrar em casa quando eu não estava, pouco aproveitei em termos de trocas culturais. Após essa primeira experiência, trabalhei com outra família. No dia da entrevista, para nos conhecermos e confirmarmos o serviço, aconteceu algo marcante. Era um prédio de arquitetura moderna, com vidros e metais, além de elevador, o que não era muito comum na cidade. O prédio ficava no centro, em Schwabing, um bairro de classe média alta onde vivem muitos artistas. Quando interfonei, a mulher pediu que eu subisse.

Na saída do elevador, tinha um corredor comprido que levava aos apartamentos. Ela abriu a porta, me viu, depois entrou. Pensei, “pronto, viu que sou negra e fechou a porta!”. Fui diminuindo o passo. Em momentos como esse, passam, por nossas cabeças, todas as histórias possíveis e impossíveis, fruto do racismo. Só me permiti dois caminhos: voltar dali mesmo ou descobrir o que houve. Optei pelo segundo. Respirei, tomei fôlego, me apeguei aos meus guias e continuei andando. Quando cheguei próximo ao apartamento, a porta estava entreaberta, o que de longe não daria para perceber. Ela estava ao telefone, mexendo uma panela no fogo, por isso abriu e voltou. Quando adentrei a casa, observei que tinha panelas grandes, o que não é

muito comum em casa de alemães, uma fruteira de palha grande e, para minha tranquilidade e felicidade, tinha na parede da sala uma foto enorme de uma mulher negra, vestida de amarelo, nas águas, com os braços abertos, em pose de agradecimento. Esses símbolos foram os sinais que eu precisava para iniciar uma bela conversa.

Constanze Wild¹² era fotógrafa e estilista, mãe solteira, com duas filhas (de 7 e 4 anos) de dois relacionamentos frustrantes, dos quais o último marido era um homem branco, alemão, arrogante e agressivo, conforme seus relatos. Constanze e suas duas filhas, Bianca e Sofia, foram grandes parceiras no meu período de mestrado em Munique. Aprendemos muito umas com as outras e enfrentamos, juntas, as nossas diferenças de classe e raça, e debatíamos as questões de gênero e faixa etária, já que eu não me encaixava no perfil das adolescentes e jovens que já tinham se empregado para ser Au-pair naquela família. Precisei ajudá-las a renovar suas forças e a (re)construir a autoestima das três, fragilizadas diante da opressão daqueles homens. Eu sabia me impor e, também, sabia o que estava fazendo naquele país. Quando alguém perguntava à Constanze quem era Ivanete, ela respondia: “é a nossa presidenta!”. Na língua alemã, existe a forma feminina para esta palavra: “Präsidentin”. No Brasil, por outro lado, só a partir da eleição da presidenta Dilma Rousseff encabeçamos essa luta por utilizar o termo “presidenta”.

A partir do apoio e do relacionamento com essa família, consegui ampliar meus estudos, fiz uma especialização como mãe temporária (Tagesmutter¹³) pelo estado da Baviera, e uma outra em Pedagogia Montessoriana, pela Academia Montessori de Ingolstadt, mas na cidade de Augsburg. Além disso, coordenei um projeto fotográfico, numa viagem para o Brasil, com o intuito de visibilizar e obter fundos para dois projetos: um em Salvador e um outro em São Paulo, ambos envolvendo crianças. Nesse projeto fotográfico, tínhamos a fotógrafa Nomi Baumgartl como amiga e parceira. Foi ela quem tirou aquela foto da mulher negra vestida de amarelo que encontrei no apartamento de Constanze, na minha primeira visita. A mulher negra era Wangari Maathai, ativista política do Quênia. A foto havia sido feita por Nomi no dia em que Wangari saiu da prisão e foi às águas do rio agradecer. Em nosso projeto, também contávamos com o apoio de Hilmar Pabel, fotógrafo que apoiava a luta por causas humanitárias e que ajudou, com suas fotos, a tornar o trabalho de Madre Tereza de Calcutá visível para o

¹²O trabalho da fotógrafa pode ser encontrado em seu site: <https://constanze-wild.com/> (Acesso em: 12 mar. 2024).

¹³“Tagesmutter” seria mais do que uma babá, pois ela substitui a mãe, tomando conta das crianças para que esta possa trabalhar. Esse serviço é oferecido, normalmente, na própria casa da “Tagesmutter”, que pode tomar conta, ao mesmo tempo, de outras crianças também. O estado da Baviera oferece uma especialização de um ano para se tornar uma “Tagesmutter”. Nessa formação, inclui-se um acompanhamento da relação entre os pares, apoio jurídico e assistência social. No meu caso, como morava numa república de estudantes, eu tomava conta das crianças de Constanze na casa dela.

mundo. Trago esses nomes como alguns exemplos, porque encontrei muitas pessoas brancas que se uniam pelas lutas sociais, antirracistas e antissexistas. Eu tocava, inclusive, em um grupo de percussão com alemães que participavam de manifestações e protestos a favor dos direitos humanos. Paralelamente aos estudos, eu estava sempre engajada em causas sociais e políticas ligadas a questões culturais e que envolviam pessoas de outras nacionalidades.

Ainda durante a minha estada na Baviera, tive um relacionamento com um homem alemão chamado Manfred Zilker, cientista do Centro de Computação do Instituto Max-Planck em Garching, que trabalhava com outras e outros cientistas de várias partes do mundo. Por isso, além do alemão, por lá também se falava inglês, francês, espanhol e, inclusive, português. Apesar de Manfred trabalhar com muitas pessoas estrangeiras, existiam alguns conflitos na nossa relação, pois ele não enxergava as nuances do racismo na sociedade em que vivia (o que poderia ser justificado pelo próprio contexto em que se inseria). Entretanto, eu precisava estar atenta aos discursos e, para isso, dominar a língua daquele povo era imprescindível. Só assim eu poderia ter o meu lugar de fala, mesmo no estrangeiro, além de poder me impor identitariamente, em todos os relacionamentos interpessoais.

Sendo uma mulher negra brasileira, vinda da Bahia, eu tinha sempre que enfrentar o estereótipo da dançarina ou era confrontada, frequentemente, com um interrogatório e admirações, quando percebiam que eu era universitária e trazia um discurso político consciente e alinhado às causas feministas e sociais de uma forma geral. Como diz Anzaldúa (2000, p. 231), “não podemos deixar que nos rotulem”. Sendo assim, eu precisava sair o tempo todo do lugar onde insistiam em querer me colocar. Sob essa perspectiva, retomo o que aponta Berth:

[m]uito antes de nos sabermos feministas e nos posicionarmos nessa trincheira de luta por ajustes sociais, já praticávamos intuitivamente o conceito de empoderamento, aplicando em nossas vidas e na vida estratégias de fortalecimento da autoestima e de reconhecimento de nossos potenciais. (Berth, 2019, p.125)

Como consequência desse posicionamento, algumas mulheres brasileiras e eu fundamos um grupo para apoiar duas companheiras da organização IN VIA KOFIZA, que dava assistência às mulheres da Ásia, da África e da América Latina em seu acolhimento e suas adaptações ao contexto migratório, na Alemanha. Trabalhávamos, juntamente com órgãos da prefeitura, principalmente a polícia, no combate à violência contra mulheres estrangeiras. Nosso trabalho, como grupo de apoio, estava diretamente ligado à questão da língua e ao direito às leis para estrangeiros, pois essas mulheres não dominavam o idioma suficientemente para, por exemplo, irem ao dentista, irem a um(a) ginecologista, resolverem problemas de escola de suas crianças, saberem quais eram os seus direitos naquele país e, principalmente, desabafarem em sua língua

sobre os problemas vividos em uma outra cultura. Muitas vinham de contexto de subalternidades em seus países, então replicavam esse estado e se deixavam subalternizar também na Alemanha.

Ao finalizar o trabalho com a família de Constanze, iniciei uma nova experiência laboral numa loja de discos chamada Shirokko, no centro de Munique. Era uma loja especializada em música multicultural, que pertencia a uma única família, com quatro membros trabalhando na loja. Aquelas pessoas, quando jovens, tinham participado do movimento *hippie*, tinham curtido *reggae* e defendido causas humanitárias; tinham pertencido ao grupo chamado por eles de pessoas alternativas, aquelas que apreciavam um modo de vida mais natural, que se colocavam contra padronizações. Entretanto, quando os conheci, já estavam todos idosos e enquadrados de volta à sociedade.

Foi através desse trabalho e das conversas com essas pessoas que fui conhecendo músicas de diferentes culturas. Publicávamos no prospecto da loja, e mais tarde no site, comentários sobre os artistas e suas obras; frequentávamos shows e festivais, dávamos consultoria para trilha sonora de filmes e peças teatrais, entre outros serviços. Eu ficava fascinada por poder escutar músicas em diversos idiomas, principalmente em línguas africanas. Um detalhe interessante é que a seção de músicas brasileiras era a maior da loja em termos de variedades de estilo e em quantidade de produções atualizadas. Vivenciei mais uma experiência concomitante ao meu período de estudos.¹⁴ Esse trabalho tornou-se a minha possibilidade não só de aumentar o meu conhecimento de mundo e de vida, mas também de ganhar dinheiro e poder viajar.

Dentro dos meus processos de deslocamento da Bahia para a Alemanha, esta com as referências negativas da herança nazista e racista, foi em Munique que eu, novamente, reafirmei a minha identidade. Usava meu cabelo como quisesse, as roupas com cores e modelos que desejasse. As pessoas sabiam, exatamente, que eu era negra. O racismo não era velado e as lutas operavam de outra forma, ou seja, não precisávamos reivindicar moradia, escola e saúde. Esses direitos todos tinham. Nesse sentido, o Estado cumpria o seu papel. Quando os alemães discriminavam, eles faziam com todos os estrangeiros, principalmente os de fora do eixo europeu. Se fosse uma pessoa preta, então, éramos todas africanas. Encontrei na Alemanha muito mais pessoas brancas que se interessavam pelo mundo, pelo Brasil e que liam sobre as

¹⁴ No Blog de Gerhard Rühl, o dono da loja Shirokko, ele relata mais sobre essas trocas, aprendizados e experiências. Disponível em : <http://gerhardruehl.de/ivanete/> . Acesso em 12 mar. 2024

condições do povo negro no Brasil, do que as pessoas brancas brasileiras. Eram muitas pessoas brancas que se aliavam à luta antirracista.

Foi da Alemanha que parti, em maio de 2000, para as terras da África, mais especificamente para Gâmbia e Senegal. Nesses lugares ficou ainda mais visível, para mim, que não sou africana, apesar de respeitar as heranças africanas, a minha ancestralidade, e de tentar entender este meu lugar diaspórico. Por outro lado, minha estadia na África permitiu-me observar muitas características naquelas pessoas que me faziam lembrar de alguns comportamentos nossos no Brasil. A altivez daquelas mulheres negras ao andar pelas ruas me fazia lembrar do andar firme e do orgulho de algumas negras do bairro da Liberdade, em Salvador, onde fica a sede do bloco Ilê Ayê.

Outro fato que percebi foi que a maioria das pessoas que costuravam roupas eram homens. Morei com famílias das etnias Serer, Fulani, Pulaar e Mandinga. Vi naquele povo muçulmano parte de minha história. Observei que as diversas relações étnicas determinavam as formas hierarquizadas de tratamento entre alguns grupos. Dependendo do grupo, era definido quem servia e quem tinha as melhores posições. Confesso que, no início, fiquei um pouco confusa, até arrumar as ideias na minha cabeça.

Naquelas terras, percebi a idolatria que eu nutria por África e que carregava em mim a visão daquele lugar a partir da história única, conforme o apresenta Chimamanda Ngozi Adichie (2019), como se África fosse um continente, de alguma forma, “homogêneo” ou, no mínimo, parecido com as canções do Olodum e do Ilê. Todavia, o que descobri divergiu completamente da minha imagem sobre aquele continente. Embora tenham me transmitido experiências positivas sobre aquele território, não encontrei tudo conforme imaginava nos países que visitei. Cheguei à conclusão de que tudo o que me disseram não passava, na verdade, de alegorias e costumes herdados da colonização. Em outras palavras, tanto as ideias positivas quanto as negativas sobre esse território estavam sempre carregadas de fantasias e estereótipos.

A ideia que eu carregava era a de que parte de minha ancestralidade viria daquele continente, portanto criei uma expectativa de identificação com as pessoas dos países por onde andei. No entanto, mesmo tendo uma cor de pele parecida com a delas, não me comportava como nenhuma delas, nem mesmo no olhar. Eu transitava pelas ruas com curiosidade e respeito por aquelas pessoas buscando meu passado ancestral. Tudo isso serviu para que eu entendesse o meu lugar diaspórico.

Sabe o choque cultural que houve entre os colonizadores ao chegarem às terras dos colonizados? Bem, não sei exatamente como foi esse choque em específico, o que sei é que houve um choque entre as informações que recebi e aquilo que minha imaginação tinha criado

sobre a África, a partir do que li, ouvi e imaginei. Eu, mulher, negra, brasileira, naquele momento de choque, senti-me culpada por não me reconhecer parte daquele povo, daquela cultura africana a qual cresci ouvindo que era a minha, pois disseram-me e eu cri que “eu vim de lá, eu vim de lá pequeninha, mas eu vim de lá pequeninha”¹⁵. No entanto, as múltiplas terras em que pisei e as múltiplas linguagens que trago em mim deixaram a menina da mãe África perdida na travessia? E agora, como dizer que me identifiquei com uma língua e uma cultura cuja história parece retratar um povo mau, como os alemães? A verdade é que as interculturais que trago não refletem apenas o território africano. Para além da minha pele, há as minhas construções e essas refletem meu corpo negro, de origem africana, e minhas identidades múltiplas de latina, europeia e, sobretudo, multiforme, plurilíngue e, claro, multiterritorial.

Ressalto que minha visão também não corresponde diretamente à realidade daquele povo que está em mim, mas apenas à minha forma de interpretar aquele universo, mediante as minhas construções e representações da forma como me apresentaram África. Saliento ainda que não estou restringindo o continente africano a estes dois países, Gambia e Senegal. Contudo, devo destacar que a maior parte do que vi foi de encontro ao que imaginei, pois meus sentidos ainda estavam colonizados (Souza, 2023). Precisei de um tempo para reorganizar as ideias dentro de mim. Saí de África e retornei à Alemanha, foi mais um tempo para organizar, de novo, a cabeça.

1.3 DA ROMA NEGRA¹⁶ À MUNIQUE: PRIMEIROS ESTUDOS NA ALEMANHA

No tempo em que fiquei na Alemanha, observava o quanto as pessoas se empenhavam em apoiar projetos de impacto social, como Organizações Não Governamentais (ONGs), projetos em escolas comunitárias e atividades culturais em outros países. Eu conversava com muitas pessoas e participava de eventos que abordavam essa questão. A forma como refletiam sobre o tipo de ajuda que ofereciam muito me incomodava. Tanto aquelas pessoas na Alemanha quanto muitas no Brasil precisavam entender que não se tratava, simplesmente, de colocar as crianças para brincarem naqueles espaços, era essencial, acima de tudo, fazê-las perceber o potencial de suas identidades. Muitos projetos utilizavam meios lúdicos para entreter as

¹⁵Verso da canção *Alguém me avisou*, escrita e cantada por D. Ivone Lara

¹⁶ Nos anos 1920, a cidade de Salvador afirmou sua identidade como um centro de religiosidade afro-brasileira, sendo caracterizada pela expressão “Roma Negra”, atribuída à renomada Babalorixá Mãe Aninha, fundadora do Terreiro Ilê Axé Apó Afonjá, ao destacar a metrópole como um ponto central na disseminação das religiões de matriz africana no Brasil. (Ver mais a respeito em: Silva, 2018).

crianças, porém a finalidade dessa ludicidade era atraí-las para fortalecer sua personalidade. Comecei, então, a pensar e a discutir sobre isso também dentro da academia.

Em uma de minhas férias em Salvador, observei que o tempo de minhas sobrinhas e de algumas crianças da comunidade onde morávamos poderia ser mais bem aproveitado com atividades lúdicas que as ajudassem a melhorar o seu rendimento escolar e que desenvolvessem mais sua criatividade. Elas frequentavam a escola em um turno e, no outro, ficavam em casa brincando, o que também era muito bom e importante, porém muitas vezes participavam de momentos estressantes com os adultos que, na luta pela sobrevivência, não tinham como acompanhar suas demandas escolares e, muito menos, estimulá-las a avançarem em sua criatividade. Fiquei, então, pensando em maneiras de amenizar aqueles conflitos. Foi quando surgiu a ideia de trazer ganhos para ambas as partes, a partir de um projeto lúdico e identitário. Como eu conhecia o trabalho da Hora da Criança¹⁷, conversei com as famílias e lá fomos nós, em comboio, para matricular as nossas crianças. Mesmo que algumas e alguns responsáveis pelas crianças pensassem em apenas “depositá-las” naquele espaço, era lá que elas teriam a oportunidade de desenvolverem suas habilidades e descobrirem outras que, muitas vezes, nem mesmo sabiam que tinham. Cumprida essa missão, retornei para a Alemanha tranquila a esse respeito.

Já na Alemanha, em conversa com meu professor-orientador, professor Dr. Herbert Tschamler, sobre sua pesquisa em Educação Estética (Tschamler, 1998), chegamos ao título da minha Dissertação¹⁸: *O significado da Educação Estética no desenvolvimento da personalidade infantil, apresentando dois projetos brasileiros*. Os dois projetos objetos da minha dissertação foram *Hora da Criança* e *Sociedade 1º de maio*¹⁹, nos Novos Alagados, no Subúrbio de

¹⁷ A *Hora da Criança* foi fundada em 25 de julho de 1943, pelo professor Adroaldo Ribeiro Costa, como um “movimento educacional e cultural”. Trata-se de uma organização da sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos e reconhecida de utilidade pública, com autonomia administrativa e financeira, sediada no Rio Vermelho em Salvador - Bahia. Sua missão é “promover um trabalho educativo para crianças e adolescentes, através da integração das diversas linguagens artísticas, tendo como eixo o teatro, com respeito e igualdade de oportunidades a todos. Ela utiliza a Arte e a Cultura da Brincadeira, como instrumentos que transformam o cidadão, sendo este um agente transformador da sociedade. Vê-se em cada um a possibilidade de desenvolvimento de um potencial artístico que se concretiza no seu enriquecimento interior contribuindo para a formação integral da criança e para a formação da cidadania”. Disponível em: <https://prosas.com.br/empreendedores/3084-hora-da-crianca> Acesso em: 23 abr. 2024.

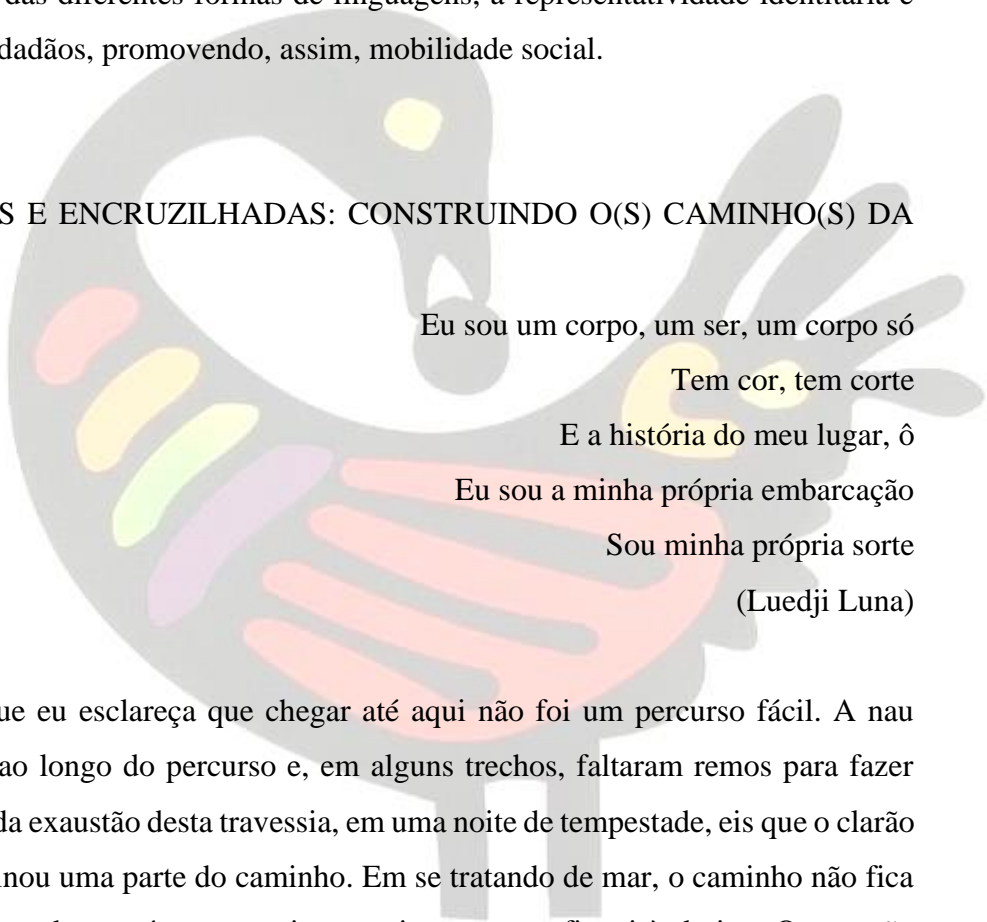
¹⁸ Título original em alemão: Die Bedeutung der ästhetischen Erziehung für die Persönlichkeitsentwicklung - dargestellt anhand zweier brasilianischer Projekte.(Sampaio, 2002)

¹⁹ “É uma Associação de Moradores, fundada em 1º de maio de 1978, pelo agente pastoral Antonio Lazzarotto e sua esposa a professora Vera Lazzarotto, por solicitação do Pe. Gaspar Kuster da Paróquia de Plataforma, em Salvador – Ba, numa recém favela de palafitas, cujos moradores viviam abaixo da linha da pobreza. Com a organização dos moradores em torno de seus problemas: moradia digna, educação, saúde, trabalho e a participação em movimentos populares de Salvador, conseguiu o projeto de erradicação das palafitas e aterro da maré e muitos outros benefícios para o local e seus habitantes”. Disponível em: <https://prosas.com.br/empreendedores/3066-sociedade-primeiro-de-maio-de-novos-alagados> Acesso em: 23 abr. 2024.

Salvador. Dessa forma, o trabalho dessas duas instituições chega à Universidade Ludwig-Maximilian, em Munique.

A dissertação que apresentei (ver Sampaio, 2002) tentou mostrar, com base na prática destes dois projetos brasileiros, que a Educação Estética é uma forma eficaz para apoiar e estimular as crianças no desenvolvimento de sua personalidade. Em primeiro lugar, foram trazidos os conceitos de Educação Estética e Desenvolvimento da personalidade infantil. Em seguida, foi demonstrada, na teoria e na prática, a conexão entre os dois conceitos utilizados dentro dos projetos. Nasceu, então, daquele momento em diante, a pesquisadora cujo objetivo é desenvolver, a partir das diferentes formas de linguagens, a representatividade identitária e cultural de cidadãos e cidadãs, promovendo, assim, mobilidade social.

1.4 INTERSECÇÕES E ENCRUZILHADAS: CONSTRUINDO O(S) CAMINHO(S) DA PESQUISA



Eu sou um corpo, um ser, um corpo só
 Tem cor, tem corte
 E a história do meu lugar, ô
 Eu sou a minha própria embarcação
 Sou minha própria sorte
 (Luedji Luna)

É importante que eu esclareça que chegar até aqui não foi um percurso fácil. A nau afundou muitas vezes ao longo do percurso e, em alguns trechos, faltaram remos para fazer mover o barco. Diante da exaustão desta travessia, em uma noite de tempestade, eis que o clarão de um relâmpago iluminou uma parte do caminho. Em se tratando de mar, o caminho não fica por muito tempo demarcado nas águas, por isso, mais uma vez, fiquei à deriva. O que não significa que eu tenha abandonado o barco, mas mudei a rota. Surgiu, então, uma nova maneira de atravessar o mar. Dessa vez, pelo ar, para que as asas que não tenho fossem construídas com o sal da minha existência. Dito isso, esta pesquisa narrativa, com narrativa autobiográfica, constrói outro percurso para essa jornada. De que forma isso aconteceu? Início a resposta com os versos de Luedji Luna:

Cada rua dessa cidade cinza
Sou eu
Olhares brancos me fitam
Há perigo nas esquinas
E eu falo mais de três línguas (Luedji Luna)

Vivenciando novamente a minha cultura a partir do meu retorno ao Brasil, em 2005, trouxe uma mulher bastante diferente, amadurecida, mais consciente de si e do mundo, falando fluentemente mais dois idiomas e, por isso, mais poderosa do que quando saiu, haja vista que língua é poder e, por conseguinte, domínio de cultura. Logo, quando do meu retorno ao Brasil, estava duplamente poderosa, dominando duas línguas estrangeiras. Em relação ao racismo, encontrei um Brasil sem muitas mudanças, muito parecido com aquele do momento em que parti. O primeiro exemplo dessa falta de mudança foi meu contrato de aluguel de um apartamento, no bairro do Rio Vermelho, em que o proprietário interrogava, inconformadamente, o meu fiador, meu irmão Adilson, por não acreditar que ele fosse funcionário público federal.

Além disso, sempre que aparecia algum primo, de carrão ou de moto potente, para me visitar, ele ficava fazendo-me um interrogatório bem direcionado, quase que insinuando que eu fosse prostituta, por receber tantos homens negros, fora do estereótipo no qual pessoas como ele enquadravam pessoas negras. O proprietário morava no prédio e, apesar de ser muito solícito e amigável comigo, se mostrava um homem racista, machista, uma pessoa difícil e, conseqüentemente, solitária. Mais uma vez as questões de raça, classe e gênero se descortinaram à minha frente como tentativa de opressão. Como já expliquei no início deste prólogo, a minha estrutura familiar ajudou-me muito a aproveitar as oportunidades e a solidificar a minha autoestima, a ponto de eu conseguir, em muitos casos, ignorar “um ignorante”.

Após meu retorno a Salvador, a partir de minha experiência com o trabalho com mulheres na Alemanha, fui convidada a integrar a equipe de trabalho na Superintendência de Política para as Mulheres, da Prefeitura de Salvador, na gestão de Mônica Kalile. Fiquei responsável pela subgerência para Ações Interinstitucionais. Como era um cargo indicado, permaneci nele por apenas seis meses, me desligando assim que mudou a gestão na prefeitura. Nesse período, apresentei o trabalho da instituição em diferentes eventos e ministrei, durante três meses, uma Oficina de Gênero, na Penitenciária Feminina Lemos de Brito, no bairro de Mata Escura. Naquela época, foi muito importante conhecer como as articulações funcionam, em Salvador, e o que poderia ser possível desenvolver naquele meu trabalho, tendo em vista que estava atuando com mulheres e em um lugar marginalizado pela sociedade. Nesse mesmo

complexo penal, a professora Denise Carrascosa, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (ILUFBA), coordena, desde 2013, o projeto de extensão intitulado *Corpos Indóceis e Mentos Livres*, que consiste em um trabalho de produção de oficinas de escrita literária e performance e que, além disso, construiu a Biblioteca Mentos Livres, junto com mulheres presas sentenciadas (Carrascosa, 2018).

Neste ponto da narrativa, surge um dos pontos de partida de como e por que as minhas inquietações chegaram ao projeto de doutorado. Nessa busca por novos aprendizados e desconstrução de padrões, cheguei ao Centro de Estudo Afro-Orientais (CEAO), da UFBA, como aluna especial, em uma disciplina com a professora Dra. América César. Durante suas aulas, ela percebeu que minha forma de atuar, como professora de línguas, correspondia à postura de uma linguista aplicada. Até então, eu nunca tinha ouvido falar sobre essa linha de pesquisa, por isso investiguei e descobri que a Linguística Aplicada (LA) trabalhava com a língua em uso, levando em conta todo o contexto social no qual ela se insere.

Assim, me identifiquei com a área de LA. Como havia dito, vivi 10 anos fora do país e, no meu retorno, não fui logo absorvida pelo mercado de trabalho. Pouco tempo depois, passei a ministrar aulas no Instituto Goethe Salvador/ICBA, a partir de um convite para uma substituição docente. Permaneci no ICBA por seis anos. Eu era a única professora negra do Instituto e a única que tinha um discurso sobre raça presente em suas aulas e em sua postura. Não tive grandes conflitos por lá. Os diretores eram conscientes sobre as questões étnico-raciais no Brasil e cuidavam para que, na instituição, não houvesse espaço para qualquer atitude preconceituosa. Acredito que isso também inibia discentes de se manifestarem, publicamente, com algum posicionamento racista.

Adentrar aquele espaço me fez perceber que, além de ser a única professora negra, faltavam também outros corpos negros no contexto da sala de aula de língua alemã. Comecei, então, a voltar o meu olhar para o reconhecimento de diferenças existentes no meu país e na minha cidade, uma vez que, na Alemanha, em sala de aula, a diversidade se fazia com a presença de povos turcos, gregos, italianos, asiáticos, africanos, latino-americanos e os próprios alemães, em sua maioria. Na Alemanha, o ambiente das salas de aula de língua alemã era multicultural, ou seja, todos os corpos que ali se encontravam tinham o direito de aprender essa língua e de ter acesso a ela através de projetos, iniciativas do governo e de organizações não governamentais que apoiavam o ensino da língua e da cultura alemãs, mesmo antes do aumento do fluxo migratório de 2015 (Alemanha, 2016; Thomaz, 2020).

O ICBA, por sua vez, é um espaço atento à diversidade cultural, o que muito me ajudou a gostar de estar ali. Nesse sentido, vale ressaltar que esse *locus*, durante a ditadura militar,

abria as suas portas para ativistas do Movimento Negro discutirem suas pautas, e continua, ainda hoje, a fazer tal abertura, a partir dos seus diálogos com a arte e as questões relativas aos corpos subalternizados.

Avançando no tempo, mais tarde me tornei professora substituta de alemão no Instituto de Letras da UFBA, paralelamente à minha atividade no ICBA. Nesse contexto, de ensino superior (graduação), mesmo tendo estudantes negras(os) como minoria em sala de aula, considero importante relatar uma experiência de ensino de quando o programa *Ciência Sem Fronteiras*²⁰ estava no seu auge e muitas (os) estudantes tinham a Alemanha como destino, e por isso frequentavam o curso de alemão com o objetivo de passar na prova de proficiência do programa. Ao levar em conta os desejos daquelas(es) discentes, com vontade de desbravarem a Alemanha, eu também observava outras demandas relativas ao aprendizado de alemão: tanto o material didático quanto o programa oferecido distanciavam a língua estrangeira da cultura do país de origem, no caso o Brasil.

Sendo assim, procurei otimizar o tempo, de apenas dois semestres, para, pelo menos, despertar as(os) estudantes para a necessidade de entender sua própria cultura para, só então, adentrar a cultura do outro. Nesse sentido, busquei materiais que me alicerçassem nessa tarefa, mas confesso que a procura foi inútil e meu tempo era pouco. Por meio de questionário aplicado no início das aulas, eu sabia de que local as(os) alunas(os) eram oriundas(os), qual era sua motivação para aprender alemão, o que conheciam da cultura alemã, entre outras informações.

Essas informações, fornecidas pelas(os) discentes, me auxiliaram na tarefa de aproximá-las(os) ou distanciá-las(os) da cultura alemã, no que diz respeito, por exemplo, ao clima frio e a mudanças de temperatura. Comparávamos as temperaturas das cidades do interior da Bahia, de onde algumas(ns) alunas(os) eram oriundas(os), com a temperatura da Alemanha e cada um(a) relatava suas diferentes vivências com o frio. Lembro-me de que, na lição sobre moradia, procurávamos sites de imóveis na Alemanha e fazíamos simulações de como montar um quarto, com o valor que deveriam receber do programa *Ciência Sem Fronteiras*, do qual participavam. Discutíamos sobre as políticas públicas na Alemanha e no Brasil, para tentar entender a importância de um programa como aquele e a importância da experiência de viajar para um outro país, o que, para algumas/alguns, era a primeira vez. Debatíamos e refletíamos, também, sobre os países participantes e os cursos que não eram contemplados pelo programa.

²⁰ Sobre o papel do programa *Ciência sem Fronteiras* e seu impacto na internacionalização das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras, ver Aveiro (2014).

Meu interesse era, sobretudo, pelas práticas de letramentos daquelas e daqueles alunos(as). Naquele espaço, era como se eu fosse uma “estranha no ninho”, pois eu percebia que as alunas(os) demonstravam estranheza por ver uma professora negra ocupando aquele lugar, principalmente no ensino de alemão. Eu era, constantemente, abordada no Campus por estudantes negras(os), que me elogiavam e me parabenizavam por estar ali. Nesse cenário, para me reafirmar, vestia-me, intencionalmente, com roupas que acentuassem ainda mais a minha negritude, como, por exemplo, turbantes, colares e tecidos estampados com cores vibrantes, sem cair no estereótipo, mas reafirmando nossa identidade.

Logo após o período como professora substituta, comecei minha maratona de tentativas para entrar na pós-graduação como aluna de doutorado. Consegui passar na quarta tentativa. Alguém pode dizer que isso não tem nada a ver com a questão de raça, mas tem! Para uma mulher negra, na minha idade, com família e todo o histórico relatado neste prólogo, é uma batalha adentrar espaços acadêmicos. Cada reprovação, era um NÃO e, como bem cantou Lazzo, “apesar de tanto não, tanta dor que nos invade”²¹, cada um desses “nãos” me desestruturou. Nesse sentido, me rondavam, constantemente, sensações de derrota, incapacidade, pouca inteligência. As nossas derrotas nos dizem que querem que nos convençamos de que aquele espaço não é nosso. Lutar contra tudo isso é um gasto de energia muito grande, energia que nem sempre sabemos de onde tirar. Todavia, insisti, entrei no doutorado em 2018 e já estou saindo!

Na pós-graduação, fui confrontada o tempo todo com as questões étnico-raciais, mas sinto-me muito à vontade com as parcerias que fiz e tenho feito. Nesse sentido, posso destacar, também, a importância de ter a orientação de duas mulheres sensíveis, sendo uma branca e a outra negra, e conscientes das questões étnico-raciais e interculturais, mulheres essas que consideram a importância desse debate para além da cor da pele dentro de nosso programa. Assim sendo, tive voz, na esfera acadêmica, fui ouvida, movimenteí, agitei, provoqueei mudanças, tive liderança e responsabilidades. Tudo isso fiz a partir do meu lugar como mulher negra consciente de si e das outras e dos outros à minha volta.

Hoje, quando me perguntam a partir de quando me reconheci negra, posso dizer que desde sempre, pois nunca me considerei branca. Todavia, posso pontuar que o discurso político sobre negritude só entrou em minha vida na fase adulta, através de múltiplas experiências em diversos espaços, como nos movimentos negros, na minha caminhada fora do Brasil e em minhas observações sobre esses ambientes, além das leituras que esses *locus* enunciativos me

²¹ Verso da música “Alegria da Cidade”, do cantor e compositor Lazzo Matumbi.

apontaram. Ser negra está para além de roupas e cor da pele, é se reconhecer numa ancestralidade, é saber das lutas de quem derramou seu sangue para que hoje estejamos aqui.

Todo esse caminhar me fez perceber que a filha mais velha de D. Edinha e S. Betinho havia galgado mais um novo espaço e assumido novas identidades e outras responsabilidades, recheadas de mudanças, conflitos entre gerações e, além disso, atravessando a crise sanitária da covid-19, que nos fazia estar permanentemente envolvidas(os) em um luto que parecia não ter fim. Isso me fez também vivenciar várias identidades atravessadas durante o tempo da pandemia.

No momento em que entrei no espaço acadêmico, sentindo a necessidade de atualizar-me e descobrir esse caminho de uma linguista aplicada que a professora América César me apontava, vi não apenas isso, mas revisei conceitos estudados anteriormente em minha formação, além de ter descoberto teorias que me fizessem responder às minhas perguntas e dúvidas, passando por emoções, descobertas, decepções e compreensão de diferenças que permeiam toda a experiência na esfera acadêmica. A esse respeito, retomo o que já apresentei em publicação anterior:

[p]ercebo que muitas escolhas de textos são feitas de formas aleatórias, voltadas apenas para as temáticas específicas do conteúdo direto da disciplina, sem a percepção de como as temáticas de gênero, raça, classe e, também, faixa etária estão intrínsecas naqueles corpos em sala de aula (Sampaio, 2022a, p.203).

Como é possível planejar uma aula sem pensar nesses temas? A esse respeito, ressalto que Silva (2011), desde os anos 1990, apontava que, sem enxergar e discutir esses aspectos, as pessoas docentes não saberiam como problematizá-los em sala de aula, por isso a pesquisadora reivindicava o envolvimento da sociedade, principalmente das instituições de ensino, para que ficassem face a face no enfrentamento das discussões sobre o antirracismo na sala de aula e no livro didático. Uma das coisas que tem me chamado bastante atenção durante os anos de prática de ensino de línguas estrangeiras, especialmente do ensino de língua alemã, é presença limitada de alunos negros em sala de aula. Essa circunstância se faz presente tanto em instituições de ensino públicas quanto privadas, o que gerou em mim uma grande curiosidade para entender as motivações dessa situação. A princípio, a reflexão que faço tem a ver com questões de renda, de classe social, mas percebo, também, que o acesso à aprendizagem de outras línguas é um privilégio de corpos elitizados e que o acesso à aprendizagem da língua alemã é quase uma transgressão, como se essa língua fosse destinada apenas a saberes filosóficos, saberes que não interessam aos corpos distanciados do poder econômico, e a corpos marcados como “portadores de capacidade cognitiva” suficiente para acessar uma língua “tão difícil”.

Quando penso que o fato de falarmos uma outra língua nos possibilita outras maneiras de ser e estar no mundo, entendo que as classes minorizadas deveriam, também, ter acesso ao aprendizado de outras línguas. Esse entendimento, no entanto, costuma ser, perversamente, questionado: “para que querem aprender outras línguas se nem sabem falar português direito?”. Esse questionamento torna-se um obstáculo real a partir do momento em que o educando o internaliza como uma verdade.

Foi considerando tudo o que enfrentei desde que me tornei professora de língua alemã e refletindo sobre todos os questionamentos que me fiz, enquanto ensinava, que surgiu esta pesquisa, direcionando-me a trazer reflexões e práticas sobre o ensino-aprendizagem de alemão a partir do olhar das vivências, experiências e leituras de uma pesquisadora negra, baiana. Depois de um longo tempo no exercício da docência, chegou o momento de teorizar o que eu já vinha pensando e trabalhando, numa postura que me permite ser crítica, reflexiva e intercultural (Rajagopalan, 2003). Sob essa perspectiva, existe um movimento que faz a diferença a partir dessas reflexões, conforme abordei em publicação anterior:

[c]omo num movimento de um bumerangue, a teoria oriunda desta prática volta para ela a fim de fazer a diferença; o que, segundo a profa. Terezinha Oliveira Santos, será a minha “Devolutiva Decolonial”. O meu objetivo com essa pesquisa é provocar um novo olhar e colocar mais um degrau nos avanços da área para uma prática docente libertadora, lembrando aqui Paulo Freire. Falar línguas também pode ser agente de libertação e mudança (Sampaio, 2022a, p. 204).

Crenshaw (2016) e hooks (2013) também apontam que a teoria só cumpre o papel curativo, libertador e revolucionário a partir do momento em que lhe pedimos que o faça e que dirijamos nossa teorização para este fim, além de destacarem a necessidade de um tempo para mudança.

Voltando esta narrativa para meu processo acadêmico, fui eleita, devido à minha postura política, como representante discente do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (PPGLinC/ILUFBA). Isso proporcionou-me a possibilidade de assumir mais um papel dentro do meu exercício discente e me permitiu ser, naquele espaço de poder, protagonista e agente de mudança, me deixando mais uma oportunidade para afirmar, mais uma vez, a minha identidade.

O exercício dessa representação estudantil (incluindo outros papéis que ocupei, como aluna, mãe, professora, esposa, colega, amiga) abre não só oportunidade de protagonismo, mas também, por um lado, momentos de crítica, tensão e conflitos e, por outro lado, prazer e crescimento. Como uma linguista aplicada em formação, posso considerar que esse protagonismo é um treinamento para caminhar pela própria trilha da Linguística Aplicada (LA),

que exige trocas permanentes, um posicionamento crítico, uma visão ampla e um olhar sempre voltado para as mudanças da contemporaneidade, principalmente para as questões raciais. É para tudo isso que, segundo Mendes (2010) e Rajagopalan (2003), uma linguista aplicada deve estar preparada.

Nesse sentido, desde 2003, Rajagopalan já chamava a atenção da LA para questões étnicas que precisavam ser mais profundamente abordadas, ele chegou a utilizar, inclusive, o termo Linguística Crítica. Mais recentemente, teóricas e teóricos têm adotado o termo Linguística Aplicada Crítica para marcar uma identidade racial dentro das discussões trazidas pela Linguística Aplicada, pois mesmo as questões raciais sendo abordadas em algumas pesquisas, as pessoas negras não eram, ainda, protagonistas de suas próprias histórias. E de certa forma ainda são pouco representadas. No escopo desta tese, longe de entrar nas discussões sobre qual terminologia adotar, decidi continuar com o termo Linguística Aplicada, para insistir e apoiar uma mudança de postura dentro dessa área, sem desmerecer a luta por um posicionamento mais crítico e autorreflexivo iniciada pelo professor Rajagopalan. Dessa forma, busquei, ao longo da minha pesquisa, dialogar com autoras e autores da Linguística Aplicada que se aprofundam nas temáticas ligadas a questões raciais, trazendo essas discussões para as linguagens. Dentre essas autoras e esses autores, destaco Ana Lúcia Silva Souza (2011; 2016), Kassandra Muniz (2016;2020), Aparecida de Jesus Ferreira (2006; 2012; 2014; 2015) e Gabriel Nascimento (2016; 2019; 2020).

Outro ponto que devo ressaltar é que, durante toda a minha trajetória, tenho vivenciado a minha identidade em fluxo e em interação com outras, o que me faz refletir sobre a permeabilidade da minha própria identidade, uma vez que tento me infiltrar em diferentes espaços, hidratando cada terreno para obter uma boa colheita. Através das águas, adquiro a força para enfrentar diferentes papéis, pois “por mais que uma voz hegemônica queira comandar, a água escapole entre os dedos. Você não segura. Não retém a força da água. Então o povo também encontra maneiras de se afirmar, de falar, de dizer” (Evaristo, 2018).

Partindo dessa mesma analogia da água, as águas do rio podem apresentar calma, mesmo assim vão se infiltrando e tomando conta de espaços vazios, ampliando a sua dimensão até que, de repente, tudo fica inundado.

Assim, vou eu inundando tudo com muito carinho, muito amor e respeito, fazendo com que cada uma e cada um se sintam fortalecidos(o) para caminhar junto comigo, ou até mesmo sozinha(o). É esse meu transitar contínuo, esse fluxo, sendo e não sendo todas essas coisas ao mesmo tempo, mas fazendo valer a necessidade de todas essas identidades fortalecerem o coletivo (Sampaio, 2022a, p. 205).

Nesse ponto, relembro algumas falas cheias de sabedoria de minha mãe, quando ela mostrava-me que meus estudos e minhas leituras me levariam para muito além de onde eu estava e me direcionariam para onde eu deveria ir. Essa perspectiva eu levei a sério e permaneci estudando sempre. Em seu tempo, minha mãe, da mesma forma que bell hooks (2003) e Paulo Freire (1986), via no aprendizado da teoria um local de cura e de libertação. Dessa forma, pude “entender essa ‘cura’ como libertadora e proporcionadora de mudanças em minha vida” (Sampaio, 2022a, p. 204).

Mesmo não tendo conhecimento sobre a pedagogia freiriana e mesmo sem estar inserida na luta feminista acadêmica, mas com a sua sabedoria interior, minha mãe tinha convicção ao respeito do valor do conhecimento como uma forma de ascensão social e de libertação, ou seja, ela acreditava na riqueza que vinha do aprender,

por isto, continuei teorizando e hoje consigo entender, em parte, o que houve na minha formação histórica, o que está acontecendo na minha vida cotidiana e como posso fazer um futuro melhor para mim e para minha gente, usando a teoria a nosso favor, transformando nossa realidade (Sampaio, 2022a, p. 204).

A importância de conhecer o meu percurso se dá pelo fato de a nossa formação histórica contribuir fortemente para a compreensão do nosso eu e do outro. Nossa história de vida diz muito sobre nós, uma vez que, quando não conhecemos a nossa própria história, passamos a ter a história do outro como uma referência para nós e isso se reflete, também, na nossa vida profissional (Ferreira e Ferreira 2011; Puh, 2020b; Hall, 2002). Como professoras e professores, devemos refletir sobre as diferenças que se manifestam na interação com o outro, de forma que é ainda mais importante respeitar e aceitar o outro em suas diferenças. Nesse sentido, não podemos nos acomodar com uma narrativa que nos contaram sobre nós mesmas, caso contrário estaremos fadadas ao perigo de uma história única, como nos aponta Adichie (2019).

Na condição de pesquisadora, iniciar os caminhos para se chegar a uma tese nos faz percorrer diversos ambientes e experiências que nos levam a muitas reflexões. Essas reflexões vão desde a nossa própria história até questionamentos sobre a nossa identidade, sobre o respeito às diferenças e, também, sobre o universo linguístico e cultural, que se descortina à nossa frente; universo esse que, a cada dia, nos enriquece mais, uma vez que vemos a nossa própria trajetória espelhada a cada passo do caminho.

No contexto de sala de aula, por sua vez, lidamos com a leitura de mundo não só das e dos aprendizes, mas também das e dos próprios docentes. Ver o outro e, principalmente, conhecer o outro em suas potencialidades nos permite reconhecer o seu lado humano, saber não apenas o seu nome, mas seus interesses, suas vontades, suas capacidades e suas potencialidades, e ir além da sala de aula. Sob essa perspectiva, é crucial ressaltar que a história de vida das

peçoas perpassa todo o processo educacional e de encontro com o outro. Partindo dessa perspectiva, portanto,

[o] letramento é categorizado como de reexistência ao evidenciar que, ainda que não se perceba ou não sejam valorizadas, há no cotidiano uma reinvenção de práticas de uso da linguagem que os sujeitos realizam e que estão ancoradas sobretudo nos referenciais e na história de vida das pessoas (Souza, A. L., 2016, p. 69-70).

Sendo assim, mais do que ensinar essa ou aquela língua, o que está em jogo são as práticas de letramento que a(o) estudante precisa acionar para resolver situações pragmáticas, interagir no e com o mundo, utilizando a linguagem em suas mais diversas possibilidades e potencialidades, numa mudança de atitude a partir do que venho chamando de “prática decolonial”. Essa visão é amparada pelos estudos advindos de autoras, como Candau (2009; 2011), Paraquett (2010; 2012; 2018), Muniz (2020), Muniz e Costa (2018), Walsh (2006; 2009a; 2009b), Mendes (2008; 2010; 2012a; 2015; 2020), Souza (2011) e Gonzalez (1988).

Seguindo essa perspectiva, a partir do meu lugar como professora negra, oriunda de Salvador, problematizo questões relativas ao ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE) para um público majoritariamente negro e integrante de escolas públicas. Nessa postura, por si só, enxergo um movimento decolonial, cujo detalhamento apresento nas cenas posteriores. Destarte, ao mesmo tempo em que entendo que a decolonialidade contempla outros saberes que não partem do Norte Global, afirmo que meu corpo no mundo representa insurgência, ou seja, representa a decolonialidade em si. Assim, diante de toda a minha trajetória, apresentada nestas páginas, busco propor uma mudança crítica-reflexiva e que interseccione o ensino-aprendizagem de modo culturalmente sensível. Assim, me reconheço não apenas decolonial, como também intercultural, por isso esses dois conceitos aparecerão em constantes imbricamentos neste texto.

Os conceitos de decolonialidade e interculturalidade, portanto, serão inseridos nesta pesquisa a partir: da definição da abordagem intercultural e de língua-cultura propostas por Mendes (2008; 2015); das discussões trazidas pelas autoras acima citadas, sobre um pensar intercultural, baseado numa perspectiva decolonial; e da minha experiência de vida. As autoras supracitadas entendem a interculturalidade como movimento, posicionamento esse do qual se aproxima a proposta desta pesquisa. Sob essa perspectiva, a interculturalidade não é algo que se encontra numa cartilha, é um movimento que favorece a consciência da própria identidade cultural, portanto aponta para a construção de sociedades que possam assumir as diferenças como constitutivas da democracia e que sejam capazes de construir novas relações, num movimento fluido e contínuo como as águas, entrando e saindo pelas “gretas”.

No contexto da germanística existe uma complexa discussão sobre “Interkulturelle Kompetenz”. Contudo, aponto aqui as contribuições de Rösler (2012, 2023) que nos lembra que a abordagem intercultural (Interkulturelle Ansatz), se desenvolveu em parte dentro da abordagem comunicativa tentando compensar as lacunas da mesma. Esse enfoque não surgiu isoladamente, pois foi influenciado pelo avanço linguístico da pragmática (cultural) e por uma crescente situação migratória mundial, que, entre outras coisas, levou à demanda por um aprendizado intercultural. Desta forma, tanto Rösler (2012, 2023) quanto Mendes (2008; 2022) nos apontam que a interação entre o eu e o outro se torna o ponto de partida numa abordagem mais reflexiva e comparativa da língua e da cultura em contraste com as abordagens mais orientadas para o cotidiano, o que segundo Rösler, (2023),

A ideia básica da abordagem intercultural era colocar o familiar e o estrangeiro em diálogo, ou seja, não só aprender a mover-se como um peixe na água na língua e na cultura-alvo, mas também aceitar que os aprendentes entrem no processo de aprendizagem com as suas próprias experiências e valores, com o seu próprio multilinguismo e diferentes **experiências de aprendizagem de línguas**. Por conseguinte, a abordagem intercultural estava ligada a metas gerais como a **compreensão internacional** e tinha objetivos gerais de aprendizagem como sensibilizar os alunos para as diferenças entre culturas, reduzir os preconceitos e desenvolver competências de tolerância. (Rösler, 2023, p.92-92, tradução minha; grifo do autor)²²

Apesar de Rösler ter feito uma releitura de sua obra de 2012, atualizando-a em 2023, o autor continua a apontar uma visão de abordagem intercultural reflexiva em que a alteridade a que se refere não contempla ações no ensino de DaFZ para que grupos que foram e ainda são invisibilizados e marginalizados pela sociedade sejam protagonistas de suas próprias histórias, a fim de que se reduza os preconceitos e se desenvolva competências de respeito, pois tolerância apenas não nos basta.

Um aspecto que me faria pensar numa aproximação da ideia de uma abordagem intercultural discutida na Alemanha com a interculturalidade a qual me refiro neste texto, seria o fato de que Rösler cita que a partir das ideias de Paulo Freire (1970), também, na Alemanha, houve discussões sobre a produção de um material didático a partir da realidade das(os) alunas(os) e que tivesse a participação das(os) mesmas(os), expressando sua situação e no qual o trabalho com a língua fosse inserido diretamente no cotidiano daquelas e daqueles aprendizes.

²² Die grundlegende Idee des interkulturellen Ansatzes war es, das Eigene und das Fremde miteinander ins Gespräch zu bringen, also nicht nur zu lernen, wie man sich als Fisch im Wasser in der Zielsprache und Zielkultur bewegt, sondern zu akzeptieren, dass Lernende mit eigenen Erfahrungen und Wertvorstellungen, mit einer eigenen Mehrsprachigkeit und unterschiedlichen **Sprachlernerfahrungen** in den Lernprozess einsteigen. Daher war der interkulturelle Ansatz mit generellen Zielen wie **Völkerverständigung** verbunden und hatte allgemeine Lernziele wie die Sensibilisierung der Lernenden für Unterschiede zwischen Kulturen, den Abbau von Vorurteilen und die Entwicklung von Toleranzfähigkeit. (Rösler, 2023, p.91-92 – Grifo do autor)

Lembrando que o contexto social de aprendizagem de alemão a que Rösler se refere era de migração, portanto, seria “alemão para trabalhadoras(es) estrangeiras(os)”. Os conflitos culturais e identitários advindos daquele contexto deveriam ser abordados nos materiais de tal forma que permitisse que as(os) trabalhadoras(es) estrangeiras(os) expressassem sua própria posição. (Rösler, 2023)

Enquanto os esforços críticos daquela época se concentravam principalmente na desigualdade social, a didática crítica de línguas estrangeiras do século XXI, paralelamente à ampliação da discussão social, abrange um espectro mais amplo, refletindo sobre os discursos sociais relacionados ao racismo, colonialismo, igualdade de gênero, entre outros aspectos econômicos.²³ (Rösler, 2023, p. 232)

Portanto, a abordagem intercultural, a qual me refiro nesta pesquisa está relacionada a uma interculturalidade não só com um caráter reflexivo, como também, propositivo. Pois mesmo diante de tantas discussões e reflexões desde os anos 1970 e 1980 ainda continuamos na luta por uma maior visibilidade de grupos minorizados no material didático de língua estrangeira, e conseqüentemente nas aulas, como nos aponta entre outras as pesquisas de Mello e Arantes (2023) e Monte (2020).

Assim, adoto o termo interculturalidade a partir da visão de Walsh (2009b), a qual se refere a discursos, políticas e estratégias de corte multicultural-neoliberal, partindo de uma perspectiva crítica que se encontra enlaçada com uma pedagogia e uma práxis orientadas ao questionamento, à transformação, à intervenção, à ação e à criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida. Essa visão prevê projetos de interculturalidade, pedagogia e práxis que assumem a perspectiva da decolonialidade. A esse projeto político, social epistêmico e ético, a autora denominou de interculturalidade crítica, apontando que,

[o] enfoque e a prática que se desprende da interculturalidade crítica não é funcional para o modelo de sociedade vigente, mas um sério questionador dele. Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural — que mantêm a desigualdade —, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma

²³ Während die kritischen Bemühungen zu dieser Zeit sich überwiegend auf den Bereich gesellschaftlicher Ungleichheit konzentrierten, ist die kritische Fremdsprachendidaktik im 21. Jahrhundert, parallel zur Erweiterung der gesamtgesellschaftlichen Diskussion, breiter aufgestellt und reflektiert die gesellschaftlichen Diskurse zu Rassismus, Kolonialismus, Geschlechtergerechtigkeit usw. ebenso wie ökonomische Aspekte.

construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização (WALSH, 2009b, p.21).

Sob essa ótica, por que, então, aprender alemão? Primeiramente, apoiando a luta pela pluralidade no ensino de línguas e entendendo o ensino como prática social e língua como cultura, reverto a pergunta e lhes mando a devolutiva: e por que não alemão? Em resposta, destaco, ainda, que as alunas e os alunos devem aprender a língua que quiserem e, para isso, precisamos ofertar-lhes diferentes possibilidades e motivá-las(os) para esse aprendizado; pois aprender línguas deve ser uma atividade de empoderamento e aprimoramento humano (Mendes, 2020). Em relação à língua alemã, em particular, deve-se também considerar o crescente aumento de publicações de intelectuais negras(os) na e da Alemanha e suas discussões acerca de demandas conquistadas, e tantas outras a serem conquistadas, mas que, em muitos casos, já não passam mais por direito a saúde, moradia, educação, direitos básicos que para muitas e muitos de nós, no Brasil, ainda nos colocam na situação de condenados à esperança.

Em diálogo com Ana Lúcia Silva Souza (2011; 2016), Muniz (2016; 2020), Muniz e Costa (2018), Gomes (2017), Gonzalez (1984; 1988), hooks (2013) e Davis (2017), tento, por um lado, entender meu processo identitário na condição de mulher negra e, por outro, me apropriar mais da escrita deste texto no universo da formação acadêmica. Nesse sentido, as Políticas Linguísticas, a interculturalidade e as diferentes experiências na formação de professores de línguas são aberturas geopolíticas em suas intersecções territoriais (Oliveira, 2008; 2009; 2016), as quais, na minha trajetória, construíram um diálogo entre os mais variados contextos e a Bahia, mais especificamente a cidade de Salvador.

Por isso, este prólogo começa a partir do lugar de uma professora negra interseccionada em suas várias identidades pessoais e profissionais. Sob essa perspectiva, me coloco, também, a partir de experiências docentes como professora em Salvador — cidade mais negra fora da África —, onde lecionei língua portuguesa, na rede pública, e língua inglesa e língua alemã, no contexto da rede particular. A essas identidades, adiciono, ainda, minha experiência como brasileira que morou dez anos fora do país, na Alemanha, e que fez o mestrado em Pedagogia, que foi gestora e professora de uma escola de Educação Infantil, além de ter trabalhado, neste mesmo país, com grupos de mulheres asiáticas, africanas e latino-americanas.

No que diz respeito à questão racial, sei que algumas mulheres negras têm utilizado a expressão “mulher preta” como marcação de um posicionamento político, para afirmação de identidade e resistência, com o intuito de destacar um lugar de gênero e raça. Sou uma destas “mulheres pretas”, mas aqui adotarei, em alguns momentos, também, o termo “negra” ou

“negro”, ao invés de “preta” ou “preto”, apenas para melhor dialogar com as referências bibliográficas adotadas nesta pesquisa.

Antes de prosseguir com minha narrativa, gostaria também de explicar o meu posicionamento para o uso da primeira pessoa, mesmo tendo consciência de que minha pesquisa dialogou com vários pares, que contribuíram para tecer cada passo da minha jornada. Por mais que reconheça a relevância desses diálogos, esta tese apresenta a minha trajetória pessoal, que se tornou a base deste estudo. Acredito que esse posicionamento me deixou mais à vontade e me trouxe mais espontaneidade para que pudesse tecer os diálogos necessários entre esses “pares” e eu.

Em relação ao uso do gênero, na escrita, optei, em muitas situações, pelo gênero feminino, principalmente no que se refere às *professoras*, por estas representarem uma maioria significativa nos dados gerados no ensino de alemão em Salvador. Desse modo, espero marcar meu lugar em um movimento de desconstrução do “masculino generalizado”, embora essa postura ainda constitua um desafio na minha construção de pesquisadora.

No trilhar deste caminho de pesquisadora, minhas escolhas desde o processo seletivo para entrar no doutorado do PPGLinC, até a conclusão da minha tese, foram feitas a partir das minhas buscas por identidade e representação no ensino de língua estrangeira. Procurei disciplinas, docentes e teorias que dialogassem comigo, que me representassem e que contribuíssem com a busca por respostas para as minhas inquietações. Essas respostas podem não ter sido encontradas, mesmo assim acredito que as perguntas devam, sempre, ser feitas. Neste percurso, das leituras e perspectivas teóricas que encontrei pelo caminho, me identifiquei com a Linguística Aplicada e a Linguística Aplicada Crítica, e é com essas perspectivas que dialogo ao longo desta tese.

As discussões propostas nas disciplinas de Linguística Aplicada foram me abrindo novos horizontes e me mostrando que é possível, sim, teorizar sobre a minha prática pedagógica. Desta forma, encontrei nas aulas e nos textos das professoras Edleise Mendes, Denise Scheyerl, Márcia Paraquett e Florentina Souza, esta última na Literatura, temáticas que aguçaram ainda mais as minhas indagações e que me trouxeram de volta à minha identidade. A sensação que tinha, ao me deparar com as discussões propostas nessas disciplinas, era de recomeço, como se eu tivesse que começar tudo de novo, pois os conceitos de língua, os quais me haviam sido apresentados no passado, não cabiam mais nas minhas concepções. A minha prática precisava, então, de epistemologias que me representassem. Onde encontrá-las? Fui em busca delas. Comecei a selecionar referências bibliográficas mais direcionadas ao ensino de línguas estrangeiras e que trouxessem discussões voltadas para as questões de raça.

No programa de Literatura do ILUFBA, já se discutia com frequência, nos grupos de pesquisa e nas disciplinas, questões ligadas à raça, mas no programa de Língua, elas eram abordadas ainda de forma incipiente. Diante das discussões efervescentes sobre o racismo no mundo e com a Ciência sendo, mais uma vez, colocada à prova, a academia tem se movimentado para trazer para a discussão temáticas que sempre foram invisibilizadas, buscando fazer com que essas temáticas se tornem conteúdo de disciplinas. Nesse sentido, a partir das palestras e discussões de que participei, durante a construção desta pesquisa, ampliei meu olhar em relação às questões raciais e principalmente em temas relacionados ao ensino-aprendizagem de alemão.

Ao longo dos anos de doutorado, portanto, fui aprofundando meus estudos nas temáticas interculturais e decoloniais a partir do meu envolvimento com diversos grupos de pesquisa do ILUFBA, como, por exemplo: o grupo de Formação de Professores em Espanhol em Contexto Latino-americano (PROELE), conduzido pela professora Márcia Paraquett; e o grupo Decolonialidade, Linguagem, Identidade e Educação (DECOLIDE), conduzido pela professora Dra. Livia Rádis Baptista, o qual promove discussões a respeito de decolonialidade e o ensino de espanhol a partir da América do Sul. Participei, ainda, de alguns trabalhos com a professora Denise Scheyerl e o professor Sávio Siqueira sobre produção de materiais didáticos interculturais, e acompanhei o grupo de pesquisa do professor Sávio Siqueira, no qual discutimos o inglês como língua franca.

Além disso, acompanhei palestras da professora Edleise Mendes, que tem seu foco de pesquisa no Português como Língua Estrangeira, propondo uma abordagem intercultural no ensino de línguas e que nos apresentou o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/ Língua Não Materna (PPPLE), um portal baseado em uma concepção de língua como atividade social, a partir da qual todo o sentido é construído pelos participantes em uma interação, de modo dialógico. Esse portal oferece Unidades Didáticas (UD) que levam alunas e alunos a estudarem a língua pensando sempre em uma aprendizagem contextualizada. A professora Edleise Mendes também coordena o Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino (LINCE), grupo do qual também faço parte e que integra a Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo (UCLPM). No LINCE, temos debatido a diversidade no ensino de línguas com base nas Epistemologias do Sul. A UCLPM, por sua vez, tem sede na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e visa formar uma rede de investigação e de reflexão em torno do fenômeno do multilinguismo, temática de relevância nas discussões de políticas linguísticas no Brasil.

Gostaria de salientar que minha relação com esses núcleos de pesquisa contribuiu para instigar minha curiosidade a respeito da questão: onde está o ensino-aprendizagem de alemão nessas discussões? Minhas alunas e meus alunos de alemão, como aprendizes de uma língua estrangeira, também trazem demandas que precisam ser atendidas com respeito ao seu contexto local e a suas próprias necessidades e experiências. A partir daí, surgiu a minha necessidade de pesquisar mais profundamente sobre as perspectivas intercultural e decolonial aplicada ao ensino de alemão. Com o intuito de promover reflexões e mudanças, trouxe esse debate para a academia, desde cursando disciplinas como aluna especial quanto iniciando o doutorado.

Se já era uma subversão o fato de eu estar ensinando alemão, pesquisar no doutorado sobre o ensino dessa língua-cultura tornou-se uma insurgência. Tudo isso fez com que eu buscasse outras parcerias e outras leituras. Nesse sentido, a disciplina Línguas, Culturas e Literaturas Latino-Americanas, ministrada pelas professoras Márcia Paraquett e Florentina Souza²⁴, mostrou-me uma prática de ensino para além do decolonial e do intercultural, pois discutíamos sobre a América Latina negra, indígena e branca, problematizando os aspectos políticos, culturais, sociais e étnico-raciais, fazendo os deslocamentos a partir de nossa realidade. Assim, fui buscar nos encontros do grupo de pesquisa Etnicidades, coordenado pela professora Florentina Souza, discussões voltadas para o povo negro. Essa busca continuou em eventos do Grupo Rasuras e dos grupos Traduzindo no Atlântico Negro e Yorubantu, coordenados, respectivamente, pelas professoras Ana Lúcia Silva Souza, Denise Carrascosa e o professor José Henrique Freitas.

Com suas obras *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* (Moita Lopes, 2006) e *Linguística Aplicada na Modernidade Recente* (Moita Lopes, 2013), Luiz Paulo da Moita Lopes apontava para uma pluralidade de saberes, o que era reflexo de uma Linguística Aplicada que acompanha as mudanças e as demandas insurgentes, dialogando com questões interculturais, com trabalhos baseados nas relações étnico-raciais, na teoria Queer, nos letramentos críticos e letramentos de reexistência. Todas essas premissas fazem-nos sair das caixinhas e convidam-nos a olhar para nós mesmos, sempre questionando não só quem somos e quem queremos ser, mas também nos convocando a direcionar nossos olhares para outras realidades e traçar caminhos com menos pedras, (re)visitando, ao mesmo tempo, nossas práticas.

Com base em todos esses encontros (com pessoas e textos), esta pesquisa surge, então, da minha experiência pessoal com o intuito de aprimorar minha prática pedagógica, de forma

²⁴ Essa disciplina foi oferecida para os programas de Pós-Graduação em Língua e Cultura e em Literatura e Cultura, do ILUFBA.

que possa visibilizar minha história como uma professora negra, ensinando uma língua que, além de ser hegemônica em determinadas regiões²⁵, carrega consigo todo um histórico de colonização e da opressão, pelo nazismo. Com esta tese, portanto, espero que possa contribuir, significativamente, para a construção de um outro olhar para o ensino de alemão na Bahia. Neste aspecto coaduno com as palavras da pesquisadora Kelly Barros Santos quando diz:

Naturalmente, o(a) leitor(a) deve estar se perguntando se eu não seria a nova opressora-colonial e, vestida de boas intenções, usando um apetrecho afro-étnico como disfarce, iria ensinar uma língua imperialista, responsável por dizimar (também) as culturas do povo negro. Sim, como mulher afro-pindorâmica, eu também tinha essa incerteza que perseguia as minhas escolhas metodológicas, mas que ao mesmo tempo serviu de impulso para que eu buscasse termos que me protegessem de assumir o lugar daquela que não incentiva a desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008) para o rompimento com as verticalizações históricas de saberes subalternizantes. (Santos, Kelly, p. 150)

Diante desse propósito, levanto o questionamento: como trabalhar com a língua alemã a partir deste corpo negro? O que fazer com essa língua e dessa língua? Sou performática, cheia de movimentos, provoço ações com as palavras. Nesse sentido, identifico-me com as afirmações de Martins (2021), Freitas (2016) e Ayoh'Omidire (2020), quando nos contam que, na filosofia iorubana, o movimento é o princípio do ser. Portanto, o que fazer com este corpo negro inserido num contexto de uma língua dita “dura”, “fria” e “seca”? Como ensinar essa língua em uma cidade negra, a partir desta professora negra performática? Angela Davis (2017) diz em seu discurso que “quando as mulheres negras se movimentam, o mundo inteiro se movimenta com elas”. Complemento a afirmação de Davis com uma de Natasha Kelly: “é esta mulher que gira o mundo e o coloca em pé de novo”²⁶. Por fim, a pergunta que fica é: que giro pretendo dar ao ensino de alemão para que provoque uma mudança de postura em seu ensino-aprendizagem em Salvador?

Ao ensinar alemão a partir de uma proposta decolonial, trago também as minhas escrevivências como pesquisadora negra. Escrevivências, mais que um termo advindo da práxis literária de Conceição Evaristo (2008), é o que melhor define os meus deslocamentos. Sendo

²⁵ Uma língua é considerada hegemônica pelo seu domínio político-econômico e por influenciar e até suprimir outras línguas consideradas minorizadas. Segundo Grilli (2020) e Uphoff (2011), a língua alemã apesar de ser considerada uma língua hegemônica, se encontra no Brasil, na posição de língua de prestígio com acesso ainda restrito.

²⁶ Fala da professora Dra. Natasha Kelly em sua participação, como primeira convidada internacional, no projeto Mulher com a Palavra, realizado em 18 de novembro de 2019, durante sua estadia no Brasil, no Programa de Residência Artística Vila Sul, do Goethe Institut Salvador. Natasha Kelly é ativista, cineasta, artista visual e acadêmica afro-alemã, que aborda, por meio da escrita e da arte, questões como a decolonialidade do conhecimento. Doutora em Estudos de Comunicação e Sociologia, ela dirigiu o premiado filme *Millis Awakening*, exibido na Bienal de Berlim, no Museu de Arte Moderna de Frankfurt e no Instituto de Letras da UFBA.

assim, a partir das interações advindas dessa interlocução, me coloquei e me coloco aberta às contribuições, apostando num diálogo entre diferentes culturas, somando experiências que irão ampliar, ainda mais, a minha compreensão a respeito de outros lugares, outras epistemologias e outras formas de ação.

As multifacetadas como mãe, esposa, filha de uma idosa viúva, que precisa de cuidados, doutoranda, ex-representante discente, entre tantas outras atribuições, dialogaram com esta pesquisa, pois foi nesta encruzilhada que me encontrei e me desencontrei, fortalecendo, diariamente, minha identidade em fluxos e criando, assim, a minha teoria. Nesse sentido, este se tornou o lugar onde me empoderei com os meus e para os meus, pois o individual sem o coletivo não funciona e o coletivo sem considerar o individual passa por cima do imprescindível. Dessa forma, no caminhar desta pesquisa, foi necessário dialogar com o individual e com o coletivo, principalmente considerando sua interseccionalidade, pois as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se apresentam como entidades separadas e mutuamente excludentes. Na verdade, essas categorias se entrelaçam e operam de forma integrada. Além disso, embora muitas vezes não sejam perceptíveis, essas relações interseccionais de poder impactam todos os aspectos do convívio social (Collins; Bilge, 2021).

Para esta tese, busquei também referências na escrita de Berth (2019), sobre o empoderamento feminino, assim como de Akotirene (2019), Crenshaw (2017) e Carrascosa (2017) em suas discussões sobre interseccionalidade, quando dizem que precisamos descolonizar perspectivas hegemônicas e traduzir o Atlântico Negro como *locus* de opressões cruzadas. Raça, gênero, classe e faixa etária precisam estar presentes em nossas discussões, para não se criar uma homogeneização da população negra (Akotirene, 2019; Gonzalez, 1984, 1988). Em minhas aulas de alemão, tenho muitas alunas brancas e alunos brancos, mas poucas(os) negras(os). Nesse contexto, a sala de aula se torna o espaço onde nossos corpos se aproximam, se cruzam ou se distanciam, a ponto de esses e essas estudantes não me enxergarem como a professora de alemão, o que se torna evidente desde o primeiro dia de aula, quando não me percebem em pé na porta da sala e ficam esperando a professora de alemão chegar.

Como relatei anteriormente, cresci em uma casa cheia de gente e de bom humor. Os conflitos sempre estiveram presentes, assim como os afetos. Nesse sentido, o conceito de sujeito dialógico de Bakhtin (2006), sujeito que se constrói a partir da relação com o Outro, me ajuda a entender melhor essa relação com o Outro, de outra cultura, de outra língua, assim como a entender também que

[...] alunos de línguas aprendem quem são por meio do seu encontro com o Outro. Eles não conseguem entender o Outro se não compreendem as experiências históricas e subjetivas que os tornaram quem são, mas eles não conseguem entender essas experiências se não as vir pelos olhos do Outro (Kramersch, 2017, p.138).

Este Outro se concretiza em várias(os) sujeitas(os) ao longo de minha vida e de minha pesquisa, pois compuseram esta tese as minhas impressões sobre a receptividade e a convivência com o povo alemão na Alemanha, com o povo alemão no Brasil (as chamadas comunidades teuto-brasileiras), sobre a minha relação com as instituições de ensino de língua alemã por onde passei, aqui em Salvador e na própria Alemanha, e a convivência com suas e seus discentes. Como apontou o professor Rajagopalan²⁷, quando se ensina e/ou se aprende a língua de outra cultura, precisa-se deixar seus conceitos em suspensão e “adentrar” a cultura do Outro, para entendê-la e se aproximar dela. É claro que minha pele negra, nesta trajetória, provoca motivações e desmotivações ao longo de todo este percurso, desenvolvendo em mim estratégias de reexistência e reeducação, de modo a destacar que o povo negro é a negação da norma, pois é aquele que sobreviveu (Souza, 2011).

Como não poderia deixar de ser, a minha fala aqui é influenciada pelas políticas públicas do país, já que, desde o surgimento desta pesquisa até sua conclusão, o cenário político brasileiro passou por várias mudanças, alterando, inclusive, as políticas linguísticas vigentes para o ensino de língua estrangeira no Brasil. Esse cenário teve grande relevância nesta pesquisa, especialmente por se tratar de uma pesquisa qualitativa autoetnográfica, um método que tem como “proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural [...] torna-se tanto processo como produto da pesquisa” (Santos, 2017, p.220,). Destarte, eu, como pesquisadora, estou fora dos padrões normatizados pela sociedade, por ser negra, acadêmica, doutoranda e professora de alemão, uma vez que a maioria das professoras de alemão é branca.

Ainda sob o viés das políticas para o ensino de línguas, dialoguei com Oliveira (2016), Puh (2020a, 2020b), Timbane e També (2020), Gomes (2017), Ana Lucia Silva Souza (2016) e Mendes (2008, 2010, 2012a) para compreender o mecanismo de veiculação das línguas existentes no Brasil para além do português, incluindo línguas-culturas das minorias e reconhecendo essas línguas como parte de nossa formação como povo brasileiro. Sendo assim, procurei trazer para o escopo desta pesquisa sobre a formação de professoras de alemão, aqui

²⁷ Palestra do prof. Kanavillil Rajagopalan, intitulada *Translanguaging: o linguajar do novo mundo*, organizada pelo professor Dr. Sávio Siqueira, no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, realizada no PAF 3, sala 208, em 30 de setembro de 2019.

na Bahia, as discussões e ações sobre a interculturalidade e a sua relevância no ensino de alemão.

Como explicitarei anteriormente, em todo o período escolar tive pouca representação negra; em sala de aula, não ouvíamos ou fazíamos discussões relacionadas a questões raciais. Esse cenário, no entanto, começa a mudar, ao menos do ponto de vista legal, a partir da Lei 10.639/2003, a qual dá início a um processo de inclusão, nos currículos escolares, da história da África e de discussões sobre temáticas ligadas às questões de raça. Mesmo após 20 anos de sua promulgação, ainda se encontra resistência na aplicação da referida lei, quadro esse que foi agravado pela falta de incentivo do último governo.

Esta pesquisa, ao partir de uma perspectiva intercultural de ensino-aprendizagem de língua alemã na Bahia, tem na temática “raça” um alicerce permanente, sobretudo por se tratar do olhar de uma professora pesquisadora negra. Conforme apresenta Lélia Gonzalez (1984, 1988), levamos nossa militância para os espaços onde transitamos, onde atuamos profissionalmente. Seguindo essa mesma perspectiva, retomo Mendes (2008), segundo a qual precisamos entender melhor como está o nosso ensinar, e é isso que me move para ser uma formadora culturalmente sensível. Sendo assim, esta tese não é só uma questão de militância, mas sim de tirar da invisibilidade determinados aspectos que não são discutidos ou apresentados em sala de aula no ensino de língua estrangeira, principalmente de língua alemã.

Apesar de todo esse contexto acadêmico, minha formação no que diz respeito a temáticas ligadas às negras e aos negros, de forma mais consciente e crítica, foi construída fora da universidade, por meio de minhas vivências, conforme relatado, anteriormente, e nos cursos de formação de movimentos negros e movimentos sociais. Essa experiência foi decisiva para a minha formação como professora negra, ampliando o meu olhar para a diversidade, as desigualdades e para a construção da minha identidade, a exemplo do que apresenta Nilma Lino Gomes (2017), em seu livro *O Movimento Negro Educador*, sobre as contribuições dos movimentos sociais para a educação no Brasil. Destaco, ainda, sobre a construção do meu fazer pedagógico, a necessidade de inserir, por conta própria, em minhas aulas, temáticas ligadas às questões de gênero e raça, nas quais, ainda hoje, temos dificuldades em avançar.

Nesse sentido, trabalhos contemplando temáticas ligadas a raça e questões culturais podem ser verificados, atualmente, em diversas instituições de ensino superior, como, por exemplo, no Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, em várias áreas: no ensino de espanhol, nas dissertações de mestrado de Josane Silva Souza (2016), Deise Ferreira (2016), Gabriela Luna Bellas Oliveira (2017) e nas pesquisas da professora. Dra. Márcia Paraquett (2012, 2018); no inglês, na dissertação e na tese de Joelma Santos (2011; 2021,

respectivamente) e nos trabalhos do professor Dr. Sávio Siqueira (2012); no italiano, nos trabalhos da professora Dra. Cristiane Landulfo (Landulfo, 2016; Landulfo; Caramori; Viana, 2018; Freitas; Landulfo, 2021; Landulfo; Matos 2021); e no alemão, nas publicações da professora Dra. Denise Scheyerl (2004, 2012). Podemos também, em outras universidades, encontrar pesquisas como as de Gabriel Nascimento (2016), Aparecida de Jesus Ferreira (2012), Puh (2020a; 2020b), Uphoff (2017), Uphoff e Arantes (2023), entre outros, que discutem o ensino de língua estrangeira e o uso do material didático a partir de um contexto cultural, abarcando a realidade local.

A respeito da presença de pessoas negras no material didático, em contexto brasileiro, já existem algumas pesquisas, desde os anos 1980, na Bahia, como é o caso da professora Dra. Ana Célia da Silva, que desenvolveu pesquisas abordando o olhar do professor para a realidade do aluno e o contexto no qual está inserido, nos chamando atenção para a ausência de imagens de pessoas negras nos materiais didáticos. Ainda em 2011, a mesma autora nos provoca com sua tese de doutorado *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?* Nesse mesmo período, destaca-se também o projeto político-pedagógico Irê Ayo, da professora Dra. Vanda Machado, na Escola Eugênia Anna dos Santos, no Terreiro Ilê Axé Opô Afonjá. Além disso, vale ressaltar que outros grupos minorizados, como as comunidades indígenas e as de imigrantes, desenvolvem, há tempos, um trabalho de ensino de suas línguas considerando o seu contexto.

Embora eu esteja consciente da relevância do material didático para o trabalho docente e da escassez, tanto na Alemanha quanto no Brasil, de materiais didáticos para o ensino de alemão que privilegiem discussões interculturais, decoloniais e étnico-raciais, este não foi o foco desta pesquisa. Esse assunto é abordado, de forma mais aprofundada, nas pesquisas de Milan Puh (2020a) e Uphoff, Leipnitz, Arantes e Pereira (2017), da Universidade de São Paulo (USP), Mergenfel Ferreira (2022), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e de Dörthe Uphoff e Polyana Arantes (Uphoff; Arantes, 2023), esta última da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Considerando esses trabalhos, podemos afirmar que a elaboração de materiais didáticos de língua alemã em contexto brasileiro tem uma produção científica considerável. Apesar de sempre existir a necessidade de ampliar e aprofundar essas pesquisas, entendo que temos já uma base sólida que nos permita a produção de publicações não só reflexivas e críticas, mas também mais propositivas. Nesse sentido, considero que seja possível, além de necessário, teorizar sobre as implicações da prática docente e das propostas formativas que poderão ser realizadas, justamente, para garantir a efetivação de um movimento em prol da decolonialidade

e da interculturalidade no ensino de línguas, neste caso, mais especificamente, no ensino do alemão e línguas teuto-brasileiras.

Visando, portanto, refletir sobre a formação de professoras(es), preciso pensar de antemão que fui formada para ser aluna, formada para formar alunas(os) e, depois, voltei à universidade para ser formada para formar professoras(es). Formar, formar, formar... fôrma, mas onde estão os caminhos fora da fôrma? Para que me construísse como docente, fui somando experiências de vida pessoal e profissional e “somatizando” várias vivências que me ajudaram a construir a minha postura como docente. Por isso, para que se entenda qual formação de professoras(es) de línguas busco atingir, penso em uma formação cujo resultado possa atingir aquele ou aquela que está lá na ponta, a aluna e o aluno e, conseqüentemente, a sua atuação na sociedade. Logo, considero a postura docente como um processo de construção que permeia a nossa identidade profissional e que se estabelece a partir da construção, da desconstrução e da reconstrução frente a outros textos, outras epistemologias e diálogos estabelecidos com base em várias áreas do conhecimento.

No que diz respeito à minha pesquisa, gostaria de salientar que, no meu percurso, tive que lidar com muitas mudanças, entre elas as decorrentes da pandemia que pegou a todos de surpresa, mudando as nossas vidas, a forma das nossas aulas, como também os rumos e datas dos nossos trabalhos acadêmicos. Devido às medidas de isolamento por conta da pandemia, iniciada nos primeiros meses de 2020, muitas instituições tiveram que atuar com novas formas de ensino, introduzindo aulas *on-line*, além de eventos, lives e/ou webinários. Nesse sentido, Figueredo (2022) ainda acrescenta que,

[o]s 18 meses de isolamento social, decorrentes da pandemia causada pela Covid-19, somam mais de 600 mil mortes no Brasil. Essa experiência de isolamento funcionou como um catalisador de ações e iniciativas voltadas para a educação nas redes sociais, principalmente através de cursos e escolas de formação feministas negras e antirracistas. Foram muitos cursos, *lives*, aulas públicas, conferências, seminários, webinários etc. Os *cards* não deixam dúvidas quanto ao número de iniciativas voltadas para o aprendizado, a divulgação e a reflexão sobre a contribuição negra na ciência e na política (Figueiredo, 2022, p.50).

Esta série de eventos nos possibilitou dizer, mais amplamente, sobre a dimensão em que nós e nossas práticas estão inseridas. Em um momento tão delicado, com tantas perdas, injustiças, aumento das desigualdades e distopias, em que as ciências humanas e sociais foram atacadas, mesmo assim, nos recriamos em um espaço a fim de debater temas tão diversos e de deslocamentos, reforçando a importância das parcerias e das práticas interdisciplinares. Naquele momento pandêmico e de tantos conflitos, na esfera acadêmica, falo mais especificamente do contexto da UFBA, algumas pessoas se juntaram e formaram grupos de

escrita²⁸. Eram grupos de discentes em que nos encontrávamos regularmente (de duas a oito horas por dia), virtualmente, para nos apoiarmos umas às outras na retomada de nossos trabalhos científicos, com o objetivo de nos estimularmos a escrever e incentivarmos o processo de cada uma, por meio de uma construção coletiva. Foi nesse universo e com a ajuda do grupo e de algumas e alguns colegas afetuosas(os) que consegui chegar, com muito esforço, ao texto da qualificação e, conseqüentemente, à defesa.

Eu, a filha da Griô, D. Edinha, que também gostava de ouvir e contar histórias, entro na escola cheia de sonhos e fantasias. Com o passar dos anos minha narrativa perdeu a importância dentro dos muros da escola e nas aulas de língua portuguesa a invisibilidade de minhas vivências imperava e minha escrita foi assim se desestimulando. O sistema escolar do qual fiz parte na década de 70 não parecia pensar sobre formas de expressão de suas e seus discentes. Além disso, a pedagogia Freiriana não tinha me atingido ainda. Não me lembro de ter vivenciado situações em que seríamos estimuladas a falar de nossas histórias e sermos provocadas a produzir algum texto escrito sobre isso. Mesmo mais tarde, no Ensino Médio, antigo 2. Grau, ao me deparar com as aulas de redação, éramos estimulados a escrever textos dissertativos, em que não cabiam nosso lugar de protagonistas.

Contudo, insisti escrevendo diários e cartas às pessoas queridas. O irônico é que os meus primeiros textos científicos, com discussões epistemológicas apareceram durante o período do mestrado na Alemanha. Portanto, minha primeira língua científica foi a língua alemã. Se a gente pensar que língua também é acolhimento, faz bastante sentido, pois as condições de integração ao contexto acadêmico alemão foram mais favoráveis pra mim do que o que encontrei no início da Pós-Graduação na UFBA, especialmente entre 2018 e 2020. É surpreendente porque esperamos ser mais bem acolhidos no nosso país. A autora turca Kübra Gümüşay (2020), em seu livro “Sprache und Sein” descreve como em sua experiência, cada uma das línguas com as quais travou contato, como turco, alemão e inglês, tiveram importâncias distintas em funções diferentes em sua vida. Com o turco ela faz orações e conversa com o filho, o alemão se tornou

²⁸ O grupo que melhor se estabilizou foi o que se autointitulou “Escreviventes”. Esse grupo de escrita foi criado a partir de uma demanda gerada na assembleia das(os) estudantes do PPGLinC-UFBA, em que expus a importância desse trabalho coletivo e motivei as pessoas a se unirem para aquela finalidade. O primeiro encontro do grupo ocorreu no dia 29 de janeiro de 2021. Agradecemos à nossa colega Dra. Deise Viana (UFBA), ex-discente do PPGLinC, por ser a mola propulsora desse movimento, do qual participei em 2020, e à nossa colega Dra. Thaís Ferreira (PPGLinC/UFBA), por ter tomado a iniciativa de impulsionar a criação do “Escreviventes”, um grupo aberto, mas que se configurou, com o tempo, como um grupo de mulheres, 90% das quais eram negras; então o conservamos um grupo feminino. Somos todas administradoras do grupo. Acolhemos mulheres que queiram e precisem escrever, independentemente da área, instituição ou grau de escolaridade. No entanto, estamos atentas a convidar pessoas que realmente precisem desse estímulo e que estejam dispostas a contribuir nessa energia solidária da escrita, já que os estímulos são os alimentadores da dinâmica do grupo.

uma língua acadêmica e o inglês já desempenhou um outro papel. Este é um efeito interessante do bilinguismo. As línguas que adicionamos às nossas paletas nem sempre cumprem funções iguais, nas mais variadas esferas em nossas vidas.

No entanto, 15 anos depois começo o doutorado em Salvador e me confronto com uma escrita acadêmica em que não me enxergava e muitas vezes repleta de padrões estanques, que faziam determinados textos serem lidos e entendidos apenas por especialistas de suas respectivas áreas. A frase que circulava nos corredores da Universidade era que nós estudantes não sabíamos escrever um artigo científico e eu fazia parte deste grupo. Como entender que fui capaz de escrever alguns textos científicos e uma Dissertação em alemão, no entanto, no meu próprio idioma, não ser boa o suficiente para isso? Estas circunstâncias me paralisavam e causavam insegurança contribuindo para que minha primeira publicação fosse tardia, ou seja, dois anos depois de ter iniciado o doutorado (2020). A Universidade tem sido omissa ao processo de escrita de seu corpo docente, a ponto de ficar a cargo das e dos estudantes procurarem seus meios e construir seus grupos de escrita para se apoiarem mutuamente. Este relato é um instante de reflexão que aqui deixo na esperança de que haja algum tipo de mudança na estrutura acadêmica, pois chegar até aqui foi um processo doloroso com muitos altos e baixos até encontrar o meu caminho na escrita e acreditar na potência de meu texto.

Portanto, esta tese, de cunho autoetnográfico, como é o resultado de uma trajetória na qual a pesquisadora, e também professora de línguas, tentou estabelecer um diálogo entre os processos de constituição identitária de sujeitas e sujeitos do ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira e a construção de sua história de vida e de sua própria prática pedagógica. A temática das questões identitárias e de deslocamentos geopolíticos se misturam, numa via de mão dupla, com as narrativas de si e com o ensino de si, em diálogo com as(os) interlocutoras(es), cada qual com suas marcas identitárias peculiares e com a posição que cada um(a) ocupa nessa interlocução. Ao utilizar minha própria narrativa e o lugar que ocupo, trouxe nas variadas cenas que se seguem, a visibilidade e a voz de outros atores sociais no universo da germanística brasileira e da própria Alemanha (Santos, 2007). Logo, esta tese trata de distintos movimentos de formação, que deslocam de seus lugares de fala, de escuta e de ação, as participantes da pesquisa, a orientadora, a coorientadora e a orientanda. Assim, estão envolvidas, neste processo, essas e várias outras pessoas vinculadas à trajetória desta pesquisa, num diálogo multidisciplinar e multimetodológico, conforme se predispõe a Linguística Aplicada.

1.5 BATENDO DE PORTA EM PORTA - ESTADO DA ARTE

Embora um dos focos desta tese estar voltado para as questões étnico-raciais, durante sua escrita tive dificuldades em encontrar textos que dessem destaque a essa temática. Nas buscas realizadas, ao longo desta pesquisa, poucos foram os trabalhos na área de estudos germanísticos, no Brasil, que contemplassem as questões étnico-raciais no ensino de língua alemã. Mais difícil, ainda, foi encontrar narrativas de professoras negras de alemão, assim como pesquisas que discutissem a aplicação Lei 10.639/2003 no ensino-aprendizagem de alemão ou, até mesmo, algum material de ensino de língua alemã voltado para essas questões. Por esse motivo, considero que todas as questões levantadas dentro desta tese possam vir a contribuir para ampliar o acesso a informações sobre a temática em questão, além de propiciar oportunidades para que professoras e professores percebam o quanto se torna importante que a práxis educacional contemple questões ligadas a raça e a diversidade.

Sob essa perspectiva, torna-se imprescindível que as reflexões a respeito de questões étnico-raciais sejam, também, discutidas nos cursos de formação de professoras(es), com a finalidade de torná-las(os) conscientes da sua própria identidade racial e do contexto social em que atuam (Ferreira A. J., 2015).

Ao longo da pesquisa, encontrei trabalhos que discorriam sobre a interculturalidade e a decolonialidade no ensino de alemão, dentre eles destaco as publicações de: Mergenfel Andromergena Ferreira (2011a; 2011b); Puh (2021a), Uphoff (2019); Uphoff e Arantes (2023); Grilli (2020); Grilli e Puh (2021); Aquino e Ferreira (2022); e Postigo (2012). No entanto, não encontrei estudos que focalizassem as questões étnico-raciais, as quais me propus a pesquisar. Nesse sentido, percebi a relevância desta pesquisa e da necessidade de validar este tema dentro da academia, compartilhando com outras professoras os aprendizados adquiridos no desenrolar do trabalho.

Sendo assim, considero importante a participação em eventos acadêmicos, tendo em vista sua potencialidade para o compartilhamento de conhecimentos e vivências. No que diz respeito ao ensino de alemão, novas tendências foram evidenciadas por meio dos seguintes eventos e iniciativas (Quadro 1), nos quais estive presente e os quais apresento para destacar a relevância de se abordar criticamente o ensino de alemão como LE e as preocupações contemporâneas em torno desse campo.

Quadro 1 Alguns eventos de germanística dos quais participei ao longo da pesquisa

GETVICO24	Conferência virtual para professores de alemão que teve como objetivo aprimorar as competências de ensino da língua em escala global, enfatizando a importância do
------------------	--

GOETHE INSTITUT (2020)	desenvolvimento contínuo de habilidades e da colaboração entre as e os docentes de alemão em todo o mundo. Embora minha participação tenha sido como ouvinte, tive a oportunidade de interagir com as debatedoras. Ressalto que, neste evento, conheci um pesquisador turco o qual estava desenvolvendo um material didático de ensino de alemão a partir da cultura turca vivenciada na Alemanha (ponto que será abordado nesta tese quando trato de meu doutorado-sanduíche).
ABEG 2021 (Associação Brasileira de Estudos Germanísticos)	Congresso que se concentrou nos desafios e oportunidades na formação de professores de alemão no Brasil, sublinhando a importância da formação inicial e continuada para professoras(es), com o lema “Ações, desafios e perspectivas futuras”. Neste evento, ministrei a palestra intitulada <i>Perspectivas outras para o ensino-aprendizagem de alemão: interculturalidade e decolonialidade em foco</i> .
Círculo de Debates na Universidade Friedrich-Schiller de Jena (2023)	O evento realizado em Jena explorou o ensino de alemão contextualmente sensível, enfatizando o diálogo com a interseccionalidade como um elemento crucial para um ensino crítico de línguas estrangeiras. Neste evento, proferi a palestra intitulada <i>Frau, Schwarz, Deutschlehrerin in Bahia: Intersektionalitäten und Vorschläge für die Sprachbildung in einem interkulturellen und dekolonialen Umfeld</i> (em língua portuguesa: <i>Mulher negra, professora de alemão na Bahia: interseções e proposições para a formação de professoras(as) em ambiente intercultural e decolonial</i>).
ABRAPA 2023 (Associação Brasileira de Professores de Alemão)	O lema deste evento foi “ousar novos caminhos e questionar”, o que significa explorar abordagens inovadoras e, ao mesmo tempo, questionar as práticas convencionais. Este congresso promoveu discussões sobre o presente e o futuro do ensino de alemão, questionando a eficácia das abordagens tradicionais e incentivando a reflexão sobre como inovar e aprimorar o processo de ensino. Evento no qual ministrei a palestra, em alemão, <i>Dekolonialität im Deutschunterricht als Herausforderung und Machtleistung</i> (em língua portuguesa: <i>A decolonialidade no ensino de alemão enquanto desafio e potência</i>).
DLL (Deutsch Lehren Lernen) Goethe-Institut e. V. Zentrale	Este setor tem, recentemente, se concentrado na conscientização da diversidade no ensino de alemão. Ele pretende destacar a importância de abordar questões relacionadas a diversidade, antidiscriminação e inclusão, no ensino de línguas estrangeiras e tem buscado o diálogo entre pessoas com experiência nestas temáticas, por este motivo fui convidada para uma roda de conversa com a equipe do setor.

Fonte: baseado em Sampaio e Puh (2023).

Saliento que minha participação nessas palestras e encontros faz parte da minha investigação. Esses eventos e projetos fornecem *insights* sobre como o ensino de alemão está sendo abordado na contemporaneidade e demonstram um compromisso crescente com o desenvolvimento de práticas de ensino mais sensíveis às necessidades das(os) alunas(os), à diversidade e à evolução das demandas no ensino de alemão como LE.

Além desses eventos, existem grupos de pesquisas que também adotam essa perspectiva, como, por exemplo, o Grupo de Estudos e Pesquisa no Ensino de Língua Alemã no e do Brasil (GEPELAB), sediado na Universidade Federal de Santa Catarina e coordenado hoje, pela professora Dra. Elaine Rochel Nunes. Esse grupo, recém-formado por mim e por pesquisadoras(es) de várias universidades de diferentes regiões do Brasil, concentra suas linhas de pesquisas na formação de professoras(es) e na análise de contextos de ensino, destacando a importância de dismantlar as influências coloniais presentes em políticas linguísticas, materiais didáticos e diretrizes curriculares, muitas vezes descontextualizados. Outro exemplo

é o Grupo de Pesquisa *Zeitgeist*, coordenado pela professora Dörthe Uphoff (USP), cuja abordagem micropolítica de desobediência, conforme apresentada por Uphoff e Arantes (2023), reúne pesquisadoras (es) de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES), com o objetivo de promover discussões e reflexões decoloniais em sala de aula, por meio da criação de materiais didáticos mais contextualizados e socialmente engajados.

Seguindo essa mesma perspectiva, destaco, ainda, o trabalho de Pereira (2019), que conduziu uma pesquisa empírica, durante o segundo semestre de 2015, com o objetivo de compreender os fatores intrínsecos e extrínsecos que motivam a aprendizagem do alemão em um contexto extensionista, na Casa de Cultura Alemã da Universidade Federal do Ceará (CCA-UFC), um espaço que objetiva a difusão da língua e da cultura de expressão alemã na comunidade, seja acadêmica ou não, em Fortaleza.

Ademais, há várias pesquisas em andamento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), como os trabalhos de Spinassé (2006; 2008) sobre o *hunsrückisch* e questões relacionadas a língua materna, segunda língua e língua estrangeira dos falantes de línguas alóctones minoritárias, no Sul do Brasil; além do inventário *hunsrückisch* publicado por Altenhofen e Morelo (2022), e o trabalho liderado por Savedra e Mazzelli (2017), no Inventário Pomerano.

Considerando todos os trabalhos supracitados, é fundamental adotar uma abordagem de ensino que valorize epistemologias alternativas e promova uma visão de mundo contra-hegemônica. Isso implica a criação de estratégias de ensino que permitam que os aprendizes de língua estrangeira dialoguem com sua própria cultura, sem desvalorizá-la. O alemão falado em diferentes partes do mundo não é menos autêntico do que o alemão falado na Alemanha. Da mesma forma, o alemão falado em Munique, Hamburgo e Berlim não é menos legítimo do que o de Hannover, cidade em que, segundo os alemães, se fala mais corretamente a língua alemã. Em um país multicultural como o Brasil, onde temos três línguas alemãs cooficiais que não são o alemão padrão, é crucial, segundo hooks (2003), desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem que abracem as diferenças.

Seguindo essa perspectiva, proponho-me a apresentar-lhes caminhos e encontros por meio dos quais o tempo espiralar, como estrutura, se manifesta. Sendo assim, fui buscar em diferentes tempos e espaços, como na literatura, no teatro, no cinema, enfim nas artes, uma forma de dialogar com as mais variadas linguagens encontradas na trajetória desta tese, pois acredito que a língua é formada pela intersecção dessas diferentes formas de linguagens. Encontrei, então, nos trabalhos de Leda Maria Martins (2021), Aldri Anunciação (2015), Grada Kilomba (2020) e Natasha Kelly (2018) inspiração para organizar esta escrita. Essas quatro

pessoas negras, a partir de suas pesquisas, utilizando a performance, procuram evocar o lugar do povo negro fora de estigmas e estereótipos, colocando como pauta a questão racial, a partir de diferentes e diversos caminhos que apontam o impasse do conflito étnico.

A poeta, ensaísta, dramaturga e professora Leda Maria Martins nos convida a pensar nossos trabalhos a partir do corpo e a pensar a “linguagem constituída pelo corpo em performance, pelo corpo vivo que, em si mesmo, estabelece e apresenta uma noção cósmica, ontológica, teórica e, também, rotineira da apreensão e da compreensão temporais” (Martins, 2021, p. 22). Dessa maneira, o lugar onde meu corpo transita, em suas várias formas de linguagens através do tempo espiralar, ressignifica e reinterpreta o meu processo de aprender e de ensinar línguas. Estou me referindo, neste ponto, ao meu lugar decolonial, de uma mulher negra insurgente, trazendo outros saberes e reconquistando “nossos” espaços.

Grada Kilomba é uma psicóloga, escritora e artista interdisciplinar portuguesa, de raízes africanas, que fez o seu doutorado em Berlim, de onde surge o seu livro *Memórias da Plantação, episódios de racismo cotidiano* (2020), traduzido para o português pela Dra. Jess Oliveira. Em seu trabalho multidisciplinar, ela transforma a escrita em leitura encenada de seus textos, instalação de vídeos e performances. Kilomba e a autora, curadora e ativista acadêmica, Natasha Kelly, estiveram em residência artística no Goethe Institut Salvador, onde as conheci pessoalmente. Natasha Kelly, nascida no Reino Unido, mas crescida e criada na Alemanha, apresentou, em Salvador, uma leitura dramática de seu livro *Afrokultur* (Kelly, 2018), fruto de seu doutorado, da qual participei no papel de Audre Lorde.

O dramaturgo, ator e diretor de teatro Aldri Anunciação (2015) apresenta, em sua peça *Namíbia, não!*, uma obra de ficção futurística que, segundo a também dramaturga Cleise Mendes (2015, p.11), concentrou-se “nos limites de uma situação dramática, um microuniverso distópico que figura um dos futuros possíveis para as contradições sociais do presente”. Aldri foi nosso aluno de alemão do ICBA/Goethe Institut e frequentador assíduo daquele espaço cultural. Sua peça *Namíbia, não!* deu origem ao filme *Medida Provisória*, dirigido pelo ator e diretor Lázaro Ramos. Filme esse que, na atual conjuntura sociopolítica do Brasil, trouxe à tona toda a problemática do racismo, fazendo-nos refletir e revisitar nossas histórias. Considerando o valor de sua obra, adotei os termos utilizados por Anunciação (2015) para organizar a estrutura desta tese: parábase, personagens, personagens em (voz) *off*, cenário(s), figurino(s) e tempo de ação (o qual dividi em tempo e ação/direção). Além desses, adicionei outros elementos, todos associados à linguagem teatral: maquiagem/sonoplastia/iluminação, trama e propósitos. Assim, penso que a minha peça acadêmico-teatral está mais completa e condizente com a sua complexidade.

1.6 PARÁBASE ACADÊMICA

Após a apresentação da sucessão de eventos e decisões que me trouxeram ao momento atual da vida e da pesquisa, penso ser necessário fazer não somente uma introdução à minha vida pela escrevivência, mas também uma introdução à tese acadêmica, suas bases teórico-metodológicas, seus objetivos e sua estrutura em geral. Continuo seguindo uma divisão não tão usual na esfera acadêmica ocidentalizada, optando por seguir uma divisão em elementos e partes teatrais, isto é, a estrutura de uma peça de teatro que chamo de peça acadêmico-teatral. No entanto, não dissocio esta parte acadêmica, de discussão teórica e analítica, da parte mais pessoal, subjetiva, a qual foi apresentada até então. Os elementos estruturais foram inspirados em uma peça teatral distópica, mas a narrativa aqui apresentada não é nem distópica e nem fantasiosa, muito menos baseada em sofrimento e precariedades, é apenas minha pura trajetória real.

Esta é uma tese que se tece a partir de uma perspectiva afrocentrada diaspórica, baseada na experiência brasileira soteropolitana, a qual valoriza uma das coisas mais importantes na construção do ser humano: a transmissão do conhecimento através das narrativas de si. Isso porque

[p]ara as tradições de matriz africana de nada serve o conhecimento que é guardado, escondido. O sentido do saber está na possibilidade de repassá-lo aos mais jovens que o reterão, o aplicarão em suas vidas e o repassarão no seu devido tempo (Alves; Medeiros, 2022, p.9).

Portanto, minhas vivências construirão o *corpus* deste texto, entendendo que

[a] autobiografia traçada na escrevivência, como nos ensina Conceição Evaristo (2008), confere autoria e posicionalidade ético-política [...] Histórias outrora perdidas ou fragmentadas, apagadas ou rasuradas, escondidas ou encolhidas pela colonialidade, quando se entrecruzam entre memórias produzem conceitos, construtos, categorias de análise, conhecimentos antes não visitados (Alves; Medeiros, 2022, p.21).

Não falarei do lugar de uma “mulher destituída, vivendo o limite do ser-que-não-pode-ser” — tomo aqui as palavras de Werneck (2016), ao se referir à imagem de Caliban, o escravo de Shakespeare, em *A Tempestade*, sendo “[a]quele que aprende a língua do senhor e constrói a liberdade de *maldizer!*” (Werneck, 2016, p.13). A autora me instiga e me encoraja a subverter a minha narrativa e o meu caminho no ensino das linguagens, pois “ao subverter a língua de Próspero — o homem branco —, Caliban — a mulher negra — abre caminho para a liberdade.

Radicaliza o jogo. Expõe as regras do jogo que joga: conta o segredo. Descortina o mistério.” (Werneck, 2016, p.14). Sob essa perspectiva, em seu artigo intitulado *Educação de jovens e adultos e formação docente: “...vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas!”*, Santos (2018), citando um verso da canção de Roberto Mendes, nos incita a pensar e a adotar um comportamento com reflexão crítica sobre o nosso papel social como educadoras e educadores, compreendendo a complexidade do racismo em suas mais diversas formas e linguagens. Nesse sentido, retomo também Sales (2018):

[a]ssim, essa escritura é marcada por uma alteridade que lhe é peculiar, pois, a partir do comparecimento da voz feminina, guiada por uma linguagem potencialmente performatizadora de subjetividades, observo que existe o entrelaçamento da escrevivência marcado pelo individual e o coletivo, o político e o intelectual (Sales, 2018, p.30).

Por isso, resolvi construir esta tese insubmissa e transgressora em sua estrutura. Anuncio, então, como ela está apresentada, pois esta é a função da parábase no teatro, anunciar o que será apresentado. De acordo com o dicionário Priberam da língua portuguesa “**parábase** (pa·rá·ba·se), substantivo feminino, parte do coro, na comédia grega, em que o autor, pela boca do corifeu, falava em seu próprio nome aos espectadores e expunha as suas queixas pessoais, opiniões políticas, as suas afeições e ódios” (Parábase, 2024). Neste contexto, a corifeu sou eu, ou seja, sou a autora protagonista, não falarei de (nem com) ódio, mas problematizarei as inquietações que me trouxeram até aqui. Assim, começo a parábase apresentando não minhas afeições e ódios, mas os propósitos da trama.

1.6.1 Propósitos da trama – perguntas da pesquisa e objetivos

Diante desse cenário, lanço a pergunta que primeiro motivou esta pesquisa: De que modo as reflexões e trajetória de uma mulher negra, desenvolvidas a partir de suas experiências docentes, de pesquisa e de interlocução com outros/as podem contribuir para a formação de professoras(es) de alemão, de maneira a contemplar aportes epistemológicos e praxiológicos decoloniais, interculturais e afrocentrados?

Para o melhor desenvolvimento desta tese, essa pergunta de pesquisa, por sua vez, foi dividida em outras três:

1. Como propor uma abordagem epistêmica e praxiológica, na formação de professoras(es) a partir da construção de um percurso histórico-formativo de uma mulher negra,

no mundo das línguas, especialmente no ensino de alemão, na cidade de Salvador, e inserida em redes de parcerias múltiplas?

2. Como problematizar modalidades de compreensão e promoção da integração de corpos historicamente excluídos, na área de ensino de alemão, baseadas em estratégias investigativas e práticas docentes, em um movimento espiralar do tempo?

3. Como contribuir para a construção um arcabouço intercultural e decolonial para o ensino e para a formação na área de germanística e Linguística Aplicada, realizando diálogos com diferentes integrantes da área nacional e internacional pensando nas políticas linguística e públicas na formação de professores/as?

Em diálogo com essas questões, elaborei os objetivos desta pesquisa. Com base na primeira pergunta motivadora, o objetivo geral desta pesquisa é: Abordar e refletir sobre a trajetória de uma mulher negra, desenvolvida a partir de suas experiências docentes, de pesquisa e de interlocução com outros/as, de modo a contribuir para a formação de professoras(es) de alemão, contemplando aportes epistemológicos e praxiológicos decoloniais, interculturais e afrocentrados.

Cada um dos objetivos específicos, por sua vez, dialoga com uma das três perguntas derivadas da questão motivadora desta tese. Sendo assim, os objetivos específicos desta pesquisa são:

1. Propor uma abordagem epistêmica e praxiológica, na formação de professoras(es) a partir da construção de um percurso histórico-formativo de uma mulher negra no mundo das línguas, especialmente no ensino de alemão na cidade de Salvador, e inserida em redes de parcerias múltiplas;

2. Problematizar modalidades interseccionais de compreensão e promoção da integração de corpos historicamente excluídos, na área do ensino de alemão, baseadas em estratégias investigativas e práticas docentes, em um movimento espiralar do tempo;

3. Contribuir para a construção um arcabouço intercultural e decolonial para o ensino e a formação na área de germanística e Linguística Aplicada, realizando diálogos com diferentes integrantes da área nacional e internacional, refletindo sobre os efeitos das políticas linguística e públicas na formação de professores/as.

Ao longo dos cinco atos que se seguem, esses objetivos são desenvolvidos para responder as perguntas que motivam esta pesquisa. Antes, no entanto, é preciso apresentar a ficha técnica desta peça/tese, isto é, os atores que a compõem.

1.6.2 Ficha técnica – iluminação, maquiagem e sonoplastia acadêmico-teatral: instrumentos e procedimentos para a geração e análise de dados

Todo espetáculo é construído por diferentes agentes, não só as atrizes e os atores que estão em cena, mas todas aquelas que atuam para sua composição, além dos próprios componentes da peça. Nesta seção, apresento componentes desta obra, a começar por suas personagens.

As personagens são as pessoas que foram aparecendo no decorrer desta pesquisa em que escrevo sobre ou com elas. Muitas/os se tornaram personagens desta trajetória, pois no meu percurso pessoal e profissional fui tecendo e construindo redes de contato e parceria, tanto por necessidade quanto por estratégia, além de redes de afinidade. Todas essas redes de alguma forma compõem esta grande encenação que posso chamar de meu quilombo acadêmico. Nesta encenação, tenho dois tipos de personagens: personagens iniciais e personagens em *off*.

As **personagens iniciais** são as minhas participantes preliminares da pesquisa, as quais, juntamente comigo, compõem este texto e o cenário da germanística na Bahia, fazendo parte de minha própria trajetória como docente em língua alemã. Todas na época ensinavam em Salvador. Eis que lhes apresento: a. Nena; b. Julieta; c. Zerê; d. Frau X; e. Professora Passarinha (abreviada por mim como PP); f. RASN82; g. Giuseppe; h. Sophie Scholl; i. Mari; j. Krista. Esses foram os codinomes escolhidos pelas participantes da pesquisa, as quais responderam a um questionário (Apêndice 1). Ao todo foram 10 participantes, cujos dados pessoais são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 Dados da seção: informações pessoais

	Gênero	Idade	Cor/Raça	Local de Nascimento
a Nena	Feminino	45 - 55	Branca	Pato Branco/PR - Brasil
b Julieta	Feminino	45 - 55	Branca	Itabuna/Bahia
c Zerê	Feminino	35 - 45	Parda	Teófilo Otoni/Brasil
d Frau X	Feminino	35 - 45	Branca	Salvador
e PP	Feminino	35 - 45	Branca	Assis/São Paulo
f RASN82	Feminino	35 - 45	Preta	Campinas/São Paulo - Brasil
g Giuseppe	Masculino	25 - 35	Parda	Lauro de Freitas
h Sophie Scholl	Feminino	35 - 45	Parda	Salvador
i Mari	Feminino	35 - 45	Branca	Berlim/Alemanha
j KRISTA	Feminino	Acima de 55	Parda	Rio de Janeiro/RJ

Fonte: elaboração própria.

Outras personagens foram surgindo ao longo da pesquisa e tornaram-se essenciais para formar este mosaico de troca de experiências e busca por respostas, mudanças e melhores perspectivas para a carreira docente e para nossas vidas. Seguindo uma perspectiva de

aquilombamento, apresento, nas cenas que compõem esta tese, diversas pessoas, com seus respectivos nomes e autorizações, que se tornaram personagens como redes de apoio, transmissoras(es) de conhecimento, as quais contribuíram para o aprimoramento dos saberes trazidos como dados para esta pesquisa. Quilombo é coletividade, então o que estamos fazendo nesses grupos é juntar forças, dialogando com a diáspora negra, criando estratégias de interlocução entre distintos espaços de ensino-aprendizagem de línguas, em que a teoria-prática-reflexão possa ser trabalhada de forma intercultural e decolonial ou contracolonial, conforme a perspectiva de Antonio Bispo dos Santos (2015), o Negro Bispo, e Beatriz Nascimento (1985; 2008). Essa é a ideia de aquilombamento a qual evoco neste texto. As personagens, à medida que aparecem, vão mostrando sua participação neste trabalho coletivo.

Saliento, ainda, que, nas encruzilhadas epistemológicas e em alguns encontros, muitas teóricas e muitos teóricos utilizados(as) na construção desta tese foram minhas próprias professoras, meus professores e colegas. Além dessas(es), dialoguei com teóricas e teóricos cujos trabalhos conheci (e sobre os quais refleti) em aulas e palestras. Por isso, muitas dessas referências aparecem aqui citadas com seus sobrenomes ou com o título de professoras antes de seus nomes. A escolha pelo reconhecimento desse título de docência está relacionada ao fato de eu ter crescido com as vozes das minhas mais velhas e dos meus mais velhos reverenciando nossas e nossos mestres(as) como aquelas e aqueles que nos transmitem os saberes a partir de sua própria experiência pessoal. Sob essa perspectiva, escuto, dialogando comigo nesta escrita, as vozes dessas pessoas que encontrei e me refiro a elas com respeito, como “professora fulana” e “professor beltrano”. Assim como, em algumas referências, foi necessário colocar também o nome das (os) autoras(es) entre parênteses, além do sobrenome, para diferenciar autoras e autores com o mesmo sobrenome e mesmo ano de publicação.

Além das personagens iniciais e aquelas que foram sendo agregadas ao longo da pesquisa, gostaria de chamar atenção para as **personagens em off**. Apesar de tomar esse termo emprestado de Anunciação (2015), o sentido de “*off*” ao qual me refiro está vinculado a outras vozes que dialogaram comigo nesta escrita, algumas das quais se encontram em outro plano espiritual, em uma dimensão de alcances inimagináveis, que continuam a contribuir com o meu trabalho e com o meu caminhar. Kilomba (2020), no seu período de doutorado em Berlim, nos relata que estava “rodeada de espíritos benévolos e transformadores, que deixaram uma riqueza linguística e uma marca intelectual *negra*, que eu consumia entusiasticamente” (Kilomba, 2020, p.12). Da mesma forma, na trajetória desta pesquisa, pessoas que vieram antes de mim plantaram boas sementes para que neste momento eu esteja usufruindo da sombra e do fruto deste imenso Baobá, pois,

a ancestralidade é o princípio base e o fundamento maior que estrutura toda a circulação da energia vital. Os ritos de ascendência africana, religiosos e seculares, reterritorializam a ancestralidade e a força vital como princípios motores e agentes que imantam a cultura brasileira e, em particular, as práticas artísticos-culturais afro (Martins, 2021, p.62).

Sendo assim, minha ancestralidade reverbera em minha identidade fluida trazendo em minha memória os cenários da minha existência. Por falar em **cenários**, quando penso nos cenários em que as minhas peças acadêmico-teatrais acontecem, é importante destacar que não são cenários simples, localizados em um único lugar. São cenários compostos por diferentes espaços e territórios, virtuais ou presenciais, a partir dos quais e com os quais dialogo: desde meu ponto de partida para esta tese, passando por espaços no Brasil, até a Alemanha, país com o qual mantenho maior interação acadêmico-profissional.

Apesar de um dos cenários da pesquisa ser a Bahia, me concentrei, para o escopo desta tese, em sua capital, a cidade de Salvador, a terceira maior capital do país, com uma população estimada em 2,4 milhões de acordo com o Censo IBGE (2022, s/d a), figurando como uma das mais belas cidades turísticas, que enfrenta, como toda metrópole, desigualdades sociais no que diz respeito a saúde, habitação, segurança e educação, atingindo, majoritariamente, a população negra, que corresponde a 83% da população da cidade (IBGE, 2022, s/d b).

Além do cenário, gostaria de tratar do **figurino**. Entendo como figurino, nesta trajetória, as várias vestimentas que tive que trajar para entrar e sair de vários espaços, sem, no entanto, ter que me travestir com máscara alguma. Foi minha cara preta que transitou nesses espaços, metendo o pé na porta e me reafirmando o tempo todo, defendendo que esses eram, e são, os meus lugares de existência. Isso também implicou testar o figurino de várias teorias e arcabouços analítico-metodológicos, até que eu aprendesse a combiná-los de acordo com as cenas, os cenários, outros personagens e, principalmente, de acordo com os meus propósitos, criando minhas próprias vestimentas que apresentei parcialmente no prólogo e que abordo de modo mais explícito ao longo de cada um dos cinco atos desta tese. Por isso, nesta parábase, fiz rápidos comentários sobre o meu entendimento de principais conceitos que servirão como localizadores temporários a fim de que a leitora e o leitor deste texto possam se movimentar, cientes do que está sendo discutido em termos de figurino acadêmico, para que, depois, citações e referências mais concretas possam aparecer.

Nesse ponto, penso nas intersecções entre os conceitos de interculturalidade, decolonialidade e escrevivências como pontos-chave para uma compreensão aprofundada da complexidade das experiências humanas. Essas intersecções representam a sobreposição de identidades, narrativas e perspectivas que transcendem fronteiras culturais e históricas,

desafiando, assim, a visão tradicionalmente monocultural do mundo. Visão essa a qual apresento, no prólogo desta tese, ao explorar a minha formação como mulher preta, nordestina e da América do Sul, trazendo mais uma acepção para a discussão de interseccionalidade que será trabalhada mais adiante.

Alinho a isso a interculturalidade como um conceito fundamental no contexto da globalização, o qual se refere à coexistência e à interação de diversas culturas em um espaço comum que não é tranquilo e que nem sempre é passível de mitigação, tal como algumas vertentes propunham nos primórdios do surgimento desse conceito. A interculturalidade valoriza a troca de conhecimento, que envolve o respeito pelas diferenças e a construção de pontes entre culturas, reconhecendo que a diversidade é uma riqueza que pode abrihantiar as sociedades e as relações interpessoais, desde que seja trabalhada de modo crítico. Portanto, é “algo que se constrói à medida que avançamos na experiência de ensinar e aprender com outras pessoas; um processo sempre em re(construção)” (Mendes, 2022, p.127).

Aponto, também, na educação linguística intercultural, um campo que reconhece a língua como uma ferramenta de poder na interação entre culturas. Ela promove o aprendizado de línguas estrangeiras, não apenas como habilidades comunicativas, mas também como uma maneira de compreender e apreciar diferentes culturas, facilitando diálogos interculturais que possam promover transformação social e pessoal. A educação linguística compreende que ensinar alguém em uma língua é contribuir para a sua formação como sujeito.

Passo, então, para o próximo figurino, para a decolonialidade entendida, por Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), como uma abordagem crítica que busca dismantelar as estruturas de poder coloniais e suas influências persistentes na sociedade contemporânea, no caso desta pesquisa, considero, particularmente, a sociedade brasileira, a baiana e soteropolitana. A partir da decolonialidade, questiono o legado do colonialismo no ensino de alemão (especialmente nas relações étnico-raciais pouco trabalhadas no contexto da germanística), promovendo uma perspectiva que desafia as narrativas eurocêntricas dominantes, buscando a justiça social e a igualdade como princípios estruturantes do ensino de línguas, para além de estruturalismo e funcionalismo linguístico. Nesse contexto, é importante pensar em relações étnico-raciais com as quais abordo as dinâmicas sociais, políticas e econômicas que envolvem a identidade. Em um contexto intercultural e decolonial, essas relações são examinadas, criticamente, para desafiar estereótipos, preconceitos e discriminações, tal qual aponto no prólogo desta tese ao trazer a minha história de vida.

Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016) reconhecem como intervenção acadêmica e política decolonial as contribuições de intelectuais e pesquisadoras(es) negras(os) — que

abordam a situação das pessoas negras na sociedade, considerando a perspectiva da diferença colonial, baseando-se no lugar epistêmico que negras e negros ocupam nessa sociedade. Dentre as autoras que adoram essa perspectiva, posso elencar Lélia González, Beatriz do Nascimento, Sueli Carneiro, Guerreiro Ramos, Abdias do Nascimento, Clóvis Moura e, nos EUA, Patricia Hill Collins, bell hooks, entre outras(os).

A decolonialidade, segundo Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), trabalha para restituir a fala e a produção teórica e política de sujeitos que foram invisibilizados e silenciados pela academia, pessoas que lutam contra a marginalidade, a discriminação, a desigualdade, e que buscam uma transformação social e uma insubordinação às codificações de gênero, sexualidade e raça. Sob essa perspectiva, Enrique Dussel (1993; 2005; 2016) propõe a transmodernidade como uma utopia para superar a modernidade eurocêntrica. Destarte, ao invés de uma única modernidade imposta pela Europa, Dussel sugere uma abordagem que enfrente essa modernidade por meio de respostas críticas decoloniais originárias do sul global, incluindo não apenas as regiões geograficamente ao sul, mas também as culturas e locais epistêmicos subalternizados.

Assim, entendo que a decolonialidade é um campo de pesquisa interdisciplinar que tem como objetivo desafiar e desconstruir estruturas de poder, de dominação e de colonialismo, as quais, ao longo da história, moldaram sociedades e formas de conhecimento. Quando aplicada ao ensino de línguas estrangeiras, neste caso o alemão, a decolonialidade busca maneiras de questionar as hierarquias linguísticas e culturais que, frequentemente, permeiam o processo de aprendizado. A partir desse viés, estou questionando um ensino de alemão voltado à realidade do Brasil, mais especificamente de Salvador, e questionando a (in)visibilidade de histórias de professoras negras na germanística brasileira. Nesse sentido, registro aqui a importância da decolonialidade no ensino de alemão como língua estrangeira, e o faço com base nas minhas vivências, a partir do contexto educacional do Nordeste brasileiro para o mundo. É por isso que a decolonialidade é apresentada, ao longo deste texto, em seu desenvolvimento temporal e conceitual atrelado à minha trajetória, sempre em uma perspectiva que Walsh (2009b) chama de Interculturalidade Crítica.

Esse figurino, aqui denominado de decolonialidade, busca estabelecer uma rede global em prol da justiça, da igualdade e da diversidade epistêmica, por meio de um diálogo intercultural e transmoderno, a ser desenvolvido pelo Sul Global, em que “Sul” representa uma metáfora para o sofrimento humano, conforme proposto por Boaventura de Sousa Santos (2009). Essa é uma abordagem essencial para evitar o universalismo eurocêntrico, no qual uma única solução e um único pensamento são impostos ao resto do mundo.

Seguindo a apresentação dos figurinos, na busca por transformação social e justiça, não poderia deixar de falar do empoderamento, o qual, por mais que seja esvaziado de sentido em algumas situações, ainda representa um importante processo que envolve capacitar indivíduos e comunidades para tomar controle sobre suas vidas e tomar decisões que afetam seus percursos (Berth, 2019). Em um contexto intercultural e decolonial, o empoderamento é essencial para superar a marginalização e promover a igualdade de direitos e oportunidades para todas as pessoas, independentemente de sua origem étnica ou cultural, o que tem um impacto direto no ensino de alemão.

Abordo, ainda, em alguns pontos do meu trabalho, o que, inspirada em Martins (2003) e Muniz (2020) chamo de “encruzilhadas linguísticas”, pois representam os pontos de encontro e conflito entre diferentes línguas e culturas brasileiras, germânicas e mundiais, nas quais eu nem sempre fui somente uma observadora. Para mim, essas encruzilhadas representam locais de complexidade e enriquecimento, onde a comunicação transcende fronteiras linguísticas, contribuindo para a diversidade cultural e para o entendimento intercultural, caso saibamos aproveitar bem o seu potencial.

E por falar em deslocamentos, é preciso comentar algumas das mobilidades geopolíticas com as quais me refiro aos movimentos de pessoas, ideias e modos de fazer em um contexto global, dentro do qual eu também me encontro. Essa mobilidade pode ser influenciada por fatores políticos, econômicos e sociais, e desempenha um papel crucial na interculturalidade, moldando as interações e as dinâmicas culturais em todo o mundo.

Considerando todos esses figurinos, apresento, na Cena 1 do segundo ato desta tese, uma discussão sobre a formação docente que, na minha visão, desempenha um papel crucial na promoção da educação intercultural e decolonial. As(os) educadoras(es), isto é, as professoras(es) de alemão, precisam ser preparadas(os) para reconhecer e valorizar a diversidade cultural e linguística, adaptando suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de estudantes provenientes de diferentes contextos culturais.

Ampliando um pouco mais esta discussão, trago, ao longo do quarto ato, diferentes concepções e experiências de formação inicial e continuada de profissionais da educação, apresentando a formação docente como um processo contínuo que visa desenvolver habilidades, conhecimentos e sensibilidades interculturais e decoloniais ao longo da carreira docente. Uma perspectiva intercultural e decolonial nos chama a atenção para que estejamos preparadas(os) para enfrentar os desafios praxiológicos da sala de aula.

Seguindo essa linha de pensamento, apresento na cena 3 do segundo ato, materiais culturalmente sensíveis que constituem exemplos de recursos de ensino que respeitam e

representam a diversidade cultural e étnica das(os) estudantes. A elaboração desses recursos envolve a seleção de materiais que evitam estereótipos e preconceitos, promovendo uma compreensão mais profunda de diferentes culturas e modos de trabalhar, em contexto de ensino básico e superior. Por tudo que apresentei nesta seção, meu figurino está composto de problematizações cujos tecidos nobres são a decolonialidade, a interseccionalidade, a interculturalidade, o letramento racial crítico e a educação linguística intercultural. Faço uso desses tecidos, para que eu possa vestir o ensino de língua alemã na Bahia, mais especificamente em Salvador.

1.6.3 Ação e direção: enquadramento teórico-metodológico

A construção do enquadramento teórico-metodológico desta tese passou também por um processo espiralar, isto é, podemos dizer que foi inserido em uma perspectiva “Sankofa” da ciência, uma vez que foi necessário avançar e recuar no tempo, conforme a pesquisa foi se desenvolvendo e sendo afetada por conjunturas específicas do meu caminho, no percurso da vida e do próprio doutorado. Afirmo isso, pois foi necessário ter flexibilidade metodológica e acadêmica, tal qual vejo fazerem no seu dia a dia tantos homens e mulheres, especialmente, mulheres negras nordestinas que criam suas estratégias para existirem e prosperarem em um mundo que se apresenta, para nós, com diversos obstáculos.

Continuo assumindo o tom pessoal nesta parte introdutória do texto, não só pelo fato de ser uma narrativa autobiográfica, mas também por reconhecer que não é possível construir, na perspectiva de escrevivência, uma tese de doutorado que tenha como base a história de vida de uma professora de alemão negra, a qual mobiliza aportes da interculturalidade e decolonialidade, escondendo-se atrás de uma pretensa objetividade. Essa suposta imparcialidade oculta as dificuldades e as mudanças de rumo com as quais toda pesquisadora e todo pesquisador acabam tendo que lidar.

Foram muitos subterfúgios e esconderijos que a nossa gente foi obrigada, historicamente, a procurar, uma gente excluída de um mundo que não foi construído para nos ter juntas(os). Essa constatação é mais do que uma lamentação pessoal, é um fato histórico que esta tese procura questionar e, em certa medida, modificar, ao assumir os percalços e as soluções encontradas para que tenhamos mais do que os atuais 7% de mulheres negras doutoras no Brasil, conforme consta no Censo do Ensino Superior de 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (ver também Ferreira, Lola, 2018)

Inicialmente, as protagonistas da minha pesquisa seriam as professoras e estudantes de alemão de três ambientes de ensino mais próximos do meu território educacional e experiencial — a cidade de Salvador. Entretanto, a eclosão de uma pandemia (OPAS, 2020)²⁹ de abrangência mundial, acompanhada por uma atuação governamental brasileira contrária à ciência e à vida, me obrigaram a mudar de rumo e alterar o caráter desta pesquisa, até então de cunho etnográfico e bibliográfico. Dessa forma, substituí o protagonismo das parceiras pelo meu, transformando esta pesquisa em uma pesquisa qualitativa autoetnográfica: “[n]esse sentido, o sujeito da experiência adquiria, agora, o estatuto analítico de objeto de observação” (Santos, 2017, p. 215). Foi um período pandêmico muito difícil e doloroso, em que todas nós tivemos que nos reinventar, assim como nos relata a pesquisadora Joelma Santos,

A impossibilidade de produzir satisfatoriamente para a tese me levou a pensar em outras formas de ação criativa. Atividades mais rápidas que pudessem me trazer a sensação de existir para além das paredes que encerram esta nova normalidade tão exaustiva. Desenvolver conteúdos nas redes sociais foi o efeito mais estranho que este processo poderia ter causado. Diante do peso da rotina e desgaste emocional próprio do confinamento, além da angústia de viver contando mortos e atos estúpidos do governo brasileiro, jamais supus que um exercício mental extra pudesse me trazer alegria. Sem lama não há lótus, explica a filosofia budista. Encontrei uma forma de me manter conectada com o que estudo e de ativar a identidade que a pandemia tem impedido de vir à tona. Como mulher negra, me educar e educar outros/as é revide, insurreição. (Santos, Joelma, 2020, p. 90)

A “angústia de viver contando mortos” expressado acima por Santos (2020, p. 90) está cravada no meu ser, pois a pandemia começou em março, no momento em que eu iniciaria o meu trabalho de campo e uma oficina organizada para as pessoas participantes desta pesquisa. Não pude levar adiante essas ações. As pessoas estavam confusas, estressadas com as demandas do aprendizado das aulas on-line, com o sentimento de revolta diante da situação política do país que, por sinal, começou a ficar crítica muito antes da pandemia, em 2016 e foi se agravando. Precisei recuar e respeitar o tempo de cada uma e buscar outros caminhos para esta pesquisa.

Ainda em março, perdi minha prima Renilda Sampaio, vítima de um assalto na Orla de Salvador. Essa prima-irmã amiga era fisioterapeuta respeitada, em Salvador, por seu profissionalismo e seu coração gigante. Reni me viu nascer, assim como acompanhou o parto

²⁹Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS). OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. 2020. Maiores informações disponíveis em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 27 abr. 2024.

de meu filho, Luca. Ela não morreu de covid-19, mas assim como a perda de Reni, o isolamento social gerou outros prejuízos psíquicos nas pessoas que foram nos deixando sem ao menos termos a oportunidade de dar-lhes um único adeus. Não pude ter nem o colo e nem o ombro de minha mãe para chorarmos nossas perdas juntas, pois fomos obrigadas a nos afastar das pessoas idosas, pelo medo de também perdê-las.

Pois, foi assim que também perdemos minha prima Rose, meu primo Robson e minha sogra, D. Maria Lúcia, aos 90 anos, que, durante o isolamento, não pôde mais fazer suas atividades na igreja católica de Nossa Senhora da Conceição, na Caixa D'Água, a qual frequentava há mais de 50 anos. Essas atividades a mantinham ativa, falante e alegre, em contato com suas amigas, também idosas. Aos poucos, os sintomas da velhice foram tomando-lhe o corpo e a alegria foi se dissipando. Perdemos a presença forte de uma mulher negra, sábia, que valorizava e apoiava nossos esforços para conquistar uma boa formação educacional. Partiu a sogra, a avó de meu filho e a melhor amiga de meu marido. Ficamos em parte órfãos! Foram tantas outras pessoas do meu entorno que se foram. Eram choros semanais. Hoje não tenho mais lágrimas, parece que minhas glândulas secaram.

Marília e eu ainda éramos Representantes Discentes, e devido a pandemia tivemos que prolongar nosso mandato até conseguirmos organizar uma Assembleia de Estudantes online e organizar uma nova eleição. As demandas das e dos estudantes chegavam até nós e ficávamos desesperadas por não conseguirmos fazer muita coisa. Nossa orientadora, a professora Edleise Mendes, juntamente com a coordenadora do programa, a professora Cristina Figueiredo, e algumas e alguns docentes do ILUFBA criaram um grupo no WhatsApp para que pudéssemos ajudar, financeiramente, algumas pessoas discentes do programa, principalmente as e os estudantes que vinham do continente africano. Muitas pessoas que se alimentavam no Restaurante Universitário se encontraram em uma situação bem precária. Assim como o corpo discente, algumas vendedoras ambulantes da Praça da Artes, onde fica nosso Instituto, também entraram nesta nossa corrente de solidariedade.

Foi nesse cenário de devastação que nossas pesquisas pararam, pois havia algo muito mais urgente, que era a vida. Precisávamos sobreviver e renovar forças todos dias para apoiar e ajudar as pessoas. Assim como Santos (2020) relatou, começamos a desenvolver estratégias para continuar com nossas pesquisas e estimular nossa produção, mesmo em casa, desenvolvendo conteúdos nas redes sociais. Procuramos nos reinventar e reaprender com as novas tecnologias. Meu marido, que é músico, já fazia suas Lives musicais pelo Youtube e meu filho, Luca, que já era um “gamer” e “Youtuber”, tinha àquela altura mais de 5000 seguidores. Eles foram o meu apoio tecnológico quando vieram os primeiros convites para falar de minha

pesquisa on-line. O desafio do primeiro Congresso Virtual UFBA 2020 fez com que as pessoas de nosso grupo de pesquisa, o LINCE, incentivadas por nossa professora Edleise, saíssem da zona de conforto e enfrentassem nosso primeiro desafio em montar mesas com cada pessoa em um lugar diferente. Deu certo!

No entanto, nossas dores e sequelas físicas e mentais da covid-19, em função do isolamento social, continuavam nos rondando e lutávamos para nos mantermos firmes e em pé com todas as demandas de família e com muitas de nós sem válvulas de escape. Em meio a esta situação, altos e baixos e desânimo para conseguir retornar a pesquisa, reencontrei uma velha amiga da época da graduação, Terezinha Oliveira Santos, que mais tarde se tornou minha coorientadora. Esse reencontro foi essencial para o meu retorno à pesquisa. Terezinha conseguiu fazer-me enxergar o quão potente eram minha escrita e minhas memórias. Ela, com seu jeito meigo, sensível e poderosa no seu fazer docente, me ajudou a organizar minhas ideias para que eu construísse o texto para a fala de minha primeira Live na Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), na qual dividi a mesa com nossa colega Lílian Lattes. O PPGLinC estava presente em peso para nos prestigiar. Falamos sobre nossas pesquisas e nossas metas futuras. Fui resgatando aos poucos a vontade de continuar pesquisando.

Contudo, nossa querida colega Lílian, aos 32 anos de idade, nos deixou em 2021, vítima da covid-19. Ela era professora da Universidade do Estado do Amapá (Ueap) e começou o doutorado com nossa turma de 2018.1. Foram quatro semestres de compartilhamentos, diversões e trabalhos acadêmicos. Foi tudo tão rápido, que precisamos de muito tempo para processar. Nosso consolo era on-line e, mais uma vez, não pudemos nos abraçar. A despedida de Lílian aumentou em mim o pensamento de que realmente “É tudo pra ontem!”³⁰. Mergulhei, então, no mundo da web, participando de reuniões on-line, de lives, ora assistindo, ora palestrando, ora organizando ou dando apoio técnico. Conheci gente que nunca imaginaria. Até a façanha de publicar um artigo eu tive, o que, para mim, teria sido inconcebível antes da injeção de ânimo de Terezinha. Palestrei do Oiapoque ao Chuí, o que, presencialmente, não teria dinheiro para fazer, devido aos deslocamentos. Construí amizades e amores, me tornei íntima e confiante de pessoas sem ao menos ter tocado nelas. Conheci a produção científica de muita gente, principalmente cientistas negras e negros que não teriam como se fazerem visíveis se fosse pelas mídias tradicionais. Ter acesso às suas produções foi essencial para minha pesquisa.

³⁰ Frase tirada do título do filme “Emicida: AmarElo – É tudo pra ontem”, filme documentário brasileiro que estreou no ano de 2020, em plena pandemia. Ele apresenta entre outras coisas, um percurso histórico da cultura negra do Brasil nos últimos 100 anos.

Na minha cabeça, estava visível que eu não iria esperar terminar esta tese para projetar minha pesquisa. E se eu morresse amanhã? Portanto, era sim, “tudo pra ontem!”

No início de 2021, Magno teve covid, uma semana depois eu também. Ele se recuperou rápido e sem sequelas, então voltou ao trabalho. Ele trabalhava embarcado e ficava 15 dias fora. Eu fiquei doente logo em seguida e nosso filho Luca, de apenas 13 anos, foi quem teve que cuidar de mim. Fiquei apavorada com medo de morrer e com medo de que ele contraísse a doença também. A rede de amigas e amigos funcionou para que eu saísse daquela situação da melhor maneira possível, mas foi tudo muito tenso. Ao contrário de Magno, fiquei com sequelas. Foram brandas, mas fiquei com falta de paladar, memória fraca e a sensação de cansaço durante muito tempo.

Esse relato pode parecer dramático, mas esse período foi dramático. Somos apenas humanos, não existe fazer ciência fora do contexto histórico social e cultural onde estamos inseridos. Narrar esses acontecimentos nesta tese tem a finalidade de destacar que a pesquisa pensada no início do doutorado não é a mesma que está chegando até aqui, é outra que não teria sido possível se não fosse a contingência daquele momento. Ao priorizar a saúde das minhas participantes em um momento de crise sanitária, fui construindo uma outra trajetória, mas pensando sempre nelas e em suas necessidades, afinal também pertencço a este lugar, de professora de alemão.

Sob essa perspectiva, elaborar analiticamente minha própria experiência passada seria, então, uma forma de recolher informações sobre o estar professora de língua estrangeira, principalmente de alemão, e sobre as relações e desigualdades raciais no cotidiano deste trabalho em diferentes tempos e lugares, criando, assim, um quadro de contrastes e semelhanças com o presente e o futuro a ser estudado por outras e outros nesta área. Minhas orientadoras e eu concordamos que empregar a autoetnografia seria uma valiosa maneira de obter dados sobre um passado vivenciado, o qual é relevante para orientar o curso desta pesquisa.

A transição das aulas presenciais para a modalidade remota também me estimulou a uma movimentação em busca de parcerias e cooperação, no que chamarei de espaços de aquilombamento acadêmico, a qual resultou no contato com outras e outros sujeitos. Essas(es) sujeitas(os) foram professoras(es) de alemão em serviço ou ainda em formação inicial em territórios outros (nacionais e internacionais) com as(os) quais atuei e gerei novos dados e resultados para a minha pesquisa, dados esses que começaram a compor o *corpus* desta tese. Nesse processo, também tive que me voltar para mim, tal qual muitas outras pessoas fizeram durante o isolamento social e individual, e investigar as minhas decisões, os rumos tomados e

as perspectivas propostas para que eu pudesse ter alicerces mais sólidos para estabelecer diálogos com outrem — que se tornaram parceiras e parceiros de trabalho.

Ao lembrar as palavras de Angela Davis quando disse que, ao se movimentar, uma mulher negra movimenta toda a estrutura da sociedade junto com ela, percebo que existem poucos estudos sobre esses movimentos, sobre as estratégias criadas por essas mulheres e os efeitos que isso tem sobre as suas vidas e, mais ainda, sobre as suas práticas docentes. Diante disso, vejo minha tese na mesma perspectiva da pesquisa de Adriana Tolentino Sousa (2022), quando ela investiga as fissuras criadas por mulheres negras em profissões elitizadas. A autora define fissuras como impactos que mulheres negras, em posições profissionais de prestígio, geram nas interações diárias no ambiente de trabalho. Essas consequências são desencadeadas tanto pela presença dessas mulheres quanto pelo conhecimento que produzem e aplicam para modificar suas oportunidades dentro dessas profissões, visando também criar possibilidades para pessoas negras e indígenas e estabelecer relações sociais mais justas.

Dessa forma, levo adiante essa discussão e essa experiência, em termos teórico-metodológicos, para pensar como produzir uma pesquisa que seja condizente com o que vivi e aprendi até agora e o que não tem sido validado na universidade e no mundo da ciência, já que somente 3% de cargos de pós-graduação são ocupados por mulheres negras, como consta no mencionado Censo do Ensino Superior de 2019. (ver também Ferreira, Lola, 2018)

A princípio, venho a entender que a pesquisa qualitativa como atividade humana e social traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam a pesquisadora e o pesquisador, e “que são suscetíveis ao valor da abordagem de múltiplos métodos, tendo um compromisso com a perspectiva naturalista e a compreensão interpretativa da experiência humana” (Denzin e Lincoln, 2007, p. 20). Portanto, a minha inserção neste tempo atual e neste lugar de onde falo é refletida nesta pesquisa através dos valores e dos princípios desta sociedade e dos conflitos advindos dela.

Assim, a minha visão de mundo, os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e a explicação deste mundo, o meu giro diante das situações, respeitando o meu tempo, influenciaram a maneira como propus a construção deste texto e determinaram, também, os pressupostos e as abordagens que orientaram meu pensamento. Nesse sentido, articulo duas autoras racialmente brancas, da área da educação (Lüdke e André, 1986), com um pensador negro e teórico caribenho que, igualmente, pensa o tempo, pois para ele “todo problema humano exige ser considerado a partir do tempo. Sendo ideal que o presente sempre sirva para construir o futuro” (Fanon, 2008, p. 29).

Partindo, ainda, da proposta de Lüdke e André (1986), irrompem minhas perguntas e minhas curiosidades para a geração de dados; questões baseadas no que conheço sobre as temáticas que discuto. O conhecimento sobre as problematizações e os temas que discuto são carregados e comprometidos com minhas definições e posicionamentos políticos, uma vez que estar no mundo e fazer pesquisa é um ato político, que ganha um peso maior ainda quando se trata de populações historicamente negligenciadas pelo Estado, cujos conhecimentos, estratégias de (sobre)viver e de aprender não são considerados como passíveis de serem teorizados.

A pesquisa qualitativa de cunho etnográfico seria, em princípio, o encaminhamento desta tese, contudo não pude realizá-la conforme o previsto, devido aos fatores já mencionados, a crise sanitária advinda da covid-19, que parou o mundo, isolando-nos e nos impondo uma nova maneira de interagir socialmente, inclusive, em sala de aula. Esse espaço transformou-se em uma sala virtual, após longos meses de paralisação total, deixando toda a educação perplexa, ao mesmo tempo em que buscava alternativas para se reinventar. Diante dessa mudança drástica, tudo o que havia traçado para esta pesquisa, até aquele momento, não pôde se realizar.

Quando eclodiu a pandemia, o questionário preliminar (Apêndice 1) distribuído às participantes havia sido elaborado a partir de minha observação guiada pelo referencial teórico que tinha trazido até então para o Exame de Qualificação. Esse questionário (cujas respostas são apresentadas no Apêndice 2) serviu de base para minhas decisões iniciais sobre o que deveria observar durante o percurso da pesquisa (Watson-Gegeo, 2010). Considerando o envio do questionário para professoras de alemão, é preciso destacar, ainda, que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, sob o parecer CAAE 23197619.2.0000.8035, nº 3.895.187. Como todas(os) as(os) educadoras(es) durante a pandemia, na condição de professora pesquisadora também tive que me reinventar, o que mudou o rumo desta pesquisa, a qual passou a ser de cunho autoetnográfico, pois aborda a experiência de uma mulher negra que é professora de alemão, no estado da Bahia, e que em diversos momentos atuou como formadora de docentes.

Dito isso, nesta parte da parábase, apresento os principais campos de estudo e pressupostos teórico-metodológico da pesquisa, para que a(o) leitora(or) possa ter a chave de leitura da tese. Por isso, divido este enquadramento em seis conceitos/pressupostos, os quais são retomados e expandidos ao longo da tese. São eles:

- a) pesquisa qualitativa de cunho etnográfico;
- b) pesquisa qualitativa de cunho autoetnográfico;
- c) estudos sobre história de vida e autobiografias;

- d) pesquisas (com) narrativas no contexto de escrituras;
- e) aquilombamento acadêmico e redes de parceria decoloniais;
- f) políticas linguísticas e políticas públicas afrocentradas e amplas.

A pesquisa de cunho etnográfico em sala de aula propõe-se a investigar, profundamente, as práticas culturais e sociais que permeiam a atuação das participantes da investigação, mergulhando em seus contextos. Quando dei início a esta pesquisa, sob esse comando, por meio da observação participante, iniciando a geração de dados com as minhas participantes, nem imaginava, naquele momento, que passaríamos por uma pandemia. Naquela ocasião, busquei compreender, a partir de suas respostas ao meu questionário preliminar (Apêndice 2), qual ou quais corrente(s) teórica(s) influenciava(m) sua(s) prática(s) pedagógica(s) e, ao mesmo tempo, como essa(s) prática(s) contribuiria(m) para a formação de professoras(es) em um ambiente intercultural que se desejava decolonial, no ensino de alemão. Todavia, pelas razões supracitadas, não prosseguimos com essa metodologia. Os dados gerados a partir do questionário preliminar foram, em parte, direcionadores de discussões neste estudo. Sendo assim, as participantes e o participante se fazem presente como atores nesta tese.

Os princípios da pesquisa etnográfica assumem um modelo de aprendizagem de língua interativo. Por isso, a perspectiva etnográfica acerca do ensino de línguas é a da socialização da linguagem ao invés da aquisição da linguagem. Assim, a experiência de vida em que as pessoas aprendem desde cedo os significados culturais e como desempenhar habilidades, tarefas, ações, papéis e identidades, esperadas em quaisquer sociedades em que elas venham viver, desempenham um papel importante nas trocas interculturais no ensino de línguas. Não dá para pensar a pesquisa de cunho etnográfico afastada da interculturalidade, visto que a própria etnografia é intercultural; logo, a autoetnografia é um reflexo da interculturalidade. Destarte, não dá para se pensar esta pesquisa em outro lugar, senão na Linguística Aplicada, dialogando com várias ciências, várias áreas do conhecimento, entrando e saindo de vários espaços de saber e poder, e provocando uma visão voltada para as questões raciais no ensino de línguas.

A perspectiva da socialização da linguagem implica que a língua é aprendida por meio da interação social. Isso significa que a língua é o veículo primário da socialização: quando aprendemos uma segunda língua, aprendemos mais do que uma estrutura para comunicação, aprendemos, também, normas sociais e culturais, procedimentos de interpretação e formas de raciocínio. Portanto, estudo etnográfico da socialização da linguagem direciona a atenção da pessoa pesquisadora não apenas para o ensino e a aprendizagem ou a aquisição de habilidades linguísticas, mas também para o contexto de aprendizagem ou para qualquer outro aspecto

(valores, atitudes, enquadres de interpretação) que é aprendido e ensinado, ao mesmo tempo, juntamente com a estrutura linguística (Watson-Gegeo, 2010).

O pesquisador Silvio Matheus Alves Santos (2017), em seu artigo intitulado *O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios*, apresenta um panorama histórico do lugar da autoetnografia nos debates das Ciências Sociais, explicando que a autoetnografia deriva da etnografia urbana e organizacional, que tem suas origens na Antropologia e que, com o passar dos tempos e por meio de vários estudos, se tornou um método importante em muitos contextos de pesquisa.

“Autoetnografia” vem do grego: auto (self = “em si mesmo”), ethnos (nação = no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e grapho (escrever = “a forma de construção da escrita”). Assim, já na mera pesquisa da sua origem, a palavra nos remete a um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato (“escrever”), sobre um grupo de pertença (“um povo”), a partir de “si mesmo” (da ótica daquele que escreve). (Santos, p. 218, 2017).

Portanto, a pesquisa qualitativa, autoetnográfica, é central neste estudo, destacando a minha trajetória como professora negra de alemão na Bahia na posição de sujeita ativa. Por meio da minha própria narrativa, compartilho experiências pessoais e reflexões, contextualizando-as no ambiente intercultural, que pretendo (trans)formar em decolonial na cidade de Salvador. Essa abordagem permite uma conexão profunda comigo, na condição de pesquisadora de minha própria trajetória, dialogando com outros atores, proporcionando uma perspectiva subjetiva e dialógica que pode enriquecer a discussão sobre a formação de professores(as) e a própria área da germanística do Brasil. Sendo assim, a

[g]rosso modo, podemos dizer que a autoetnografia é um método que se sustenta e se equilibra em um “modelo triádico” (Chang, 2008) baseado em três orientações: a primeira seria uma orientação metodológica — cuja base é etnográfica e analítica; a segunda, por uma orientação cultural — cuja base é a interpretação: a) dos fatores vividos (a partir da memória), b) do aspecto relacional entre o pesquisador e os sujeitos (e objetos) da pesquisa e c) dos fenômenos sociais investigados; e por último, a orientação do conteúdo — cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo. Isso evidencia que a reflexividade assume um papel muito importante no modelo de investigação autoetnográfico, haja vista que a reflexividade impõe a constante conscientização, avaliação e reavaliação feita pelo pesquisador da sua própria contribuição/influência/forma da pesquisa intersubjetiva e os resultados consequentes da sua investigação (Santos, p.218, 2017).

Quando vejo a reflexividade sendo parte integrante da autoetnografia, me vem à memória o Espelho de Oxum, o Abebé, que é uma peça de metal, um objeto sagrado nas religiões de matriz africana, em que há um espelho dos dois lados, em que Oxum vê a si mesma, enquanto a outra pessoa também se enxerga nele. O espelho, ou Abebé, é um símbolo de beleza,

vaidade, autoconhecimento e reflexão. Ele reflete não apenas a imagem física da pessoa que o segura, mas também simboliza a capacidade de autoavaliação, autoconsciência e reflexão sobre si mesmo e sobre a vida, para conseguir enxergar além do que está vendo. Conceição Evaristo nos explica que

[n]o abebé de Oxum, nos descobrimos belas, e contemplamos a nossa própria potência. Encontramos o nosso rosto individual, a nossa subjetividade que as culturas colonizadoras tentaram mutilar, mas ainda conseguimos tocar o nosso próprio rosto. E quando recuperamos a nossa individualidade pelo abebé de Oxum, outro nos é oferecido, o de Iemanjá, para que possamos ver as outras imagens para além de nosso rosto individual (Evaristo, 2020, p.39).

É desta forma que entendo a reflexividade na pesquisa e, conseqüentemente, na academia: como um trabalho constante de autocrítica, autoreflexão, autoconsciência, autoavaliação de nossas práticas, observando a nossa imagem e a de quem está ao nosso lado, para promover um trabalho coletivo. Assim como o Espelho de Oxum nos convida a olhar para dentro de nós mesmos e nos conhecermos melhor, a reflexividade na pesquisa nos convida a examinar criticamente nossas próprias perspectivas, identidades e posições em relação ao objeto ou sujeito de estudo. Tudo isso pode enriquecer nossa compreensão e nossa prática em diversos contextos, sejam eles religiosos, acadêmicos ou pessoais. Neste ponto, concordo com Matheus Menezes, quando ele diz que,

[...] a reflexão é um processo ambíguo, pois é individual ao mesmo tempo em que é pautada na coletividade, já que a reflexão também pressupõe um diálogo constante com os colegas de profissão. A construção de uma rede de afetos é essencial tanto para a autonomia como para a reflexividade, enquanto processos formativos, por isso precisamos ter em mente a necessidade de colaboração e solidariedade (Menezes, p. 25, 2021).

Seguindo essa perspectiva, a tese também se dedica a estudar a minha história de vida como professora negra de alemão na Bahia e minha trajetória acadêmica e profissional, alinhada ao estudo de uma outra professora de alemão, negra, paulista que passou pela Bahia: Laís Manhães Naka. Nesse sentido, destaco que “[...] o relato biográfico individual é um meio para melhor caracterizar a situação de trabalho da perspectiva dos agentes que dela participam” (Santos, p. 216, 2017). Como esse diálogo entre as duas narrativas (a minha e a de Laís) é desenvolvido na Cena 1 do Ato 5 desta tese, por hora destaco apenas que. Laís Manhães Naka foi a primeira professora negra a ministrar um curso de alemão na TV Cultura, nos anos 1970. A professora Laís adaptou o material didático fornecido pelo Instituto Goethe para a realidade brasileira.

No que diz respeito ao relato biográfico, ao situar e descrever a atividade biográfica, Delory-Momberger diz que,

[p]recisamos, para isso, retornar às condições nas quais ocorreram as experiências que vivemos (Erlebnis) e a forma pela qual nós as construímos como “experiência” (Erfahrung). Falar sobre a construção da experiência é falar sobre o que está no âmago da atividade biográfica. É falar da maneira pela qual cada um de nós nos apropriamos do que vivemos, experimentamos, conhecemos, pela qual nós o transformamos precisamente em “experiência” (Delory-Momberger, 2016, p. 137).

A partir dessa perspectiva, busquei compreender como as experiências da professora Laís moldaram sua identidade e, por conseguinte, sua perspectiva de vida. Essas experiências podem ser mobilizadas na formação de professoras(es) em um ambiente intercultural e que se pretende decolonial. A investigação de autobiografias contribui para o entendimento das complexidades da condição humana e das influências contextuais ao longo do tempo, especialmente no contexto baiano.

Portanto, é importante enfatizar que a utilização da autoetnografia é predominante neste estudo, explorando as lacunas em que as estratégias e políticas na formação docente propiciam a invisibilidade de determinados corpos. No entanto, para alcançar os objetivos da pesquisa, é crucial complementar essa metodologia com outras abordagens, como as pesquisas narrativas e as pesquisas com narrativas (Santos, 2017).

No contexto desta tese, as pesquisas (com) narrativas ganham destaque ao permitirem que eu, professora negra, compartilhe minhas vivências e lutas em um ambiente acadêmico intercultural e que se pretende decolonial. Essas abordagens valorizam minhas narrativas pessoais como fontes legítimas de conhecimento, proporcionando uma forma pela qual professoras e professores possam expressar suas experiências e contribuir para a formação docente por meio de suas “escrevivências”. A pesquisa da professora Aparecida de Jesus Ferreira (Ferreira e Ferreira, 2011; Ferreira 2015) me deu alicerces para compreender a importância de narrativas de professoras(es) de línguas. O mapeamento que a professora Dilma Mello (2020) apresenta sobre os estudos de narrativas na Linguística Aplicada também me ajudou a entender o quanto são importantes as narrativas na pesquisa qualitativa. Mello aponta que,

[p]artindo da noção de experiência de John Dewey (1938), Clandinin e Connelly (2000; 2015) construíram o caminho teórico metodológico da pesquisa narrativa. Dewey entende a experiência como um contínuo experiencial vivido na interação e esses são, para o autor, os princípios básicos da experiência: continuidade e interação. Assim, como sugerido por Dewey (1938) e como exposto por Clandinin e Connelly (2000, 2015) e Clandinin (2007), estamos sempre no meio do caminho. Vivemos nossas experiências sempre partindo já de um “no meio”, de um entre-lugar das experiências vividas no passado, aquelas vividas no presente e as que vislumbramos para o futuro. É com base nesses princípios trazidos por Dewey que os autores canadenses consideram o aspecto tridimensional da pesquisa narrativa —

temporalidade, sociabilidade e lugar — como noção fundante para os estudos narrativos (Mello, 2020, p.48).

Para entender melhor como isso acontece na materialidade desta pesquisa, optei por consultar produções científicas sobre narrativas (biográficas). Nesse contexto, identifiquei dois tipos de pesquisas de interesse direto: aquelas chamadas de “pesquisas com narrativas” e outras intituladas “pesquisas narrativas”. A primeira, trabalha com as histórias como dados, incidindo mais diretamente sobre narrativas produzidas anteriormente, a partir de instrumentos analíticos que não são usados diretamente na sua produção. Na segunda, a preocupação maior recai sobre a temporalidade que envolve experiências passadas e possíveis experiências futuras, aspectos pessoais (sentimentos, esperança, desejos, reações), aspectos sociais (ambiente, força e fatores subjacentes) e espacialidade (contexto) em que a pesquisa é realizada, como pontua Gomes Junior (2020).

Sob essa perspectiva, a pesquisa em si é a narrativa que se constrói para narrar histórias; assim, analisando dados e apresentando resultados. Essa abordagem parece ser a mais apropriada para esta pesquisa por duas razões. Primeiramente, porque entendo que toda escrita acadêmica também é a escrita de si, muitas vezes sobre si (mesmo que não isso seja explicitamente indicado), criando uma narrativa (de algum modo padronizada pelo que se espera no contexto científico) que conduz ao que queremos dizer.

O trabalho com narrativas como um conceito articulador da instrumentação construída até o momento se torna central para esta pesquisa, justamente porque a entendo como um dispositivo epistêmico que permite uma reflexão profissional para a área de ensino de alemão. Considero importante este trabalho sob a perspectiva narrativa principalmente por esta ser uma abordagem pouco desenvolvida no Brasil, como afirma Cadilhe (2020). O mesmo autor, ao comentar que o uso de narrativas não é inédito no campo de formação de professoras(es), porque os cursos de licenciaturas hoje estariam trabalhando com a produção de memoriais e relatórios, concentra as pesquisas narrativas mais no aspecto formativo.

Ademais, a decisão de trabalhar, nesta tese, com narratividade se deu por entender que essa perspectiva teórico-metodológica ofereceria condições para colocar dados e informações díspares e distintos em um discurso coerente, a partir do qual posso provocar/instigar a mobilização de saberes, experiências e posicionamentos para fazer insurgir novos temas ou ressignificar os antigos, respaldando aqui Cadilhe (2020) nesse posicionamento metodológico.

Nesse ponto, gostaria de destacar que esse arcabouço teórico-metodológico pode contribuir para a construção de uma política de memória — tal como proposta em Santos (2003) — mais consistente. A partir desse arcabouço, seria possível colocar e manter em evidência as

micro-histórias de pessoas envolvidas no ensino de LE, colocando-as em diálogo entre si e com as histórias mais institucionalizadas que existem sobre o modo como se efetiva a didática do/no ensino de línguas.

Além disso, esta tese também se insere no contexto do “aquilombamento acadêmico” e das redes de parceria decolonial. Sob essa ótica, busquei criar espaços de resistência e empoderamento no ambiente acadêmico, baiano e brasileiro, com profissionais em formação e já formados que atuam na área de ensino e formação de professoras(es) de alemão. Essas redes promovem colaborações solidárias, compartilhamento de conhecimento e a descolonização do currículo acadêmico, contribuindo para uma transformação nas estruturas de poder existentes na formação de professores(as) e na sua práxis.

Outrossim, as políticas linguísticas e políticas públicas afrocentradas e amplas são temas de relevância nesta tese, pois se relacionam diretamente com a formação docente em um ambiente intercultural e que se pretende decolonial. A pesquisa analisa como essas políticas podem promover a valorização das línguas e culturas entre afrodescendentes e toda a população na Bahia, contribuindo para uma formação mais inclusiva e respeitosa com a diversidade cultural, especialmente no contexto educacional que pode se expandir para além deste estado.

Segundo Savedra e Lagares (2012), política linguística é o termo utilizado para descrever a tomada de decisões importantes relacionadas às relações entre as línguas e determinadas sociedades. Isso envolve a definição de diretrizes, objetivos e estratégias para lidar com questões linguísticas, como o status e o uso das línguas em um determinado contexto social ou político. Podemos complementar essa definição ao dizer que as vidas de pessoas, seus percursos e suas estratégias, criadas em vida, podem também ser vistos como pontos, não somente de inspiração, mas de articulação e direcionamento no ensino de línguas. Cabe pensarmos essas políticas linguísticas para além do estatal/formal/institucional e incorporar o pessoal/individual/informal como elementos capazes de serem utilizados para se pensar as línguas a partir de um outro viés em que os corpos daqueles que já falam ou podem falar línguas não sejam invisibilizados e excluídos de tomadas de decisão, nem das formações e práticas docentes.

Partindo, portanto, dos pressupostos da pesquisa qualitativa autoetnográfica e de conceitos da Linguística Aplicada, considero ensinar alemão um ato político que faz uma intervenção fora da “ordem mundial”, uma vez que existem poucas pessoas negras ensinando alemão, em Salvador e no Brasil. Desde que comecei a ensinar no quintal de minha casa, procuro transformar o ensino em algo que provoque mudanças sociais para os indivíduos que entrecruzam meus caminhos, tomando para mim a luta pela democratização, isto é, tomo a

ampliação de acesso às línguas como uma missão. Desse modo, já fazia da teoria sobre políticas linguísticas uma prática diária de minha atuação como professora, pois lutava para que, por meio da língua, fosse materna ou estrangeira, aquelas pessoas que estavam junto comigo, no processo de ensino-aprendizagem, transformassem suas vidas. No entanto, para além de tais reflexões, urge que se insiram tais políticas linguísticas na pauta das discussões sobre políticas públicas, dessa forma este trabalho sugere ações que tornem o ensino-aprendizagem de língua estrangeira, na Bahia, mais acessível a todas as pessoas.

Essa linha de raciocínio é uma das bases teórico-metodológicas desta pesquisa, porque permite uma abordagem da realidade e do contexto pelo qual passei como uma mulher negra da América do Sul, bem como uma articulação do meu percurso com as diversas dinâmicas dos fatos sócio-históricos que me afetaram e que afetam tantas e tantos cujas histórias se parecem com a minha. Por fim, essa perspectiva possibilita pensar, em termos metodológicos, como propor um outro modo de ensinar, focalizando, justamente, as pessoas participantes com as quais tenho tido contato: docentes da língua alemã em Salvador, no Brasil, e na Alemanha e aprendizes desses territórios.

No entanto, é importante notar que, nesta pesquisa, existe um grande intervalo de tempo entre a experiência vivida e o registro dessa vivência, o que distingue esta abordagem de geração de dados daquelas vistas nos experimentos de observação participante, que se tornaram comuns em pesquisas nas Ciências Sociais. Essa característica não só influencia a maneira como se entra na situação, mas também como ela é observada e como os dados são gerados (Santos, 2017).

Dito isso, esta pesquisa se encontra numa encruzilhada entre o viés de base autoetnográfica do meu percurso e de base etnográfica das situações de formação docente, ou melhor, de educação linguística na formação de professoras(es). Essa encruzilhada me dá a possibilidade de estar dentro e fora do contexto observado, articulando os conhecimentos e as experiências minhas e das outras/outros, em uma rede de colaborações e atuações que permitem a construção de uma abordagem epistêmica e praxiológica mais atenta e sensível para com os locais em que atuamos.

Sendo assim, em termos de procedimentos e instrumentos elenco: i. a revisão bibliográfica; ii. a elaboração de um questionário preliminar de pesquisa (Apêndice 1); iii. a observação e geração de dados; iv. a análise dos dados; e v. a triangulação. A revisão bibliográfica ocorreu recolhendo e examinando os pressupostos teóricos necessários ao desenvolvimento desta pesquisa, focalizando: o que a Linguística Aplicada (LA) apresentava sobre o ensino de línguas estrangeiras; as relações étnico-raciais para o ensino de línguas; a

interseccionalidade; a decolonialidade; a interculturalidade; e as políticas linguísticas, especialmente no âmbito do ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira. Após a elaboração do questionário preliminar, foi feita a observação e geração dos dados, a partir de: respostas do questionário preliminar; período do estágio; minha própria experiência; e vivências em outros espaços do mundo germanístico.

A análise dos dados, por sua vez, foi feita a partir das respostas do questionário preliminar (Apêndice 2) e dos dados surgidos no decorrer da trajetória da pesquisa, distribuída aqui em diversas cenas. Por fim, foi realizada a triangulação de dados, ou seja, a sistematização do referido conjunto de dados gerados na pesquisa foi feita a partir da análise crítica e dos pressupostos teóricos, advindos da minha relação direta com os dados, uma vez que minha narrativa se entrecruza, em vários momentos, com os dados apresentados. Para melhor entender essa triangulação, dialoguei com Denzin e Lincoln, quando explicam que

[a] triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas (Denzin & Lincoln, 2007, p. 20).

Em conversas com minhas orientadoras e com nosso grupo de pesquisa (LINCE), após escutarmos frequentemente a maneira como sempre palestrei e conversei sobre a temática da tese, chegamos à conclusão de que sua metodologia deveria ser baseada em atos e cenas, pois a minha veia griô estava presente o tempo todo na trajetória da pesquisa e nos lugares por onde transitei com ela. Então, quando a professora Dilma Mello (2020, p.59) pergunta-nos “[o]nde estão os/as pesquisadores/as narrativos/as? Estamos escondidas?”, respondo-lhe: “não mais, querida professora”. Aceitei o desafio, que exigiu de mim mais fôlego e outras consultas a respeito (ver: Assis, 2018; Soares, 2021; Santos, 2017), e aqui chegamos, eu e minhas orientadoras, com recortes, limitações, faltas, escolhas e inacabamentos, a uma escrita de si (de mim), através de uma narrativa autoetnográfica em que desloco o corpo negro de uma professora de alemão no universo da germanística, no Brasil e na Alemanha.

1.6.4 Tempos – Explicando os Atos

No teatro, o tempo de ação está relacionado ao tempo e às ações referentes à trama. Contudo, no escopo desta tese, o tempo refere-se ao percurso do texto. A decisão por essa terminologia advinda do teatro visa transgredir as divisões tradicionais de uma tese, usando um

pouco esse formato teatral para que possam ser apresentados os tempos da tese em forma de atos e cenas, bem como ações e direções. Ao ler o texto, o(a) leitor(a) perceberá que a ação se passa no presente, lembrando o passado e propondo ações para o futuro. Portanto, o tempo desta trajetória é espiralar, tomando aqui o pensamento de Fu-Kiau, citado por Santos (2019, p.14): “[e]is o que a Cosmologia Kongo me ensinou: Eu estou indo-e-voltando-sendo em torno do centro das forças vitais. Eu sou porque fui e re-fui antes, de tal modo que eu serei e re-serei novamente”. Ainda, seguindo a proposta de um texto teatral, prossigo com a apresentação dos cinco atos que compõem esta obra, isto é, os cinco capítulos. Para cada ato, apresento as cenas específicas que, pensando na tradição iorubantu baiana, são mundos de significações e receptáculos informacionais.

O **primeiro ato** é intitulado *Como a língua se apropria de territórios geográficos e políticos: algumas reflexões (pré)existentes*, dentro do qual trago três cenas: *Entender língua numa perspectiva intercultural; As encruzilhadas linguísticas no ensino de língua alemã no e do Brasil; Passaportes: empoderamento e mobilidades geopolíticas no fluxo do ensino-aprendizagem de línguas*. No primeiro ato, a principal ideia é mostrar como a língua pode ser utilizada como um instrumento no processo de (re)apropriações de espaços geopolíticos, às quais eu já tinha chegado anteriormente pela minha experiência de vida e pelos estudos. Nas cenas abordo diferentes conceitos que permitem pensar a língua alemã como uma língua de diversas culturas e entremeios, mas que pode ser igualmente aproveitada para mobilizar as nossas e os nossos estudantes em direção a diferentes caminhos e fluxos complexos. Assim, ao falar em trânsitos e deslocamentos, trago a ideia de passaportes linguísticos como uma espécie de ferramenta de empoderamento que pretende possibilitar ao seu usuário essa mobilidade toda que resultaria em uma apropriação consistente de algo que, no Brasil, não costuma ser considerado como central — línguas chamadas estrangeiras. Com isso, discuto uma abordagem epistêmica e praxiológica para o ensino de alemão que saia de Salvador e chegue em diversas partes do Brasil e do mundo.

No **segundo ato**, intitulado *A minha existência materializando a língua alemã em outras existências: eu, professora negra, formando professoras(es) entre culturas*, apresento três cenas: *Formando outras(os) professoras(es) entre culturas; Da Bahia para o mundo; Material (multi)culturalmente sensível*. Neste ato, procuro explorar ainda mais algumas das informações e fatos discutidos no prólogo dessa tese, articulando a minha história de vida e minha narrativa pessoal-profissional com diferentes conceitos acadêmicos, provenientes de outras epistemologias, para que a minha experiência não fique no lugar de “excepcionalidade” ou de “superação”, mas que seja entendida como um ponto, na história da Bahia e do Brasil, com o

qual outras e outros poderão dialogar, formando-se como docentes de língua alemã e não só dela. Nesse processo, trago minhas balizas suleadoras, me abrindo desde a “Bahia de todos os Santos” para o mundo, e mostro uma produção que representa uma consolidação de toda a reflexão feita, individualmente, por mim; reflexões essas que emergiram em diferentes coletivos com diversos personagens inseridos em múltiplos cenários. No caso deste ato, o principal intuito é refletir sobre quais seriam as especificidades de um arcabouço intercultural e decolonial para a germanística brasileira, mais especificamente, e dentro da Linguística Aplicada, em termos mais gerais.

O **terceiro ato**, cujo título é *Deslocamentos e tensões: experiências de interlocução no exterior – e no caminho das pedras me fiz água*, traz as seguintes seis cenas, nas quais narro uma das minhas idas à Alemanha, desta vez na função de bolsista na modalidade do doutorado-sanduíche no exterior: *Primeiros passos no deslocamento*; *O edital e seu processo de seleção – “no meio do caminho tinha uma pedra”*; *A adaptação – “tinha uma pedra no meio do caminho”*; *Conhecendo ZAS (Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft) – “tinha uma pedra”*; *As interlocuções – “no meio do caminho já não tinha mais pedras, e sim algumas encruzilhadas”*; e *Chegando num lá(r)*. O impacto de todo o processo de preparação para o doutorado-sanduíche, de permanência no exterior e de volta ao Brasil foi significativo e estimulante, no sentido de que me fazer pensar sobre todos os deslocamentos que o estudo da língua alemã tem me proporcionado, demandando, assim, uma atenção maior sobre como um corpo feminino, negro e sulamericano (não)circula em ambientes considerados como de excelência. Abrem-se, nesse terceiro ato, diversas questões sobre os modos como certos diálogos interculturais ainda estão distantes de reflexões decoloniais e, portanto, do mundo chamado Sul-Global, o que tem um impacto grande no que se chama de germanística brasileira.

O **quarto ato**, chamado *Formação inicial e continuada, políticas linguísticas e políticas públicas de ensino de línguas, especialmente de alemão, na Bahia*, contém três cenas, quais sejam: *Aprendizagem de línguas como um direito cidadão*; *Políticas públicas para as políticas linguísticas: terreno flutuante e suas areias movediças*; *Encruzilhadas baianas e paulistas movimentando o ensino de línguas na Bahia*. Essas cenas apresentam um novo mundo, não tão novo, de políticas linguísticas e públicas para o ensino de línguas estrangeiras que estão em uma constante flutuação. Essas flutuações, ora favorecem as(os) aprendizes, ora as(os) “engolem” nas suas propostas monolíngues, as quais têm sido cada vez mais questionadas, chegando-se a propostas concretas em diversos territórios brasileiros. Para essas discussões, serviram de cenários os estados baiano e paulista, com seus centros de línguas, que foram realidades apresentadas, analisadas e contempladas em uma tentativa de aprendermos algo e

propormos novas ações concretas. Neste ato, o intuito é repensar como novas perspectivas de educação linguística podem ajudar na ampliação de acesso às línguas, a partir de políticas linguísticas e, principalmente, de políticas públicas mais atentas às especificidades e potenciais brasileiros.

No **quinto ato**, nomeado *Alteridades, espelhos e (des)continuidades: quem são as outras que ocupam esse espaço?*, apresento duas cenas: *Proposta formativa decolonial – projeções e contribuições*; *Laís Manhães Naka: mulher negra, professora de alemão – É SANKOFA!*. Nessas cenas, descrevo outros percursos, mostrando as descontinuidades e continuidades que podem ser observadas e que precisam ser levadas em consideração ou, ainda, corrigidas, quando se trata de uma política de memória que apaga histórias como a de Laís Manhães Naka, educadora, teórica e professora de língua alemã. Sua biografia também está relacionada com a cidade de Salvador e com as propostas formativas e interculturais que precisam ser mais exploradas, para que seja possível pensar em outras possibilidades de ocupação de certos espaços, como o de ensino de alemão no Brasil e na Bahia. Portanto, este ato entra na tese para extrapolar a discussão, até então feita em termos territoriais, colocando-a, também, em termos pessoais, profissionais, teórico-metodológicos e formativos, propondo uma articulação entre o particular e o mais geral, numa visão glocal que perpassa todo o texto.

No **Epílogo**, por fim, destaco a intersecção entre minha própria trajetória e a minha prática pedagógica, o compartilhar minhas experiências, apresentando o modo como questões de identidade, representação e decolonialidade impactam nossas pesquisas acadêmicas, a formação docente e, conseqüentemente, a produção de materiais didáticos. Destaco, então, o papel da autoetnografia na ampliação das perspectivas de pesquisa e na reflexão sobre o ensino de línguas estrangeiras, promovendo uma abordagem crítica e interseccionada. Ressalto, ainda, o potencial das línguas estrangeiras para transcender fronteiras e promover a intersecção entre culturas e territórios, especialmente para corpos negros, enquanto destaco a importância de uma abordagem decolonial no ensino de línguas, propondo parcerias. Finalizo, reforçando a importância de continuar explorando novos caminhos e desafiando conceitos estabelecidos, visando promover uma educação linguística mais inclusiva e empoderadora, a partir do Sul Global.

2 ATO 1 – COMO A LÍNGUA SE APROPRIA DE TERRITÓRIOS GEOGRÁFICOS E POLÍTICOS: ALGUMAS REFLEXÕES (PRE)EXISTENTES.

No primeiro ato, destaco a utilização da língua como um meio para explorar e (re)apropriar espaços geopolíticos, fazendo uma reflexão baseada em minha vivência pessoal e acadêmica. Apresento uma discussão sobre o conceito de língua, a partir de uma perspectiva intercultural, conduzindo a leitora e o leitor para o entendimento de língua-cultura do modo como tudo isso dialoga com as relações étnico-raciais. Este ato visa desenvolver uma abordagem epistemológica e praxiológica para o ensino de alemão, transcendendo as fronteiras de Salvador para alcançar diversos locais, no Brasil e no mundo. Com isso busco também responder à primeira pergunta de pesquisa, a saber, *Como propor uma abordagem epistêmica e praxiológica, na formação de professoras(es) a partir da construção de um percurso histórico-formativo de uma mulher negra, no mundo das línguas, especialmente no ensino de alemão, na cidade de Salvador, e inserida em redes de parcerias múltiplas?*

2.1 CENA 1 – ENTENDER LÍNGUA NUMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Diante do exposto em um prólogo repleto de experiências linguísticas e culturais, não poderia dar continuidade a esta trajetória sem falar sobre o entendimento de cultura que proponho neste texto, para, então, chegar à definição de língua-cultura, proposta por Mendes (2015), que defendo como um dos eixos centrais neste trabalho. Assim, nesta primeira cena apresento, primeiramente, o conceito de cultura, o conceito de língua a partir de uma perspectiva intercultural e, por fim, as relações étnico-raciais no ensino de LE.

2.1.1 A cultura que habita em nós

A origem da palavra “cultura” vem do cultivo. Cultivar a terra era um hábito antigo que cabia tanto aos homens, quanto às mulheres. Os dois cultivando sua terra, plantando, cuidando do seu sustento. A partir do cultivo da planta, o homem passa a cultivar a si mesmo, daí a palavra cultura passa a ser parte da sociedade, construindo a(o) sujeita(o). Cada pessoa, cada família, cada povo, cada região, desenvolve sua própria cultura, mas a cultura individual nem

sempre se ajusta à cultura coletiva, daí surgem os conflitos em que o indivíduo não se ajusta às relações de poder, em que uma cultura coletiva se sobrepõe à outra (Eagleton, 2005).

De acordo com Cuche (1999), pode-se definir cultura como o conjunto de vivências concretas dos sujeitos, que envolve a variedade de formas de conceber o mundo, bem como as particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do tempo e do contexto social e histórico. A cultura é responsável por estabelecer regras, convencionar valores e atribuir significados, permitindo a comunicação entre indivíduos e grupos. Além disso, por meio da cultura, os seres humanos são capazes de se adaptar ao meio ambiente, ao mesmo tempo em que o transformam e se transformam a si mesmos. Dessa forma, entendo cultura como um sistema complexo e dinâmico que engloba os aspectos coletivos e individuais da vida humana, influenciando a forma como as pessoas interagem, pensam, se comportam e se relacionam com o mundo ao seu redor.

Numa exposição cronológica Mendes (2015), a partir de pressupostos apresentados por Cuche (1999) e Geertz (1978), nos apresenta como o conceito de cultura foi surgindo, de forma que a palavra cultura, durante os séculos XIII, XVI, XVII e XVIII, sai de um significado vinculado ao cultivo da terra e passa para o cultivo do espírito e do desenvolvimento das faculdades humanas. Assim, a palavra começa a ser utilizada seguida de complementos, como “cultura das artes”, “cultura das letras”, “cultura das ciências”, ou é associada a alguns desses complementos. Com o tempo, a palavra aparece sem complementos, passando a designar a formação e a educação do espírito. A partir daí o conceito de cultura adquire abrangência, sendo representado, de formas distintas, como o espírito natural, sem estar cultivado pela instrução. No final do século XVIII e por influência do Iluminismo, a natureza e a cultura entram em contraposição e “a palavra assume uma acepção mais ampla, passa a representar um caráter distintivo da espécie humana” (Mendes, 2015, p. 205).

Nesse período, a sociologia e a etnologia já vinham refletindo acerca da unidade e da diversidade da espécie humana. À época, mesmo sem ter uma resposta às questões dessas áreas a respeito do determinismo biológico e geográfico, é na antropologia que o conceito de cultura toma uma direção e se desenvolve sendo compreendido como a soma de todas as atividades do homem. Ao longo do tempo, o conceito antropológico de cultura foi sofrendo alterações e sendo reelaborado por outras áreas do conhecimento, como a psicanálise, a sociologia, a semiótica etc. (Mendes, 2015). Mota (2004, p. 42), por exemplo, define cultura a partir de uma “perspectiva antropológica, a qual incorpora os distintos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos em determinados períodos históricos”. Mendes (2015), por sua vez, defende que:

[...] não se pode negar que a compreensão do fenômeno humano, em toda a sua diversidade, qualquer que seja o ponto de vista a partir do qual olhamos, não pode ser desprezado dessa dimensão de significados e de suas relações dentro da vida em sociedade, quer a chamemos de cultura ou utilizemos qualquer outro termo, entre tantos que estão na moda. Para nós, professores de línguas estrangeiras, essa compreensão torna-se fundamental, de modo a podermos conduzir as nossas ações em sala de aula, preparando os nossos alunos para a vida em outra chave simbólica, dentro da qual se encontra a língua-cultura que aprendem (Mendes, 2015, p. 216-217).

É importante trazer essa discussão para o contexto brasileiro, considerando sua complexidade e suas mazelas, o qual já foi parcialmente abordado neste texto. Assim, concentro a discussão sobre cultura e o contexto brasileiro em um período mais recente, os séculos XIX e XX, fazendo as necessárias relações com outros períodos da história do país hoje chamado Brasil. Segundo Seyferth (2002), a relação entre cultivar a terra e o cultivo individual, fez com que o governo brasileiro, no início do século XIX, decidisse, estrategicamente, ofertar possibilidades para que os imigrantes europeus pudessem vir morar no Brasil, com o objetivo de cultivar terras brasileiras que ainda não tinham sido “desbravadas”, sendo aqui desconsiderado a presença dos povos indígenas neste território. O Estado brasileiro entendia que nessas regiões precisava ser desenvolvido o cultivo de vegetais para a alimentação das pessoas, pois essas terras ainda pertenciam a grandes latifundiários portugueses e ao cultivo, em muitas regiões, exclusivamente da pecuária. Nesse contexto, a característica mais importante para esses imigrantes serem selecionados para virem morar no Brasil era a experiência no cultivo e a posse de suas próprias ferramentas para o plantio. Essas pessoas, então, vieram com famílias, nas quais tanto os homens quanto as mulheres — inclusive as crianças — trabalhariam no campo. Assim, esses imigrantes foram desenvolvendo suas tecnologias para o crescimento de suas terras e a estrutura de suas comunidades, fundando cidades.

No entanto, no período ditatorial do Estado Novo (1937 - 1945), com a política de nacionalização do ensino, houve uma grande repressão às línguas alóctones, especialmente o alemão e o italiano, nas regiões de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Apesar de tudo, a cultura da terra desses imigrantes fez com que adquirissem um outro status na construção de sua identidade nessa “Nova Terra”. Mesmo com as questões de identidades culturais entre si e com os conflitos político-econômicos durante os diferentes governos no Brasil, a situação do imigrante alemão, ainda assim, não o distanciava dos seus princípios de comunidade e trabalho coletivo. Juntos, em seus próprios grupos, falavam suas próprias línguas e tinham sua própria religião, mantendo sua integridade como grupo (Seyferth, 2002; Oliveira, 2009).

Em contrapartida, a vinda dos imigrantes europeus se diferencia em muito da situação das pessoas negras que viviam no Brasil nesse período do fluxo migratório. Tanto o escravismo, quanto o colonialismo europeu identificaram os africanos

como negros ou *kaffirs*, desvinculando-os simbolicamente de sua terra. Europeus brancos, então, intitularam-se *afrikaaners*, presumindo-se donos dessa terra no lugar dos nativos. No contexto americano, o mesmo processo presumiu anular a autoimagem dos africanos como gente livre e soberana vivendo em sua terra natal. Nomeando-os “negros”, *niggers*, *coons* ou crioulos, o dominador negava-lhes a referência a terra, cultura e história, assim reduzindo sua identidade à cor, que passara a simbolizar sua condenação à inferioridade e à escravização (Nascimento, Elisa, 2008, p.30).

Desse modo, os negros escravizados no Brasil, como nos apontam Bolsanello (1996) e Seyferth (2002), apesar de já estarem adaptados ao clima e de terem mais conhecimentos, do que os imigrantes, sobre a terra e a vegetação, não foram considerados pelo governo e pela sociedade como aptos a colonizarem as terras brasileiras. Durante a colonização, baseados na teoria eugenista, nas ideias de Gobineau e no Darwinismo social, que consideravam humano apenas aqueles que se assemelhavam a si próprio — brancos e europeus —, os grupos higienistas decidiam o destino das outras pessoas no mundo (Bolsanello, 1996; Seyferth, 2002). Enquanto os imigrantes foram trazidos em grupos mais homogêneos, os negros trazidos para o Brasil e escravizados foram separados de sua própria etnia e, principalmente, de sua própria família. Muitos não falavam sequer o mesmo idioma. Considerando esse cenário, Kilomba (2020) considera a separação como um dos traumas do colonialismo.

As narrativas de pessoas escravizadas e colonizadas documentam os esforços que negras e negros fizeram para normalizar a vida em uma realidade fragmentada. Devido a essa fragmentação histórica, e ao seu esmagador sentimento de separação, o amor e a união emergem como uma tarefa política para reparar nossa historicidade individual e coletiva de perda e isolamento. Fomos, e ainda somos, privadas/os do nosso elo com a sociedade, fato que nos causa uma sensação interna de perda. Assim, a ideia de unidade é usada como um movimento político para superar a separação, o segundo elemento do trauma (Kilomba, 2020, p. 222).

Considerando o exposto e o conceito de cultura, se o homem para desenvolver sua cultura precisa da terra e, através do seu cultivo, apura o seu espírito, então o que dizer de um povo que foi violentamente tirado de suas próprias terras para trabalhar desumanamente em terras alheias? Foram incansáveis tentativas de construção de uma cultura individual, a qual era o tempo todo deslocada, violentada ou destruída. Apesar disso, “[p]esquisas científicas recentes identificam na África o berço da humanidade e demonstram que a África está no início e no centro da história universal do mundo” (Munanga, 2007, p.7). Sabe-se que o continente africano é o berço da civilização, onde se encontram as bibliotecas mais antigas do mundo e onde as

ciências vão buscar conhecimentos milenares. Então, como questionar se o povo negro, que há anos já habitava o território brasileiro, não teria cultura e nem tecnologia para cuidar desta terra? (Weiduschadt; Souza; Beiersdorf, 2013). A esse respeito, Mbembe (2001) fala de uma degradação histórica em que:

[a] escravidão, a colonização e o *apartheid* são considerados não só como tendo aprisionado o sujeito africano na humilhação, no desenraizamento e no sofrimento indizível, mas também em uma zona de não-ser e de morte social caracterizada pela negação da dignidade, pelo profundo dano psíquico e pelos tormentos do exílio. Em todos os três casos, supõe-se que os elementos fundamentais da escravidão, da colonização e do *apartheid* são fatores que servem para unificar o desejo africano de se conhecer a si mesmo, de reconquistar seu destino (*soberania*) e de pertencer a si mesmo no mundo (*autonomia*) (Mbembe, 2001, p.174, grifos do autor).

Então, revisitando a violência sofrida pelos negros escravizados, pelos imigrantes e pelos seus descendentes, que vivem hoje no Brasil, podemos falar de dores e de “silenciamentos” de várias e diversas populações, as quais constituíram esse país à mercê dessa degradação histórica. Assim, como ilustra Aníbal Quijano (2005),

[u]m dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo (Quijano, 2005, p. 117).

Àquela altura, já se instaurava no Brasil a teoria sobre raça, desenvolvida na Europa, e, conseqüentemente, o racismo, dificultando cada vez mais as chances de as pessoas negras se estruturarem como família ou como comunidade. Mesmo assim, esse povo desenvolveu estratégias de construir sua própria cultura nos campos dos canaviais, nos cafezais, na mineração, na Casa Grande e nos pequenos serviços; conseguiram tudo isso apesar de terem sido impedidos de construir uma estrutura que favorecesse o desenvolvimento de comunidades negras com tecnologias. Assim, a cultura do povo negro foi, severamente, racializada. Como nos aponta González (1988, p.71):

[s]abemos que o colonialismo europeu, nos termos com que hoje o definimos, configura-se no decorrer da segunda metade do século XIX. Nesse mesmo período, o racismo se constituía como a “ciência” da superioridade eurocristã (branca e patriarcal), na medida em que se estruturava o *modelo ariano* de explicação (Bernal, 1987) que viria a ser não só o referencial das classificações triádicas do evolucionismo positivista das nascentes ciências do homem, como ainda hoje direciona o olhar da produção acadêmica ocidental.

Quando um povo perde a capacidade de desenvolver sua cultura individual, conseqüentemente, diminui o nível de sua cultura coletiva. Na conjuntura atual, o que se percebe é a desconexão das pessoas com suas várias formas de expressão, como a música, as

artes, a dança, a literatura, e a sua conexão com a natureza. Isso desconecta o indivíduo de sua relação real com a língua-cultura que fala, pois essas formas de expressão são as formas como a língua se manifesta e é cultivada. Segundo Mendes (2008, p.72),

[a] visão de língua/linguagem como instrumento social de interação e inserção do sujeito no mundo, e que inclui uma rede complexa de fatores linguísticos e extralinguísticos. Língua que mais do que parte da dimensão cultural, ela é a própria cultura, se confunde com ela. A essa língua que não é uma abstração teórica e que não possui existência fora do contexto social de uso pelos seus falantes, denominaremos *língua-cultura*.

Quando se aprende e se entende a própria língua, aprimora-se o entendimento a respeito da língua do outro e adquire-se subsídios, até mesmo, para saber criticá-la. Nesse sentido, conforme Collins e Bilge (2021), criticar significa rejeitar e/ou tentar corrigir problemas sociais que surgem em situações de injustiça social. Segundo o dicionário Priberam, um dos significados para a palavra criticar é “dizer mal de”; então, como criticar uma língua sem ao menos conhecê-la? Para responder a esse questionamento, retomo bell hooks (2013), segundo a qual, como um ato de resistência, aprendemos a língua do opressor para maldizê-lo, pois a língua do opressor se torna um instrumento necessário para nossa interlocução.

No entanto, a própria bell hooks acreditava que o termo “língua do opressor” teria o potencial de desencorajar aquelas pessoas que estão em processo de aprendizado da linguagem, aquelas que estão apenas começando a compreender a importância de dominar a linguagem como uma ferramenta para nos tornarmos indivíduos conscientes. A autora mencionava que o inglês padrão não representava o exílio linguístico, mas sim a língua da colonização e da dominação; nos Estados Unidos, ele é a máscara que esconde a perda de muitos idiomas, o silenciamento de todas as vozes das diversas comunidades nativas que nunca mais ouviremos. Hooks (2013) complementa que não é a língua em si, utilizada pelo opressor, que causa dor, mas sim a maneira como os opressores a manipulam, transformando-a em um instrumento que restringe e delinea, convertendo-a em uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar.

Assim, como em uma via de mão dupla, no momento em que se aprende a língua do outro, se descobre muito sobre sua própria língua. É nesse contexto que o termo língua-cultura, utilizado por Mendes (2008; 2015), dialoga com esta tese. Dessa forma, é necessário entender a relação entre língua e cultura para também compreender de que modo essa relação afeta o processo de ensino-aprendizagem de línguas, pois as relações interculturais são parte integrante deste processo. Segundo Mendes (2015, p.203),

[a]s tendências contemporâneas para o ensino e a formação de professores de línguas reconhecem que as abordagens de ensinar e aprender, sejam quais forem as suas orientações teóricas, não devem isolar a língua da vida em que

vivemos e da cultura ou culturas que a abrigam, como meio de assegurar uma educação linguística de qualidade e condizente com as exigências do mundo contemporâneo.

Destarte, partindo da visão de Almeida Filho (1997; 2001) que considera abordagem como uma força que orienta todo o processo de ensinar e aprender línguas, Mendes (2008) nos apresenta a Abordagem Intercultural, relacionando-a às concepções de língua/linguagem, aos significados sobre o ensino-aprendizagem de uma língua, aos papéis dos agentes educativos, e compreendendo como intercultural o fomento de ações integradoras, cooperativas e interativas, em que pessoas de diferentes culturas podem trocar experiências e construir novos significados. De acordo com a autora, a Abordagem Intercultural é:

[...] uma força potencial que orienta o modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais, culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural (Mendes, 2008, p. 61).

Portanto, ser culturalmente sensível é perceber como essa relação se dá através do aprendizado de uma língua com esses sujeitos-mundos culturais diferentes e também o modo como o(a) professor(a) se posiciona diante dessas relações interculturais. De acordo com a autora:

Erikson (1987) caracteriza como *culturalmente sensível* a pedagogia, que considera as relações culturais/interculturais como parte do processo de ensino/aprendizagem; é um esforço que deve vir da escola, assim como de professores e envolvidos nos processos educacionais, no sentido de diminuir, através do respeito às diferenças culturais, as dificuldades de interação e de comunicação entre professores e alunos (Mendes, 2008, p. 61).

Dessa forma, percebo a necessidade de se ampliar o conhecimento do ensino da língua e da cultura alemã entre as alunas e os alunos, pois através desse conhecimento eles podem acessar melhor a cultura do país estrangeiro e estabelecer relações com a sua própria cultura. Daí a importância de entender as diferenças culturais como um exercício de cidadania; além de se utilizar da linguagem para compreender as práticas sociais da cultura do outro e alternativas sociais (Moita Lopes, 2006).

Sabemos que quando questionamos e tentamos intervir na realidade da sala de aula, buscando influenciar a forma como as coisas se apresentam, expomos as atividades pedagógicas a uma abordagem científica, levando-as a uma dimensão política, muitas vezes polêmica, pois a atividade linguística é uma prática social (Rajagopalan, 2006; Paraquett, 2018). Então, quando em sala de aula estimulamos nossas alunas e nossos alunos a entenderem o seu próprio processo de aprendizagem, estamos auxiliando-os a refletir também acerca de suas crenças; isso é o que Rajagopalan (2006) define como metacognição. Sendo assim, defendo nesta tese a

aprendizagem de uma língua levando em conta o conhecimento prévio das alunas e dos alunos, partindo do contexto específico para pensar maneiras de auxiliá-las(los) no seu processo de aprendizagem.

Essa perspectiva parece ser a mesma das participantes desta pesquisa, pois foi que manifestaram em resposta a uma das perguntas do questionário, que tratava sobre perspectivas para o ensino de alemão. As respostas das participantes à pergunta 2, da seção “Perspectivas sobre o ensino de Alemão”, estão transcritas no Quadro 3.

Quadro 3 Respostas das participantes - seção “Perspectivas sobre o ensino de Alemão”, pergunta 2

Pergunta	Você acha possível ensinar língua alemã, valorizando o diálogo entre diversas culturas existentes no Brasil e em outros países que falam alemão? Explique.
Nena	Sim. Isso é ótimo! Seria muito interessante que houvesse lições, cujo contexto fosse algum aspecto de um país estrangeiro pouco conhecido. Se houvesse um livro didático voltado apenas para nós, público brasileiro, em que no livro houvesse esse diálogo. Em que se pudesse tb aprender mais sobre contextos brasileiros, aprendendo vocabulário sobre esses contextos. Aí aprenderíamos a falar sobre nós em língua alemã.
Julieta	sim, mas pra isso teria que mudar a metodologia e ter espaço para esse tipo de dialogo.
Zerê	sim, seria muito rico e mais interessante. mas precisaríamos de um material de apoio, ou do compartilhamento de experiências
Frau X	Sim, acho isso fundamental.
PP	Sim, uma vez que somos múltiplos e múltiplas nos diferentes contextos em que atuamos....
RASN82	Sim. Acredito que pontuar essa diversidade cultural só tende a facilitar e derrubar crenças sobre a impotência da qual falava antes de aprender uma língua "tão distante" e de sonoridade tão "dura". É apresentar a capacidade natural de absorção e ressignificação do que se tem como distante, uma vez que ele na realidade pode se apresentar mais próximo do que o imaginado.
Giuseppe	Sim, muitos alunos vão para o curso acreditando que a língua alemã só é falada na Alemanha, mas ficam maravilhados quando descobrem que essa língua também é falada na Áustria, Suíça, Liechtenstein. Embora o material didático foque quase que exclusivamente na Alemanha. Seria muito mais interessante e enriquecedor trazer um olhar para essas culturas que falam alemão ao redor do mundo.
Sophie Scholl	Sim. Muito possível e acredito que os alunos se interessariam também por isso, por poderem falar de uma realidade conhecida.
Mari	Não só possível, mas muito importante. O conhecimento e respeito mútuo entre culturas diferentes é principal para a convivência.
KRISTA	SIM, ATRAVÉS DO INTERCÂMBIO CULTURAL E LINGUÍSTICO, DA HISTÓRIA DAS MIGRAÇÕES E IMIGRAÇÕES, DO CERCEAMENTO DAS LIBERDADES, ETC., DAS SIMILITUDES E DIFERENÇAS QUE LIGAM OS DOIS PAÍSES E OS MODOS COMO AS DIFERENÇAS SÃO PRODUZIDAS

Fonte: elaboração própria.

A partir dos dados gerados através dessa pergunta, surgem possíveis categorias, como: troca de experiências, material didático adequado, falar de si na língua do Outro, multiplicidade de território, crenças e pluricentrismo³¹ da língua alemã. As respostas apresentadas no Quadro

³¹ “As línguas pluricêntricas caracterizam-se por apresentar mais de um centro de referência, de onde emanam variadas normas linguísticas, nem sempre coincidentes do ponto de vista de seus usos. As normas variam internamente, porque apresentam diferenças dentro de uma mesma variedade de uso, e também variam

3 demonstram a unanimidade, entre as professoras, de que é possível ensinar a língua alemã, valorizando o diálogo entre diversas culturas existentes no Brasil e em outros países que falam alemão. A partir disso, é possível entender que, mesmo sem discutir o termo interculturalidade e decolonialidade, elas já fazem esse movimento de reflexão em suas práticas. Assim, percebe-se, na trajetória docente, o compromisso constante com as(os) alunas(os), a fim de torná-las(os) conscientes de sua realidade. Tal reflexão é um grande desafio, que, segundo Maria Labarta Postigo (2012), são os alicerces para promover o desenvolvimento da competência intercultural. Então, considerando que o alemão está longe de ocupar um lugar de privilégio nos currículos escolares ou nos centros de línguas no Brasil, um olhar mais apurado sobre os processos de ensino-aprendizagem de língua alemã pode contribuir bastante para que possamos compreender as motivações e as dificuldades de se aprender alemão no Brasil.

Por mais que na Linguística Aplicada haja uma discussão sobre métodos mais dinâmicos e recursos mais adequados para desenvolver a autonomia das(os) estudantes, a partir de uma perspectiva crítica, na prática é notável a dificuldade que temos, na condição de docentes de línguas formados a partir de pressupostos estruturalistas e eurocentrados, de subverter essa concepção de ensino, tomando por base as questões culturais locais. De acordo com Mota (2004, p. 48), “[o] ensino da cultura não deve envolver uma simples apresentação de fatos, mas um processo crítico e social de compreender outras culturas em relação a sua própria cultura”. O ensino-aprendizagem de língua estrangeira, para muito além do falar línguas, deve ser compreendido por “ler” línguas, por entender uma língua através de sua cultura.

Nessa mesma direção, Mendes (2008) acrescenta que a(o) docente é o elemento fundamental nesse processo e precisa compreender esse contexto, a partir de ações educativas que discutam as dimensões políticas, sociais e culturais, no intuito de adquirir a competência linguístico-comunicativa das(os) aprendizes. Essa perspectiva vai ao encontro da ideia de que aprendemos quando ensinamos e ensinamos quando aprendemos, o que Almeida Filho (2001) chama de a cultura de aprender dos aprendentes de língua. Essa mesma perspectiva foi expressa por alunas do estágio supervisionado relatado por mim e Milan Puh (Sampaio e Puh, 2020, p. 116), quando “identificaram e comentaram que entre a metodologia e o livro didático está a professora, e esta é que precisa estar preparada e aberta a mudanças”.

Por meio de discussões e diálogos sobre a vida, adequando-se à realidade do aprendiz de uma língua estrangeira, pode-se também ensinar gramática. No momento em que ensinamos

externamente, como é o caso de normas que diferem entre países e regiões” (Mendes, 2016, p. 294). Para mais detalhes sobre o pluricentrismo germânico no Brasil, consultar também Meirelles (2018) e Savedra e Spinassé (2021) e Savedra (2021).

determinados conteúdos gramaticais, é possível fazer com que as alunas e os alunos pensem um pouco mais além do que está sendo apresentado, fazendo-os refletir sobre a origem das palavras, sua fonética, e aprofundando a relação daquele idioma com outros idiomas, com outras culturas e, muitas vezes, com o próprio idioma e a própria cultura da e do aprendiz, pois “ensinar e aprender uma língua é um processo muito mais amplo e complexo do que a simples transmissão e a apreensão de estruturas formais e de regras de utilização dessas estruturas” (Mendes, 2015, p. 203).

Geralmente, as alunas e os alunos que optam pela aprendizagem da língua alemã trazem o inglês como primeira língua estrangeira, como nos aponta Grilli (2015), em seu artigo *Transferência, interferência e conflito entre as formas verbais do passado em inglês e alemão*. Nesse texto, a autora investiga a influência que o conhecimento da língua inglesa exerce na aprendizagem da língua alemã. Esse conhecimento pode facilitar a aquisição da língua alemã, entretanto, por outro lado, pode gerar uma expectativa por parte dessas alunas e desses alunos, que tiveram na língua inglesa o único parâmetro como ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

O fato de não termos, no Nordeste do Brasil, grandes comunidades alemãs não favorece o contato e uma imersão cultural com essa língua. Mesmo com uma variedade de recursos midiáticos, o contato com a língua e a cultura alemã, na realidade de nossas(os) alunas(os), fica limitado a alguns minutos em sala de aula. Em outras regiões do Brasil, mesmo existindo conflitos de interesses entre as comunidades alemãs e outras comunidades, há também possibilidades de interação dessa língua-cultura com a realidade local, seja ela em espaços religiosos e/ou econômicos, através do trabalho, como é o caso dos afro-pomeranos, no Rio Grande do Sul (Weiduschadt; Souza; Beiersdorf, 2013).

Devido aos projetos de internacionalização, como, por exemplo, o antigo projeto do Governo Federal, Ciência sem Fronteiras, muitas professoras e muitos professores de alemão preparavam suas alunas e seus alunos para vivenciarem experiências diversas na Alemanha, entre outros países (conforme relatei, no Prólogo desta tese, a partir de minha experiência). Essas alunas e esses alunos deveriam conhecer os modos e os costumes da cultura alemã e não apenas se interessar em estudar para passar em uma prova de proficiência, preenchendo lacunas. Nesse contexto, onde ficariam as aulas de Geografia e Cultura alemãs (*Landeskunde*³²) no plano de curso? Apenas limitada a um único capítulo? E como compreender a Competência

³² O termo se refere ao ensino de aspectos culturais e sociais de um lugar. Aproxima-se do que seria a disciplina de Estudos Sociais e Geografia, em contexto brasileiro.

Intercultural (*Interkulturelle Kompetenz*)? Não seria esse aspecto cultural interligado a todo tema do material didático e do plano de aula, contemplando, assim, a relação entre linguagem e vida social (Moita Lopes, 2006)? Onde entra a interdisciplinaridade e a interculturalidade no ensino de alemão? Dialogando com essas questões, destaco o que apresenta Mendes: “[p]or isso importa para o professor compreender a cultura em sua dimensão simbólica, história e complexa, sempre atravessada pela mudança e pelo movimento e contato com outras línguas e culturas” (Mendes, 2015, p. 212).

Seguindo essa perspectiva, evoco Milton Santos (2001), o qual reforça a importância de uma formação interdisciplinar no sentido do desenvolvimento da autonomia da(o) aluna(o). É necessário ter mais autonomia no contexto das práticas educacionais, inclusive nas salas de aula de língua estrangeira. Isso porque o comprometimento da professora e do professor é “com a transformação social, tornando-se um educador intelectual; um agente de mudança, engajado na desconstrução de estereótipos e na promoção da tolerância das diferenças, da convivibilidade internacional” (Mota, 2004, p. 49). No questionário distribuído às professoras, a questão da interculturalidade foi abordada e as respostas demonstraram certo conhecimento do tema, ainda que superficial, o que aponta para a necessidade de trabalhar com esse tema durante uma oficina ou um curso de formação continuada sobre. É possível conferir as respostas das professoras sobre o tema no Apêndice 2.

2.1.2 O Conceito de Língua-cultura numa perspectiva intercultural

Eu vim da Bahia, eu vim das terras da África, eu vim dos territórios dos povos originários, eu vim de Sergipe, eu vim do Espírito Santo, eu vim de São Paulo, eu vim de Santa Catarina, eu vim do Rio Grande do Sul, eu vim do Paraná, eu vim de Munique e, como disse o cantor Magno Estevam, em sua canção “Nete do Mundo”, a mim dedicada:

[...] a minha palavra é lusitana, eu canto luso, eu rimo luso, a minha pele é africana, por isto eu luzo, eu brilho muito. Negra mulher linda baiana, fala com o mundo, seu riso luz, germano, anglo, luso africana, pertence ao mundo, dona do mundo [...] (Estevam, 2016).

Posso ter vindo de qualquer um desses lugares e de todos eles ao mesmo tempo, e quando se trata de ser brasileira, quando se trata de ter uma língua mãe, fica a pergunta: que língua é essa, a “língua brasileira”? Essa língua era primeiro falada pelos 5 milhões de indígenas que aqui estavam quando os portugueses chegaram, em 1500. Ela estava distribuída entre 1.400 diferentes grupos indígenas, eram aproximadamente 1.078 línguas, as quais foram sofrendo

mutilações, influências e imposições dos governos portugueses que se instalaram nesse território. Então, o povo que habitava esse território, que já era multicultural e plurilíngue nas suas várias línguas indígenas, recebeu mais uma língua, o português de Portugal, que também chegava com suas variações (Oliveira, 2008; 2009). Como ato de resistência, criou-se a língua geral, uma língua que foi falada no Brasil entre o final do século XVII e o início do século XX, que era “o tupi da costa do Brasil transformado em língua veicular de índios, brancos e negros em vastas porções do território, especialmente na Amazônia, onde também foi e continua sendo chamada de nheengatu” (Oliveira, 2009, p.21). Portanto, dentro de uma pluralidade cultural, era conflituoso impor uma única língua, por isso diversos grupos linguísticos se opuseram às políticas de homogeneização e ao processo de glotocídio, “[...] (assassinato de línguas) através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa” (Oliveira, 2009, p. 20).

Nessa pluralidade, estão inclusas as pessoas negras africanas trazidas para o Brasil em condições sub-humanas e sem a chance de falar seu próprio idioma, pois esse era, estrategicamente, o projeto colonialista. Essas pessoas trouxeram várias línguas de diferentes partes da África, que foram sufocadas e, muitas, exterminadas, se preservando apenas em algumas formas de comunicação e manifestações culturais e religiosas, como nos terreiros de candomblé e nos, hoje reconhecidos, territórios quilombolas. Com a chegada dos imigrantes europeus, houve uma ampliação do plurilinguismo no Brasil. Então, qual seria mesmo a língua brasileira? Só o português ou, melhor dizendo, o pretuguês, como bem cunhou Lélia Gonzalez (1988)? A “língua do opressor” foi o caminho encontrado pelos povos escravizados para a sua sobrevivência e suas formas de resistência, pois eles foram “[...] obrigados a habitar num mundo onde viam pessoas iguais a si, com a mesma cor de pele e a mesma condição, mas sem uma língua comum para falar uns com os outros” (hooks, 2013, p. 225-226). Nesse contexto, a cor de sua pele, e não a língua, era inicialmente o espaço de formação de laços. Todavia, a “língua do opressor” teria que ser tomada como um foco potencial de resistência, então os negros criaram, a partir dessa língua opressora, uma cultura de resistência, deixando sua marca de africanização no português falado no Brasil, o que Gonzalez (1988) vai chamar de “pretuguês” (o mesmo ocorreu com o inglês falado nos USA, o que hooks (2013) chama de “vernáculo negro”). Como diz Nascimento,

[...] o negro teve ainda que adaptar a sua fala durante todo esse processo, apagando aparentemente muitas vezes suas próprias marcas de origem ou traduzindo algumas delas, e assim, modificando a própria língua do colonizador (Nascimento, 2019, p. 12).

Esta influência negra na formação histórico-cultural do Brasil é um aspecto pouco estudado e sua contribuição é minimizada pelo véu ideológico do branqueamento. Contudo, podemos notar, há muito tempo, em diversas obras — como as das pesquisadoras Leda Maria Martins (2003; 2021), Yeda Pessoa de Castro (1983; 2022) e Rosa Virginia Mattos e Silva (2004) —, que tais discussões sobre a presença das línguas africanas no português brasileiro já eram debatidas nos espaços acadêmicos. A professora Yeda Pessoa de Castro, que defendeu sua tese de doutorado na República Democrática do Congo, em 1970, fez inúmeras publicações no Brasil sobre essa temática e nos presenteou recentemente com seu último livro “Camões com Dendê: o português do Brasil e os falares afro-brasileiros” (Castro, 2022), sobre o qual Freitas (2022) destaca que, com esses estudos,

[...] há a (re-)afirmação de que as línguas africanas no contexto da formação do Brasil desde o tráfico negreiro colonial figuram, antes de tudo, como espécie de plataforma linguística, literária e cultural sobre a qual o ‘português brasileiro’ foi forjado para além de uma ideia redutora, porque muito pontual e localizada quase que prioritariamente nos empréstimos lexicais, de influência linguística dos povos da África (Freitas, 2022, p.22).

Apesar desses estudos, a academia continuou e continua formando professoras e professores sem conhecimento mais aprofundado sobre esse debate que, consequentemente, acaba não sendo incorporado em sua prática pedagógica. Esse aspecto linguístico (a presença de línguas africanas na constituição linguística brasileira), assim como a internalização de valores, no ensino da língua materna, e uma série de outros costumes eram passados, no período colonial, para a criança branca brasileira, através de sua “mãe preta”. Isso porque, quando se remete à função materna, a “mãe preta” é a que exercia tal função: “[...] ela, simplesmente, é a mãe. É isso mesmo, é a mãe. Porque a branca, na verdade, é a outra. [...] A branca, a chamada legítima esposa, é justamente a outra que, por impossível que pareça, só serve prá parir os filhos do senhor” (Gonzalez, 1984, p. 235-236). Tanto Gonzalez (1984; 1988) quanto hooks (2013) enfatizam a importância do poder revolucionário do português e do vernáculo negro, respectivamente, como atos de resistência dos povos escravizados; e é dessa forma que essas variantes se impõem nessa luta. Assim, Timbane e Timbá (2020) apontam que:

[...] a língua serve para aprovar o pertencimento social de uma pessoa. As línguas são veículos através dos quais as experiências culturais são expressas. A prova disso se vê na forma de transmissão dos valores sobre o que é a vida, educação, etc. em cada comunidade tradicional africana (Timbane; Timbá, 2020, p..93).

Por isso, a partir do momento em que se considera o Brasil um país monolíngue, desconsidera-se completamente a pluralidade linguística dos povos que aqui já estavam, os que para cá foram trazidos em condições desumanas da escravidão colonial e os outros povos que

aqui chegaram através da imigração. Na atualidade, não cabe mais levar adiante as ideias do Estado Novo e as leis impostas à época do governo de Getúlio Vargas, que proibia ser falada no Brasil outra língua que não fosse o português, como nos aponta Oliveira (2008; 2009) sobre “a nacionalização do ensino”.

Os estudos sobre línguas sofreram vários avanços para que atualmente tenhamos uma concepção de língua mais aberta à diversidade cultural e às individualidades do sujeito falante. Em contrapartida, não devemos desconsiderar que a herança do positivismo e do estruturalismo ainda estão enraizadas no modo de agir e de pensar a formação da e do docente de língua estrangeira (Rajagopalan, 2003). Mesmo muito tempo após os estudos saussureanos, que tinham uma concepção de língua como estrutura e como sistema, apesar de reconhecê-la como um fenômeno social, há ainda uma grande resistência de se mudar essa perspectiva formalista no conceito de língua. Essa perspectiva ainda continua sendo veiculada nas universidades e nas instituições que produzem materiais didáticos. As concepções de língua de Saussure e Chomsky eram, e ainda são, para alguns grupos, as únicas a serem consideradas como parâmetros nos estudos da língua e da linguagem (Mendes, 2012b).

As discussões da Escola de Praga, nas décadas de 1960/1970, com grande influência das teorias da comunicação e do desenvolvimento das tendências funcionalistas de estudo da linguagem, viam a língua como instrumento social de comunicação, como um conjunto de signos que transmitiam informações e comunicavam intenções. Segundo Mendes (2012b):

[o]s desenvolvimentos de áreas como a sociolinguística, a pragmática, a linguística da enunciação, a análise do discurso, a linguística textual, a linguística aplicada, para citar as mais influentes, provocaram um deslocamento das visões sistêmicas de língua, já naturalizadas, para trazer para o foco a língua como lugar de interação, como dimensão através da qual os indivíduos atuam no mundo e se constituem como sujeitos — a língua é, mais do que tudo, ação entre sujeitos situados social, histórica e culturalmente (Mendes, 2012b, p.671).

Dessa forma, o conceito de língua e linguagem adotado nesta tese se baseia nos pressupostos discutidos e estudados, principalmente, na Linguística Aplicada, pois “a postura política que envolve o trabalho do linguista aplicado, a sua responsabilidade enquanto elemento atuante nos processos de difusão do conhecimento” (Mendes, 2010, p. 53), também fizeram parte das preocupações deste trabalho.

Isso significa dizer que ter acesso a outra língua pode aumentar as chances das identidades minorizadas mudarem suas narrativas sem, com isso, perderem suas posições como sujeitos de direitos dentro do seu próprio país. O que proponho nesta pesquisa, e que confere a ela singularidade, é o entendimento e a apresentação do ensino da língua alemã como

ferramenta para o acesso a outros saberes no contexto de um mundo globalizado, mas também cheio de encruzilhadas linguísticas. As encruzilhadas linguísticas, conceito utilizado por Cassandra Muniz (2020) e Leda Maria Martins (2003) — entre outras e outros teóricos(as) — e que defendo neste trabalho, dizem respeito aos fluxos identitários, sejam eles físicos ou virtuais, que oferecem oportunidades de falarem de si para o Outro, sem que sua língua importe, mas onde o encontro entre as línguas provoque deslocamentos e diálogos entre culturas, em uma postura plurilíngue de fortalecimento, entendendo que “[o] significado surge através da ‘diferença’ entre os participantes de qualquer diálogo. O ‘Outro’, em suma, é essencial para o significado” (Hall, 2016, p.155). Assim,

[t]oda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 2006, p.115).

Sob essa ótica, precisamos da “diferença”, porque somente podemos construir significado através de um diálogo com o “Outro”. O significado, conforme apontam Hall (2016) e Bakhtin (2006), é dialógico. Nesse sentido, ambos autores chamam a atenção para a necessidade de se compreender a representação como uma prática de produção de significados e seu funcionamento, o que inclui também a modificação desse significado, que passa a ser preferencial, no que diz respeito a “raça” e a “alteridade”. Para Hall (2016), o diferente passa a ser exposto a uma forma binária de representação. Por isso, o dialógico precisa ser intercultural e se constituir através do Outro.

Seguindo essa perspectiva, adoto, nesta tese, o conceito de língua atrelado à cultura das suas e dos seus falantes, sem, no entanto, esquecer que

[...] a “língua” foi concebida no ocidente, sobretudo a partir do projeto moderno, como “comunidade imaginada” (Anderson, 1991). Assim, entendendo língua como sendo ela mesma uma comunidade imaginada, ou seja, uma imaginação do europeu sobre o que ele era nessa modernidade, e assim, sobre qual língua ele falava, compreende-se que essa comunidade é um dos grandes fetiches usados pelo mundo ocidental até aqui para produzir diferença em sua trajetória de dominação colonial (Nascimento, 2019, p.12-13).

Dessa forma, no momento em que enxergo tanto as alunas e os alunos quanto as professoras e os professores no seu contexto e considero a forma como se relacionam com o mundo à sua volta, assumo também uma postura crítica como linguista aplicada, procurando ir além dos discursos sobre multiculturalidade. Assim, reconheço o plurilinguismo existente no Brasil para responder às minhas demandas e às demandas das sujeitas e dos sujeitos

envolvidos(as) nesta pesquisa. De que cultura estou falando? Faço referência às culturas dos falantes das línguas representadas em nossa geopolítica, a cultura do Outro, àquela língua-cultura das e dos sujeitos(as) em interação.

Assim, ensinar língua estrangeira buscando novas perspectivas teóricas e metodológicas significa estar aberto para compreender a língua em uma nova chave, como instância de uso e de interação, como resultado de práticas de significação situadas e marcadas historicamente, e que, por isso mesmo, não podem estar dissociadas da cultura (Mendes, 2015, p. 220).

Seguindo essa perspectiva e baseada nas discussões trazidas por Ana Lucia Silva Souza (2011, 2016), bell hooks (2013), Aparecida de Jesus Ferreira (2006, 2014), Kassandra Muniz (2020) e Edleise Mendes (2008, 2010, 2012a, 2012b, 2015), entendo língua-cultura como um instrumento de interação e transformação social capaz de proporcionar o empoderamento do indivíduo e ser, para o mesmo, um motor de liberdade.

A partir dessa concepção, a língua alemã, na condição de uma língua pluricêntrica, atravessa as fronteiras, assim como atravessou também o Atlântico. Para falar sobre o ensino-aprendizagem desse idioma como LE, preciso primeiro falar sobre o ensino de língua estrangeira, aquele que nos proporciona conhecer, aprender e ensinar novos mundos, novas formas de agir e pensar, e conhecer novas palavras. Falar uma língua estrangeira é recuperar seu poder em um contexto de dominação colonial, mas essa língua aprendida vai levar o indivíduo para além das fronteiras. Onde houve colonização, houve dominação, racismo e opressão de classes e a língua ajudou e ajuda o opressor nesse processo. Por outro lado, essa mesma língua também se torna um fator de resistência, quando é transformada pelo oprimido, para seu uso próprio.

Sendo assim, quando penso no ensino de alemão, sou confrontada constantemente com as perguntas: por que e para que estudar alemão, uma língua hegemônica, a língua do opressor, a língua da conquista e da dominação? Contudo, este discurso esvazia a tentativa de ensinar quantas línguas forem necessárias para quem quer e precisa aprendê-las, para aprender a “tomar posse da língua como um território onde nos transformamos em sujeitos” (hooks, 2013, p. 224).

Pensando o ensino de alemão a partir do Sul Global, visibilizo as formas de aprender esta língua fora dos padrões estabelecidos pelo Norte Global. A presença de comunidades de imigrantes alemães fora da Europa nos mostra que existem outras formas de se falar e entender essa língua, pois ela foi aportada em outros territórios de identidade. Portanto, ao falar de diáspora e de exílio, é também necessário falar de deslocamentos, não só físicos, mas também de identidade. Nesse sentido, “[e]ntre os escravos, o Brasil seria a terra do exílio, do sofrimento. A Mãe África, um consolo” (Weiduschadt; Souza; Beiersdorf, 2013, p. 253). Assim como

hooks (2013, p.224) diz que “o inglês padrão não é a língua do exílio”, eu pergunto-lhes: será mesmo que o alemão padrão é a língua falada na Namíbia, na África do Sul e no Brasil? Em que espaços é falada essa língua? Quem são seus falantes e seus aprendizes? Onde estão as comunidades alemãs desses territórios nos livros didáticos e nas salas de aula de língua alemã?

Os imigrantes que vieram para o Brasil vinham de diferentes partes da Europa e, mesmo aqueles vindos de um mesmo país, nem todos falavam o idioma oficial do país de onde vieram. Esse foi o caso de diferentes povos da Alemanha, os quais foram tidos, no Brasil, como todos sendo alemães, apesar de serem de regiões diferentes, sendo que cada grupo tinha seu próprio idioma com diferenças culturais e linguísticas distintas, como foi o caso dos pomeranos, suábios, hünruckisch, plautdietsch e riograndenses.

Segundo Weiduschadt, Souza e Beiersdorf (2013), para os próprios pomeranos, “não era clara a ideia da Pomerânia como povo” (Weiduschadt; Souza; Beiersdorf, 2013, p. 254). Assim, alguns grupos sofreram discriminação por parte dos grupos considerados como os verdadeiros alemães ou pelas famílias portuguesas e brasileiras. Em relação aos negros, mesmo com resistências, as trocas com os pomeranos ocorreram num contexto religioso, pela via da escolaridade ou pelo trabalho que, nesse caso, teria sido assalariado, a exemplo, da comunidade negra luterana de Manoel do Rego, em Canguçu-RS (Weiduschadt; Souza; Beiersdorf, 2013).

Nos últimos anos tem-se percebido um aumento na oferta de cursos de formação continuada para professoras e professores de alemão, no Brasil, com o objetivo de aperfeiçoarem a fonética, contemplando uma pronúncia e aspectos culturais vinculados apenas a padrões específicos dos países do Norte Global. Como inverter essa dinâmica, trabalhando com esses planos pré-estabelecidos, e dialogar com as diferenças? Precisamos tomar a linguagem da mão do opressor e fazer com que ela se volte contra si mesma, fazendo das nossas palavras e do nosso jeito de agir e estar no mundo um movimento e uma fala contra-hegemônicos; isso se dará em um grito de liberdade por meio da língua. Essa será a nossa resposta, a nossa devolutiva decolonial (hooks, 2013) e, como diz Kilomba (2020),

[...] a língua, por mais poética que possa ser, tem também uma dimensão política de criar, fixar e perpetuar relações de poder e de violência, pois cada palavra que usamos define o lugar de uma identidade. No fundo, através das suas terminologias, a língua informa-nos constantemente de quem é normal e de quem é que pode representar a verdadeira condição humana (Kilomba, 2020, p.14).

2.1.3 Relações Étnico-raciais no ensino de língua estrangeira

Nesta seção, retomo alguns aspectos de minha autoetnografia (apontados previamente no prólogo desta tese), a fim de demonstrar como as relações étnico-raciais se constituíram como base para que o ensino de língua estrangeira adentrasse no meu mundo, como aluna, como professora na escola básica, em cursos particulares e na universidade e, mais tarde, como doutoranda, pesquisando possibilidades de um melhor acesso ao aprendizado de idiomas, principalmente para a população negra.

A língua inglesa foi a primeira língua estrangeira a chegar no meu universo. Foram seis anos para adquirir a proficiência e entrar no mercado de trabalho formal, como professora de inglês em um curso particular. Antes disso, eu dava aulas particulares, de várias disciplinas, não só o inglês, em minha casa, como reforço escolar. Paralelamente a isso, estava cursando a graduação em Licenciatura em Letras Vernáculas com Inglês, na Universidade Católica do Salvador (UCSal).

Pouco antes de terminar a graduação, comecei a trabalhar em um museu no Centro Histórico de Salvador, sendo esse meu primeiro emprego de carteira assinada, aos 22 anos de idade. Por que conto-lhes tudo isso? É para dizer que, nesse percurso, não tive uma única professora negra no ensino de língua estrangeira, muito menos colegas negras que dividissem o espaço comigo em sala de aula, tanto como aluna quanto como professora. O modo como aprendi inglês e como a academia preparou-me para ensinar essa língua se adequava aos padrões que valorizavam tudo o que vinha de fora. Nesse contexto, a rigidez de pronúncias e as vivências vindas dos EUA ou da Inglaterra eram valorizadas em detrimento do conhecimento de mundo trazido pelas alunas e alunos, conhecimentos advindos de sua realidade local. Diante desse cenário, retomo a perspectiva de Fanon, segundo o qual

[t]odo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana (Fanon, 2008, p.34).

Atualmente, sabemos que não precisamos mais ensinar as línguas estrangeiras modernas europeias de prestígio, como inglês, francês, italiano, espanhol e alemão, a partir exclusivamente do mundo eurocentrado. Podemos dialogar com outros territórios de identidades, aproximando culturas diversas e oferecendo ferramentas às nossas alunas e nossos alunos para que preservem suas identidades, mesmo adentrando a cultura do Outro. Em 2011, a professora Ana Célia Silva refletia sobre a representação negra no material didático e a professora Vilma Reis, já em 2005, escreveu um texto intitulado, *Sair do verbo To Be e Ganhar o Mundo*, em que questionava para onde o ensino de inglês levaria alunas/os da escola pública, os quais, em grande medida, são pessoas negras.

Em seu texto, Reis (2005) aponta que Salvador é uma cidade sonora e repleta de uma grande variedade de expressões culturais, e que, então, o ensino de língua estrangeira precisa estar conectado com essa realidade e dialogar com os territórios de identidades presentes nessa cidade, pois “falar a língua do outro passa por entender, além de símbolos no papel e nas páginas dos livros, as imagens, as cores e as possibilidades de pertencer a este universo identitário e cultural” (Reis, 2005, p. 73).

Baladeli (2014), por sua vez, apresenta em seu texto a discussão em torno “do verbo *to be* à relevância social” (Baladeli, 2014, p. 229-231). A autora aponta como os novos estudos do letramento promovem a reflexão sobre uma prática pedagógica crítica, na qual os significados desenvolvidos pela aluna e pelo aluno, em seu ambiente sociocultural, devem ser considerados como um fator essencial no processo de produção de sentido. Na mesma linha, Joelma Santos chama a atenção para tais processos de construção e defende que

[c]abe a esse processo promover a ideia de convivência democrática entre culturas, instigar reflexões acerca de identidades culturais, motivar a construção de um posicionamento político e contribuir para a formação de sujeitos críticos e atuantes no contexto social de que fazem parte. Esse é o ponto de partida para a proposta de inserção de questões etnicorraciais nas aulas de ILE no nosso contexto (Santos, 2016, p.199).

Quando adentrei, após alguns anos, no universo da língua e cultura alemãs, deparei-me com a mesma situação que encontrei no ensino-aprendizagem de inglês. Cabe ressaltar que no período em que fui aluna, no Instituto Goethe/Instituto Cultural Brasil-Alemanha (ICBA), ainda não existia a Lei 10.639/2003, que versa sobre o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. Apenas quando retornei, como professora, tal lei já estava em vigor, o que não significa que fosse colocada em prática pelos cursos de línguas estrangeiras. Diante disso, é possível afirmar que a estrutura continuava sendo a mesma e, como diz Gabriel Nascimento (2019),

[...] nem o marxismo e nem o pós-estruturalismo (esse mais concentrado nas questões de linguagem), e muito menos o liberalismo, se debruçaram em entender o racismo de maneira a compreender que racismo não é apenas um discurso, mas a estrutura de onde se originam os discursos da colonialidade (Nascimento, 2019, p. 31).

Desde sua origem, o ICBA, apesar das restrições impostas durante a ditadura militar, abrigou em seus primeiros encontros integrantes do Movimento Negro Unificado da Bahia e abriu suas portas para expressões artísticas e culturais diversas, que ocorriam nessa mesma época. Atualmente, a instituição continua sendo um espaço de diálogo entre as mais diversas formas de engajamento cultural e político, figurando à frente de um comprometimento com as causas culturais e artísticas. Localizado em Salvador, cidade com uma população negra

predominante, o ICBA oferece cursos de língua alemã nos quais temáticas ligadas à raça estão fora da formação continuada oferecida às suas professoras/es. Diante disso, como dar visibilidade à questão de raça e, conseqüentemente, o racismo, no ensino-aprendizagem desse idioma, sem levar em conta o contexto em que essas aulas estão inseridas?

Como esta pesquisa está voltada à formação de professoras/es, uma das razões pelas quais entendo como necessária uma seção voltada especificamente para questões étnico-raciais está relacionada ao que apresenta Ferreira (2012), segundo a qual a aula de língua estrangeira também é um lugar de construção de identidade de raça/etnia. Assim, tomo por base também as discussões propostas por Aparecida de Jesus Ferreira (2006; 2012; 2014; 2015) sobre o Letramento Racial Crítico. Com isso, me proponho a debater a necessidade de interseccionar gênero, raça e classe, a partir de narrativas autobiográficas de professoras/es de língua estrangeira sobre suas experiências em relação a essas temáticas em sala de aula, principalmente no que diz respeito à branquitude. Bento (2022) explica que a branquitude é

[...] uma relação de dominação de um grupo sobre outro, como tantas que observamos cotidianamente ao nosso redor, na política, na cultura, na economia e que assegura privilégios para um dos grupos e relega péssimas condições de trabalho, de vida, ou até a morte, para o outro (Bento, 2022, p.10).

Quando destaco a importância de pensar as relações étnico-raciais, nesta pesquisa, busco trazer o olhar de uma pesquisadora negra para as discussões aqui apresentadas, tendo em vista que “a língua estrangeira (LE) também tem a responsabilidade social de considerar temas que promovam igualdade em termos raciais e étnicos” (Ferreira, 2006, p. 173). Além disso, coaduno com o pensamento de Gabriel Nascimento, segundo o qual,

a raça é uma concessão da opressão criada pela branquitude. A superação de uma sociedade de raças é o devir a ser batalhado nas ciências da linguagem e nas ciências do cotidiano em que o discurso é a prática (Nascimento, 2019, p. 34).

Desse modo, entendendo raça como uma construção social, histórica e culturalmente imposta ao negro a partir da modernidade, começo a desenvolver estratégias para entender como esse construto tem influenciado a linguagem. Língua é comunicação e é por meio dos discursos que nos fazemos presentes, aumentando nossa participação social, transformando nossas relações sociais e, até mesmo, raciais. Portanto, é necessário entender como o racismo estrutural e as políticas linguísticas funcionam para que o ensino de língua estrangeira se liberte das mazelas da colonialidade, de um sistema excludente e homogeneizador, revertendo esse processo a favor de uma sociedade mais justa (Ferreira, 2012; 2015; Nascimento, 2020).

Como parte de um sistema excludente, chego a um universo pouco evidenciado no ensino de alemão: a existência da cultura negra alemã e a tradução de autoras e autores negros(as) brasileiros(as) para o alemão. Essa realidade é apontada nas pesquisas da Jessica Flávia Oliveira de Jesus (Jess Oliveira/UFBA) e da Raquel Alves dos Santos Nascimento (USP). Ambas as pesquisadoras nos levam para o universo da poesia e da nossa subjetividade na língua estrangeira.

Jess Oliveira em sua dissertação *May Ayim e a tradução de poesia afrodiaspórica de língua alemã* (Jesus, 2018) nos apresenta a poeticidade da obra de May Ayim, uma mulher negra, alemã, poeta, ensaísta, pedagoga, terapeuta e ativista antirracista, que foi também uma das primeiras pessoas a tratar, em ambiente acadêmico, da questão afro-alemã, realizando um estudo pioneiro sobre a presença de pessoas negras na Alemanha desde a Idade Média até sua contemporaneidade. A pesquisadora descreve o processo tradutório dos poemas de May Ayim, em contexto brasileiro, trazendo a tradução afrodiaspórica como poética da relação e explorando as abordagens teóricas e práticas para a tradução de poesia negra de língua alemã. Jess Oliveira defendeu a poucos meses sua tese de doutorado intitulada: *Respiro fora da(s) linha(s): Aproximações poéticas às diásporas africanas na Alemanha e no Brasil*, nos expondo o afeto como lugar de potência e criando um inventário de intelectuais negras brasileiras e alemãs rasurando toda a estrutura germanística que nos foi apresentada até o momento.

No caminho inverso, levando a escrita negra feminina brasileira para o ambiente alemão, Raquel Alves dos Santos Nascimento (2016) examina, em sua dissertação intitulada *Do exotismo à denúncia social: sobre a recepção de Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus, na Alemanha* (Nascimento, Raquel, 2016), o potencial da recepção desta obra, valendo-se de resenhas de jornais alemães publicadas sobre a obra e a autora, para reunir elementos que nos possibilitem entender como e por meio de quais recursos e agentes, a tradução desse livro alcançou sete edições naquele país. A pesquisadora pôde verificar, por exemplo, como o momento histórico dos anos 1960, na Alemanha, interferiu no interesse literário por uma literatura mais de esquerda, fora das classes eruditas. Assim, o diário de Carolina Maria de Jesus foi traduzido quando também outros textos que traziam uma realidade de pobreza e desigualdade estavam sendo traduzidos. Além disso, Raquel Nascimento defendeu em 2022 a tese intitulada *Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus na Alemanha: mesma tradução, diferentes leituras – uma análise a partir dos paratextos das diversas edições sob a ótica da Linguística de Corpus* (Nascimento, Raquel, 2022).

Conforme ilustra Nascimento, esse é o poder da literatura, pois “para Carolina Maria de Jesus, a literatura teria, sim, esse poder, já que, para ela, a palavra tem força, transcende e

efetivamente age no mundo, como agiu em sua própria vida” (Nascimento, Raquel, 2016, p. 135). Dessa forma, a tradução e a recepção dessa obra em terras alemãs contribuíram não só para divulgar a literatura brasileira naquele país, mas também para trazer ao público alemão um outro olhar sobre o exotismo expresso por relatos relacionados a condições de injustiça social.

Considerando o que foi exposto e retomando a questão do ensino de línguas, defendo que, para ensinar alemão em Salvador, devo considerar não só o aspecto cultural, mas também as questões étnico-raciais, tornando possível uma aproximação mais efetiva entre tais culturas: a brasileira, nesse caso a baiana, mais especificamente a de Salvador, e a cultura alemã. Com essa aproximação, a expectativa é de que ambas sejam mais bem compreendidas e experienciadas, confirmando o que Souza (2011; 2016) apresenta, isto é, que através do ensino podemos possibilitar a construção de novos percursos, nos quais novas identidades sejam forjadas. Nessa mesma linha, Aparecida de Jesus Ferreira (2012) nos convida a pensar um outro caminho na formação de professoras/es e, ainda, acrescenta um conteúdo qualitativo a essa discussão, ao analisar as práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e a formação de professoras/es a partir das identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade.

Em relação à língua alemã, deve-se também considerar o crescente aumento das lutas por visibilidade das(os) intelectuais negras(os), na Alemanha, e suas discussões acerca de demandas conquistadas e tantas outras a serem conquistadas, como já mencionado, ainda nos coloca na situação de condenados à esperança. Diante desse cenário, fica então a questão: de que maneira a invisibilidade desse grupo de alemãs e alemães negras/os afeta a individualidade e, conseqüentemente, o aprendizado da minha aluna e do meu aluno de alemão em sala de aula, sendo estas/es alunas/os negras/os, ou não, em uma cidade como Salvador? Em que medida essas alunas e esses alunos estão preparadas/os para dialogar ou serem inseridas/os em outra cultura que conviva com a diversidade e, também, com conflitos étnicos?

É possível afirmar que talvez essas pessoas não cheguem na Alemanha, ou em algum país que fale alemão, sendo referenciados como filhas ou filhos de fulano ou de uma família em particular. Também não podemos assumir que essas pessoas chegarão em outros países sem definição de cor de pele, pois do aeroporto para lá a história muda, ou seja, muitas(os) brasileiras(os) que são vistas(os) aqui como brancas(os) e pardas(os), ao saírem do Brasil, são definidas(os) como negras(os). Como diz Devulsky (2021):

[a] constituição da ideia de ser branco não é a mesma por toda a Europa porque ela não obedece a um sistema uniforme de organização social. Esse processo de sistematização da “condição branca” precisa de um elemento exterior forte que possa servir de anteparo da necessária oposição a algo, a outrem, a um território algures (Devulsky, 2021, p. 58).

Considerando todo esse contexto, nesta pesquisa discuto de que modo o ensino de alemão, a partir de uma perspectiva intercultural e decolonial, pode favorecer a produção de materiais culturalmente sensíveis e a formação de professoras e professores como mediadores interculturais, na Bahia. Para tanto, investigo e busco analisar o modo como o uso de perspectivas interculturais, no ensino de LE, favorece o ensino-aprendizagem crítico de língua alemã na Bahia. Esse ensino, para além do falar línguas, deve ser compreendido como “vivenciar” línguas, por entender uma língua através de sua cultura e que essa deve ser acessível a todas as pessoas, já que têm o direito de aprender a língua que desejarem e/ou necessitarem.

Mesmo para aquelas pessoas que comecem a aprender línguas apenas por causa do trabalho e/ou para ganhar dinheiro, nós professoras e professores temos a oportunidade de fazer valer seu direito de aprender línguas. Assim, proporcionaremos a essas pessoas a chance de adentrar a cultura do outro, de “ler” essa língua-cultura e ampliar as possibilidades de inserção desses sujeitos no mundo, fazendo com que “saíam da caixinha” que a colonialidade nos impõe e deixem de pensar apenas no seu “umbigo”, pois “um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito” (Fanon, 2008, p. 34).

Considerando as possibilidades que se abrem ao aprender uma LE, ressalto minha percepção de que é incipiente a presença de alunas e alunos de escola pública nos espaços em que se oferece curso de idiomas, em Salvador. Em se tratando de ensino de alemão, então, essa presença é rara, pois “a escola ainda é uma experiência de negação, de distorções, e parte disso se deve ao silenciamento de culturas, de valores que lhes são caros e de seus lugares de pertença que não entram na escola” (Souza, A. L., 2016, p. 69). Essa percepção é corroborada pela resposta da participante Krista à primeira pergunta da seção “Perfil das(os) alunas(os) de alemão”: *qual a procedência das suas alunas e dos seus alunos? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.* Ao responder a essa questão, Krista indicou: “Escolas privadas, Universidades Públicas, Universidades Privadas, Empresas Públicas, Empresas Privadas. Têm alunos de escola pública, mas é raro.”

Dessa forma, o lugar de onde me apresento veio se modificando em mim a partir do olhar do Outro, a partir da maneira como o Outro me questionava e me pressionava à inserção em um lugar que não era meu e/ou um lugar onde eu não queria estar. Esses Outros não me veem como professora de língua estrangeira, que dirá como professora de alemão. Não me veem como falante de alemão sem me rotular, por exemplo, como “a esposa”, “a dançarina”, a

“prostituta”³³. Por que, então, uma mulher negra se interessaria por aprender alemão? Além disso, constato as inúmeras vezes que testam se eu sei falar ou não esse idioma, com que grau de fluência etc., aumentando ainda mais as cobranças em cima de pessoas como eu; cobranças para termos que provar que somos excelentes, bem esforçadas, pois ser “apenas boa” nunca é o suficiente.

É por tudo isso que considero importante discutir interseccionalidade, conceito defendido por Lélia Gonzalez (1984) e que hoje continua em pauta nas discussões de Crewshawn (2002; 2016), Akotirene (2019), Ferreira (2015), entre outras, as quais defendem que a luta de classes precisa incorporar raça e gênero em sua pauta. De acordo com Gonzalez (1984, p. 224), “[o] lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira”. Essa mesma sintomática é definida por Gonzalez (1984) como uma construção, no indivíduo, de modos de ocultamento do sintoma, libertando esse sujeito da angústia de se defrontar com o recalçamento: “[n]o momento em que fala de alguma coisa, negando-a, ele se revela como desconhecimento de si mesmo” (Gonzalez, 1984, p. 224 - 232). Assim, a neurose cultural brasileira tem no racismo o seu sintoma por excelência (Gonzalez, 1984; 1988).

As leituras que fiz de Gonzalez (1984) e Adichie (2019) fizeram com que meus incômodos e inquietações no ensinar língua estrangeira fossem aumentando e, ao invés de continuar reproduzindo e repetindo os modelos que me eram oferecidos nos materiais didáticos e nos cursos de formação continuada, senti a necessidade de aprofundar minhas reflexões e investigar mais, pois concordo com o que apresenta Souza:

[n]ossa aposta é que o perigo de uma única história é um dos piores inimigos para o processo de afirmação da população negra no Brasil, o que reflete na falta de identificação com o espaço escolar e com um processo de produção de conhecimentos que faça sentido para as pessoas (Souza, A. L., 2016, p. 69).

Minhas alunas e meus alunos não me enxergavam — aqui entendido para além do perceber a partir da visão biológica — e eu não os percebia em minha sala de aula. Eu não poderia aceitar isso com naturalidade, pois trabalhava com línguas. Então se eu, professora de línguas, e minhas alunas e meus alunos, aprendizes dessa determinada língua, somos sujeitas e sujeitos, podemos modificar a língua e ela também nos modifica, mas não somos todas(os)

³³ Termos esses utilizados de forma pejorativa, sendo “esposa” relacionado às mulheres que saem do Brasil para se casarem com os alemães; “dançarinas” se referindo às profissionais dos grupos folclóricos que chegam na Europa representando a cultura brasileira; e “prostituta”, termo usado, ainda, de forma preconceituosa, se referindo às trabalhadoras do sexo.

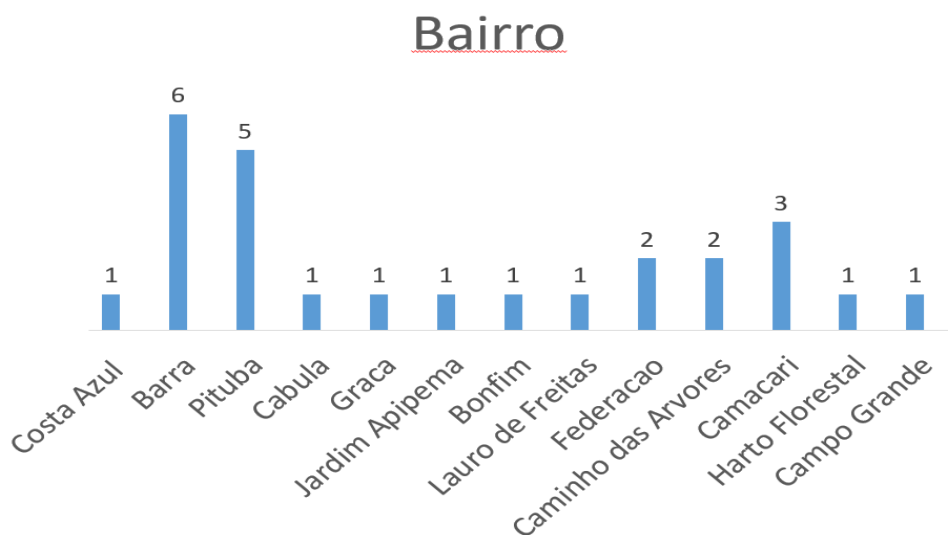
iguais, temos diferentes formações históricas que nos constituem como indivíduos. Portanto, interseccionar raça, gênero, classe e faixa etária no ensino de língua estrangeira é apostar em trabalhar o indivíduo como um todo. Como diz Gabriel Nascimento (2019):

[n]enhuma língua tem cor em si, simplesmente porque as línguas não existem em si. Mas as línguas têm sujeitos por trás delas. E esses sujeitos são situados e datados, no ocidente, por sistemas da racionalidade que vem racializando sujeitos nas Américas desde 1492 (Nascimento, 2019, p. 20).

Ao trazer a minha realidade para esse contexto, pretendo com isso afirmar que o acesso ao aprendizado de idiomas levou-me a conhecer outros mundos e outras formas de se pensar esses mundos. Na minha trajetória, portas foram abertas no mercado de trabalho e possibilidades de ascensão profissional foram proporcionadas a partir do domínio do idioma e da compreensão das diferenças culturais. A decisão de meus pais e suas condições econômicas, que me proporcionaram o acesso à aprendizagem de línguas, também foram imprescindíveis para que esse universo chegasse até mim com mais facilidade. Esse acesso ao ensino privado de idiomas é “um elemento estratégico de diferenciação no seu futuro, um dos fatores que estabelece desde cedo a desigualdade de oportunidades entre crianças negras e brancas; entre crianças pobres e ricas” (Reis, 2005, p.74).

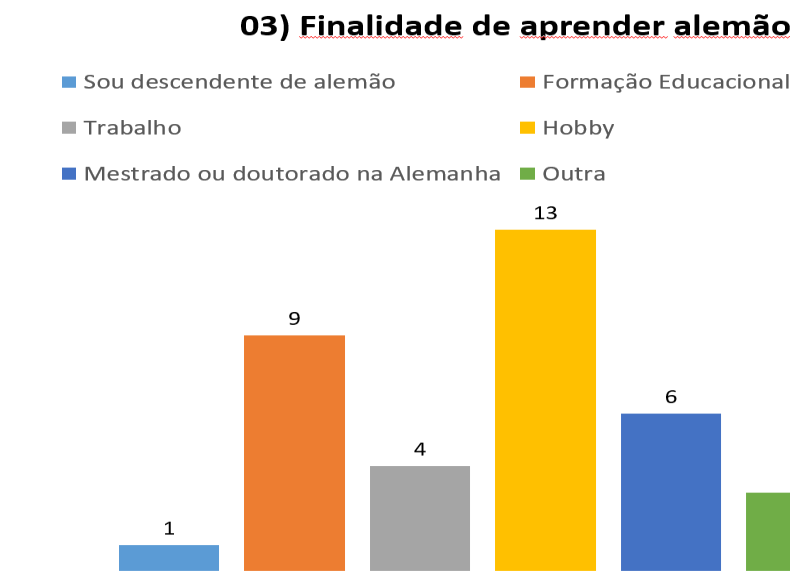
Esta diferenciação pode ser verificada, por exemplo, nos dados fornecidos por uma das instituições que oferece curso de alemão em Salvador, a qual realizou uma pesquisa parcial sobre o perfil dos alunos iniciantes, no nível A1.1, em setembro de 2019. Os dados fornecidos pela instituição a respeito da procedência dos estudantes e das motivações por eles apresentadas para o estudo de alemão estão registradas na Figura 1 e na Figura 2, respectivamente.

Figura 1 Procedência das(os) alunas(os) de um dos Cursos



Fonte: elaboração própria.

Figura 2 Finalidade das(os) alunas(os) para aprender alemão



Fonte: elaboração própria.

Isso corrobora com o que apresenta Reis (2005) quando nos chama a atenção para o fato de os cursos de idiomas serem particulares e atenderem a uma camada da população que tem dinheiro para pagá-los.³⁴ Observando os dados, verifica-se que para essa tal camada da população o trabalho não figura em primeiro lugar como motivação para o aprendizado de um idioma. Nesse sentido, é necessário lutar pela implantação de centros de idiomas no estado e em locais de fácil acesso às comunidades. É importante, também, uma reavaliação e uma reforma nos cursos de formação de professoras(es) de línguas, para que estes entendam e construam um ensino intercultural, considerando a realidade local, não só a elitizada; um ensino esse que seja capaz de provocar mudanças, tanto nos futuros centros de idiomas quanto em outros lugares de ensino de línguas nos quais já lecionam.

Mas, a mudança da situação de milhares de estudantes que vão para as escolas por, no mínimo, quatro anos e não aprendem uma língua estrangeira pode ocorrer, se acreditarmos que é possível aprender a língua do outro, não para se submeter ou para se subjugar, mas sim como possibilidade real de crianças e adolescentes vivenciarem o quanto é importante viajar nas culturas e descobrir novos mundos, através de diferentes temas, apresentados de forma prazerosa, relacionada com as motivações que possui para falar a língua e com

³⁴ Carvalho e Arantes (2022) nos ilustram em seu artigo intitulado “Transformações na estrutura urbana e desigualdades sociais: reflexões a partir da trajetória de Salvador” que esta cidade é marcada por evidente processo de macrosegregação onde a distância física reflete a distância social. Assim, bairros como Vitória, Costa Azul, Barra, Pituba, Graça, Jardim Apipema, Caminho das Árvores, Camaçari (Orla Atlântica), Lauro de Freitas, Horto Florestal, Campo Grande são considerados áreas de elite. Inclusive, a instituição que forneceu estes dados se localiza em um destes bairros.

possibilidades de somar ao seu capital cultural, reafirmando dimensões de sua identidade (Reis, 2005, p.74).

Reis (2005), assim como Mendes (2015), nos convida a ressignificar o ensino de língua estrangeira, trazendo uma proposta em que o sujeito aprendiz vivencie os modos de ser e viver essa língua-cultura, colaborando, assim, para a construção de sua identidade em diálogo com outras culturas.

2.2 CENA 2 – AS ENCRUZILHADAS LINGUÍSTICAS NO ENSINO DE LÍNGUA ALEMÃ NO E DO BRASIL

Ao levarmos em conta as relações entre política, língua e globalização, aliadas aos demais aspectos geopolíticos de uma língua em específico, torna-se necessário saber de qual língua alemã estou falando e em que contexto se faz/fará uso dessa língua. A língua alemã é falada, oficialmente, no continente europeu, em países como a Alemanha, a Áustria, a Suíça, na região de Tirol, em parte da Bélgica, no principado de Liechtenstein e em Luxemburgo; no continente africano, é falada na Namíbia e em parte da África do Sul. No Brasil, predominantemente no Rio Grande do Sul, em Santa Catarina, no Paraná e no Espírito Santo, são faladas as chamadas línguas teuto-brasileiras, como o pomerano, o suábico, o hunsrückisch, o alemão e o plautdietsch. Na Bahia, os alemães se instalaram na capital Salvador, na região do Recôncavo Baiano e no Oeste Baiano, e, a nível institucional, estão representados no Instituto Cultural Brasil-Alemanha/Instituto Goethe-Salvador, no Consulado e na Igreja Luterana.

Dessa forma, situando a língua alemã no mundo, ela se encontra: no ranking do maior número de falantes da União Europeia que têm alemão como primeira ou segunda língua, configurando 130 milhões de falantes; no contexto comercial internacional/no mercado de trabalho contribui para uma das mais fortes economias do mundo; Apesar de sua relevância ter diminuído como língua internacional da ciência sua importância ainda continua tradicionalmente maior nas ciências humanas e sociais.³⁵

Tomando por base tais considerações, a tarefa principal nas primeiras aulas de alemão em que atuo é quebrar estereótipos, discutir a importância da língua considerando o interesse de suas/seus aprendizes, desconstruir a ideia de que o Brasil é um país monolíngue e a ideia de que a cultura alemã não está apenas lá do outro lado do hemisfério, mas também aqui. Então,

³⁵ Fonte: <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/pt-br/cultura-e-arte/idioma-atraente> Acesso: 02 maio 2024

“suleando” essas visões, é possível falarmos das comunidades alemãs existentes no Brasil, demonstrando as diferenças que nos aproximam e as que nos afastam. Além disso, é possível trazer para as discussões as apresentações e contribuições dos afropomeranos no Brasil, bem como as pessoas negras-alemãs que nasceram e vivem na Alemanha. Conforme nos apresentam Grilli e Puh (2021):

[n]o Brasil, a língua alemã costuma ser considerada a mais difícil dentre as seis, e essa impressão se deve a fatores como a distância tipológica da língua em relação ao português e a maior complexidade de sua gramática em relação ao inglês, e também a fatores subjetivos como o tamanho das palavras. Assim, o aprendiz brasileiro de alemão precisa adquirir um extenso vocabulário e novas regras de pronúncia, além de uma gramática muito diferente daquela do inglês ou das línguas latinas, com as quais poderia apresentar maior familiaridade (Grilli; Puh, 2021, p. 124).

Diante do exposto, torna-se necessário apresentar pontos que, na cronologia da história do ensino de alemão no Brasil e em diálogo com a Alemanha e o mundo, vão auxiliar a entender os principais movimentos, tendências e perspectivas, inclusive críticas, que podem ser apontadas para se pensar o futuro. As pesquisas de Couto (2012), Grilli (2020) e Uphoff (2013) nos apresentam um panorama cronológico na mudança da perspectiva do ensino de alemão com alguns destaques importantes sobre essa trajetória.

No Brasil, o ensino-aprendizagem de alemão começa, de certa maneira, a partir da imigração alemã do século XIX, pois até então ainda não era definido como uma área propriamente dita e mais presente na sociedade. A língua alemã era a língua de imigração, era uma língua materna, uma língua primeira, ou uma língua de herança falada por descendentes de imigrantes, uma língua de convívio ou ensinada por uma ou outra instituição que atendia a elite brasileira.

Dessa forma, a primeira perspectiva do ensino de alemão no Brasil é a de língua materna, oferta realizada a partir da autogestão organizada por imigrantes que fundaram suas escolas e trouxeram suas(seus) professoras(es). Como nos aponta Puh (2020a), já naquela época as(os) professoras(es) percebiam que o material trazido de fora não oferecia condições práticas para trabalhar com aquelas e aqueles colonos colocados em situação de adaptação imigratória no país de recepção. Essas e esses docentes já tinham uma percepção da necessidade de modificações na forma como acontecia o processo de ensino-aprendizagem de alemão, incluindo desde mudanças no modo como se ensinava, até o que se ensinava e como isso constaria nos materiais didáticos a serem utilizados e produzidos no Brasil.

O ensino de alemão começou, então, a ser desenvolvido nos núcleos de ensino de comunidades germânicas e em espaços elitizados de algumas capitais brasileiras. Neste último

caso era uma língua de prestígio ensinada nas escolas particulares e baseada na gramática e na tradução, com a finalidade, entre outras coisas, de traduzir grandes clássicos. No entanto, assim como ocorre atualmente quando o Estado brasileiro se nega a pensar outras línguas que não sejam hegemônicas, o alemão à época também não recebeu a devida atenção do governo alemão, sendo, portanto, ensinado em ambientes comunitários e particulares.

Ao fim do Império e com o estabelecimento da Primeira República, o Estado brasileiro começa a ter um maior interesse em definir a situação do ensino de alemão. Assim, ocorre a terceira perspectiva do ensino de alemão que, para além da comunitária, da individual/familiar, apresenta a do Estado, o qual, nas suas reformas educacionais, vai modificando sucessivamente o lugar e a presença do alemão nas escolas, conforme expõem Couto (2012), Grilli (2020) e Uphoff (2013).

Uma nova mudança na perspectiva referente ao alemão e seu ensino ocorreu, posteriormente, nos anos 1930, quando se viu a chegada, mesmo que tímida, de um método pensado já para o ensino de línguas vivas, chamadas de línguas modernas, destacando-se a necessidade de se ter alguma fluência. Assim, o alemão passa a ser uma língua adicional ensinada nas escolas como terceira língua, após o inglês e o francês, e já utilizando o método hoje chamado de método direto.

A história do ensino da língua alemã no Brasil é não só uma história da discussão de métodos e abordagens, como também das políticas do Brasil, da Alemanha e do mundo que definiam quais métodos seriam adotados no ensino de línguas. Em um primeiro momento, até a chegada do método direto, só havia uma percepção sobre como deveria acontecer o ensino de uma língua não materna, essa percepção era baseada no modo como se ensinava grego e latim, as chamadas línguas clássicas do Ocidente. Essa perspectiva era, então, adaptada como um método de gramática e tradução.

No entanto, com a Revolução Industrial, a qual veio acompanhada de mudanças na educação, a amplificação do ensino de línguas para a classe trabalhadora acabou provocando essa guinada para um ensino a ser realizado na língua-alvo; tendência essa ainda bastante presente na Área de Ensino de Alemão (ALE). Nesse sentido, é importante destacar que, mesmo sendo, desde aquela época, uma língua de prestígio, ainda hoje que o alemão não está presente nos ambientes públicos de ensino de uma forma geral, continua como língua de elite no Brasil, restrito às escolas e cursos particulares.

Quando recupero esses fatos históricos em um movimento Sankofa, procuro trazê-los para o presente a fim de refletir sobre o tempo presente e lembrar da importância de fortalecermos as comunidades de imigração para que suas línguas continuem sendo faladas no

futuro, para que possam existir no futuro e para que mais gente possa aprendê-las. Sob essa ótica, além de ser uma língua de prestígio, o alemão passa a ser uma língua de oportunidades, como apontei na pesquisa em conjunto com Puh (Sampaio; Puh, 2023) e como demonstram os estudos realizados por Voerkel (2019; 2020). Por isso, pensar numa perspectiva crítica do ensino de alemão é pensar uma perspectiva plurilíngue, que entende que o ensino de alemão, na contemporaneidade, só se garante no momento em que também é pensado em conjunto com outras línguas que não são hegemônicas, que sofrem com a atitude monolíngue que favorece o inglês — a língua da “contemporaneidade”, por enquanto.

Nos próprios anos 1930 foram realizadas, junto com o estabelecimento de um novo método, as primeiras pesquisas sobre o ensino de alemão como língua não materna. Posteriormente, como nos apresenta Uphoff (2013), isso toma uma outra dimensão com a criação dos dois institutos, o Instituto Goethe e o Instituto Herder, que apresentavam cada uma das Alemanhas divididas no pós Segunda-Guerra. Dessa forma, é possível perceber como a história política da Alemanha afetava também o ensino e os estudos na área de ensino de alemão.

Nesse período, a contribuição dos Institutos Goethe e Herder foram importantes no desenvolvimento da metodologia e da didática do alemão como língua estrangeira. As abordagens e os materiais desenvolvidos por esses institutos marcaram a pesquisa e o ensino de alemão como língua estrangeira, principalmente, em sua fase inicial. Portanto, os dois institutos foram muito importantes no processo de consolidação da área de ensino de alemão e sua atuação, cujos resultados deveriam ser mais bem compreendidos e estudados no Brasil.

Percebeu-se que o método direto não proporcionava os resultados que se esperavam obter com as mudanças e ditas modernizações propostas; isso porque a professora e o professor do Brasil tinha que ter sido exposto a muito alemão para que tivesse a fluência desejada, então o que importava era muito mais o conhecimento linguístico do que o conhecimento pedagógico. Nesse sentido, a professora e o professor tinham que estar bem formados, pois ela(ele) era a principal fonte da língua alemã até a chegada, nos anos de 1960, do método audiolingual. Assim, o alemão muda do texto escrito para favorecer a oralidade.

Nos anos 1970 e 1980 cresceu a procura pelo estudo de alemão e, a partir de pesquisas desenvolvidas no ocidente, nos EUA e na Inglaterra, criou-se uma proposta didática que era mais estadunidense. Os métodos audiolingual e o audiovisual foram aprimorados e a Alemanha Ocidental adotou-os. O Brasil, por sua vez, foi sendo incorporado nesse processo, um movimento que, igualmente, precisaria ser estudado para melhor entendermos o modo como o Brasil foi recebendo essas diferentes ondas de métodos que vinham para “revolucionar” o

ensino, métodos que se diziam os mais “modernos”, mais apropriados à “contemporaneidade”, pois são frequentes as formações continuadas que trazem da Alemanha novas propostas, materiais e recursos didáticos.

Nesse cenário, mais uma vez a concepção de língua mudou, abrindo lugar para o domínio de comunicação cotidiana, a qual é acomodada na abordagem comunicativa, promovida também pelas universidades alemãs e brasileiras de maneira que acabaram excluindo outras propostas e métodos de ensino, como explica Uphoff (2009). As editoras acompanham e auxiliam no processo de ALE (área já estabelecida como um campo disciplinar de atuação e de pesquisa) e, com o apoio, principalmente, do Instituto Goethe, começam a ter um protagonismo específico, recebendo, frequentemente, um espaço amplo em eventos e instituições de ensino. O papel das editoras na ALE poderia ser outro investigado dentro de uma perspectiva crítica.

A crescente internacionalização do mercado editorial alemão, muitas vezes, acabava produzindo um fator inibidor na produção local de materiais de ensino, uma tendência particularmente visível no Brasil e questionada por autores como Puh (2020a). Assim, enquanto em décadas anteriores era possível encontrar também materiais nacionais, a despeito da presença de obras importadas, a partir da introdução do novo método, a produção nacional de livros didáticos para o ensino de alemão praticamente cessou. O material didático ocupou, e continua ocupando, um lugar central no Brasil (Uphoff, 2009).

No decorrer dos anos de 1990, com as mudanças no mundo que proporcionaram um outro olhar sobre a história da humanidade a partir da queda do Muro de Berlim, da divisão do mundo, o Pós-Método também se firmou, acompanhando o que Bauman (2016) chama de sociedade líquida. Nesse contexto, se constrói uma nova visão do mundo e de ensino de línguas que não parte somente da experiência europeia e estadunidense. Seus teóricos e pensadores não são mais necessariamente ocidentais — Prabhu (1990), Kumaravadivelu (2006), Homi Bhabha (1990), dentre muitos — e apresentam-se com outra percepção, promovendo a autonomia do aprendiz e assegurando relevância social do ensino de línguas. Essa visão, então, recebe o nome de Era Pós-Método. A espiral do contemporâneo, nesse método, introduz a autonomia do(a) professor(a), é ele(a) que decide, mas para isso precisa conhecer o seu contexto de ensino, dialogar com seus pares, participar de eventos, participar de formação continuada.

Nesse período ocorrem mudanças estruturais e debates sobre a especificidade da área de ALE. No Brasil, o interesse voltou-se mais para o espanhol, além da procura pela língua inglesa, já firmada como a primeira língua estrangeira das(os) aprendizes brasileiras(os). A reunificação da Alemanha também provocou mudanças no âmbito internacional da área de ALE. Devido à

grande procura pela língua alemã nos países do leste europeu, as medidas de fomento ao ensino, promovidas pelo governo alemão, passaram a se concentrar nessa região, levando, em contrapartida, a uma redução das atenções em outros lugares do mundo. Esse processo repercutiu no Brasil, o que precisamos compreender bem para que possamos nos posicionar criticamente a respeito da situação atual do ensino de alemão no cenário brasileiro.

Essa mudança de foco, como nos apontam Couto (2012) e Uphoff (2013), traduziu-se, por exemplo, na abertura de novas filiais do Instituto Goethe nos países do antigo bloco comunista, enquanto unidades em outros países, como no Brasil, foram fechadas. Ainda assim, atualmente o Brasil é o país da América Latina com o maior número de filiais do Instituto Goethe. Com a queda do comunismo no leste europeu, também outros países de língua alemã começaram a montar uma estrutura institucional, na área de ALE, para desenvolver uma política de promoção do idioma no exterior. A esse respeito é importante destacar os esforços da Suíça e, principalmente, da Áustria, que já está com seu centro na Universidade Federal de Curitiba.

Nesse cenário, começaram, então, as discussões sobre interculturalidade no sentido de receber as pessoas vindas do Leste Europeu (e não só), trabalhar os choques culturais, acomodar e integrar as pessoas, as quais precisavam ser postas em diálogo com a experiência brasileira, uma vez que a sociedade brasileira acolheu diversos grupos linguísticos e, mesmo com alguma atuação contrária do governo brasileiro, foi possível que se desenvolvessem, no país, novas línguas, muitas delas de origem germânica (hunsriqueano, pomerano, suábio, plautdietsch, menonita etc.) que ainda são pouco estudadas conjuntamente e enquanto espaços de interculturalidade.

De acordo com Mendes (2022), a interculturalidade é entendida como um conceito que se desenvolve progressivamente à medida que avançamos na experiência de ensinar e aprender com outras pessoas. Trata-se de um processo em constante evolução e reconstrução. Essa concepção reflete minha compreensão, pois considero a interculturalidade como uma abordagem viável e fundamental quando posta em prática e compartilhada entre todos os envolvidos. Isso é essencial para repensar o ensino de alemão na contemporaneidade (Sampaio e Puh, 2020).

No início dos anos 2000, houve um aumento significativo na pesquisa e uma diferenciação no campo de ensino de línguas estrangeiras, especialmente no contexto do alemão como segunda língua. Esse aumento foi impulsionado por políticas de integração de estrangeiros. O destaque foi para as políticas linguísticas, influenciadas pela publicação do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, em 2001, que levou a revisões e novos testes padronizados.

Além disso, Alemanha e Áustria implementaram políticas de integração de estrangeiros que exigiam comprovação oficial de conhecimento da língua alemã. Assim, houve uma crescente especialização entre o ensino do Alemão como língua estrangeira e como segunda língua. O número de estudantes de alemão como língua estrangeira aumentou, ampliando também as discussões sobre o apoio governamental à difusão da língua e cultura alemãs em países falantes desse idioma.

Ao tratar sobre o ensino de alemão em uma instituição de ensino superior, a saber a Universidade Federal da Bahia (UFBA), Fonseca (2017) nos relata como se deu o início do ensino dessa língua.

Também, em outro documento, no Parecer de 19 de outubro 1962 do Conselho Federal de Educação, tomamos conhecimento da autorização de funcionamento do curso de Letras da UFBA para ofertar cinco habilitações, sendo o alemão contemplado em Língua Estrangeira Moderna com a respectiva Literatura e Português e Língua Estrangeira Moderna com as Respectivas Literaturas. Segundo os relatos de professores, as aulas de aquisição de língua alemã aconteciam no Instituto Cultural Brasil /Alemanha – ICBA, que foi fundado em 1957, e as de literatura eram dadas por professores contratados (Fonseca, 2017, p. 86).

Essa parceria entre as instituições citadas por Fonseca (2017) acontece até os dias atuais, por meio de um trabalho de aperfeiçoamento na formação continuada de professoras(es) de alemão, no intuito de que estas(es) entendam a difusão dessa língua-cultura. Considerando esse cenário, nesta pesquisa busco questionar como se dá tal formação, propondo um outro olhar, na tentativa de ampliar possibilidades, assim como nos demonstraram as próprias participantes desta investigação, através de suas respostas (cf. Quadro 4) à questão sobre o que, em sua opinião, significa ensinar alemão.

Quadro 4 Respostas das participantes - seção “Perspectivas sobre o ensino de Alemão”, pergunta 1

Pergunta	O que significa ensinar a língua alemã para você?
Nena	Significa fazer o que gosto e lidar com algo que está profundamente entranhado em minhas memórias!
Julieta	adoro ensinar alemão, é uma língua fascinante.
Zerê	significa propor outro modo de se expressar, significa compartilhar outro modo de vida, significa aprender progressivamente a língua e a cultura
Frau X	Significa trazer a vida deste idioma para meus alunxs.
PP	Trabalho, oportunidade, realização
RASN82	Tem exatamente o mesmo sentido de ensinar as outras línguas (respondido em uma questão anterior) com o adicional de significar também despertar nos alunos a confiança de poder aprender o que no fundo eles acreditam ser impossível, baseado no senso comum.
Giuseppe	Significa poder levar para outras pessoas a possibilidade de desvendar/descobrir outros mundos, outras culturas, de crescer, de ver o outro e a se mesmo com um outro olhar, um olhar mais profundo.

Pergunta	O que significa ensinar a língua alemã para você?
Sophie Scholl	Para mim ensinar alemão se configura como uma profissão que realizo com prazer por gostar da língua.
Mari	Um intercâmbio cultural com meus alunos e, na grande maioria, muito prazer
Krista	COMPARTILHAR UM AFETO

Fonte: elaboração própria.

Ao analisar as respostas do Quadro 4, pelo menos quatro categorias se sobressaem: memória; gosto/realização; compartilhamento do conhecimento de uma língua/cultura; e trabalho. Para além dessas categorias, é importante destacar o que Fonseca em 2017 apresentou em seu artigo *A presença do idioma alemão na Universidade Federal da Bahia*.

Ao longo da história da Universidade Federal da Bahia, percebemos que o estudo da língua, literatura e cultura alemãs sempre esteve presente nesta comunidade graças aos seus docentes, que atuam para torná-lo presente na graduação, extensão e pós-graduação. Apesar de não contar com número significativo de graduados em Letras Língua Estrangeira – Alemão ou em Vernáculas com Língua Estrangeira – Alemão, torna-se evidente, ao longo dos anos, que manter ao menos uma habilitação em alemão no currículo de Letras é imprescindível para garantir o seu aprendizado na UFBA. O número de estudantes, 500 em média por semestre, que frequenta as aulas de aquisição de língua alemã na graduação e nos cursos de extensão demonstra que o aprendizado deste idioma é significativo e importante, tanto para a comunidade interna quanto externa da UFBA. Entretanto, a área precisa ainda tomar para si o desafio de enfrentar as políticas públicas de educação do Estado da Bahia propondo alternativas, tendo em vista a inclusão do idioma nas escolas de ensino médio (Fonseca 2017, p. 101).

Assim, saliento a necessidade de uma formação mais contextualizada, em que o caráter dinâmico e histórico da universidade, como instituição formadora e geradora de conhecimento, tanto o papel do espaço de formação de sujeitos, quanto o de instigadora ao diálogo e às contradições do mundo contemporâneo.³⁶

A participante Nena, por exemplo, vem de Pato Branco, no Paraná (cf. Quadro 2), sua resposta quanto à memória pode estar relacionada a seu histórico familiar, pois ela vem de uma região com presença marcante de imigração alemã. Para Zerê e Giuseppe, por sua vez, ensinar alemão significa apresentar o uso dessa língua para que o sujeito, através dela, possa conhecer o Outro e suas culturas, com seus próprios costumes. Isso se torna possível por meio da língua (Kramersch, 2017). Tanto Nena, quanto Julieta e PP demonstram gostar de ensinar alemão, proporcionando a realização profissional. Para PP, inclusive, ensinar alemão é possibilitar não só trabalho, mas também oportunidades, o que Voerkerl (2019; 2020) nos apresenta como

³⁶ A lacunaridade da minha pesquisa se efetivou na minha tentativa de obter mais informações atualizadas e detalhadas do setor de alemão do ILUFBA que não foi possível no decorrer da pesquisa.

resultado de suas pesquisas, isto é, que no âmbito profissional há uma relação direta com as oportunidades de emprego

[...] para aqueles que têm a possibilidade de deslocar-se em direção aos locais onde há maior oferta de trabalho, pois há regiões onde a procura de professores de alemão é grande [...](Voerkel, p. 72, 2020).

Portanto, a oportunidade a qual PP se refere pode estar relacionada ao seu deslocamento da cidade de Assis, em São Paulo (cf. Quadro 2), para Salvador, em função de uma possibilidade de emprego.

2.3 CENA 3 – PASSAPORTES: EMPODERAMENTO E MOBILIDADE GEOPOLÍTICAS NO FLUXO DO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Nesta cena apresento a importância do trabalho de internacionalização das universidades que chega concomitantemente à criação de programas de ensino de línguas, através de acordos de cooperação internacional que têm como objetivo estabelecer parcerias acadêmicas, nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, entre universidades brasileiras e organizações e instituições internacionais.

Conforme relatei no prólogo desta tese, durante o programa Ciência sem Fronteiras, o entusiasmo, o interesse e a velocidade na procura pelo aprendizado de idiomas nos cursos de graduação e de extensão nas universidades foram grandes. Nesse cenário,

[...] a mobilidade constante de docentes, pesquisadores e estudantes contribui para a internacionalização das universidades, uma vez que essa circulação possibilita maior interação entre os grupos, privilegiando a formação de redes e contribuindo para o avanço do conhecimento (Aveiro, p.1, 2014).

Além da possibilidade de aprender idiomas por meio das disciplinas de línguas estrangeiras ofertadas pelos cursos de graduação, a UFBA também oferece cursos de vários idiomas através de seus programas de extensão: no Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL); e no Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI).

O NUPEL é responsável pelo fomento de ações de extensão que, desde 2012, ano de sua implementação, possibilita a estudantes da graduação e da pós-graduação *stricto sensu* experimentarem, muitas vezes pela primeira vez, a prática de ensino em sala de aula e da tradução escrita. Além da prática assistida a estudantes, através dos cursos de língua e de outros projetos de extensão, este núcleo favorece o acesso de centenas de pessoas em situação de

vulnerabilidade econômica a diversas línguas estrangeiras, tendo em vista que essas pessoas têm a possibilidade de participar, gratuitamente, de cursos de idiomas e demais projetos do núcleo. A concessão de bolsas do núcleo integra o programa de formação continuada e de integração social e se destina, prioritariamente, à comunidade externa. Fora essas bolsas, o NUPEL também concede bolsas a estudantes da própria instituição através de parcerias com o intuito de contribuir para a internacionalização da instituição.

O PROFICI, por sua vez, faz parte de um programa institucional, implementado no segundo semestre de 2012, assim como o NUPEL, que também oferece cursos de diversos idiomas (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e português como língua estrangeira) gratuitos para alunas e a alunos com matrícula regular em nível de graduação e pós-graduação, bem como para funcionários e docentes da UFBA. O programa tinha como objetivo propulsor sedimentar bases para o processo de internacionalização da universidade, com vistas a ampliar as possibilidades de intercâmbio de saberes com instituições de variados países e viabilizar o aprendizado de língua estrangeira a alunas e a alunos interessados em estudar no exterior e, ao mesmo tempo, receber alunos estrangeiros para estudos na instituição. Além disso, existe uma série de acordos de cooperação acadêmica internacional entre a UFBA e instituição alemãs (cf. Figura 3).

Figura 3 Acordo de Cooperação Acadêmica Internacional

The screenshot shows the website of the Superintendência de Relações Internacionais (SRI) at UFBA. The page is titled 'Alemanha' and lists various German institutions with which UFBA has international academic cooperation agreements. The institutions listed are:

- DUALE HOCHSCHULE BADEN WÜRTTEMBERG - MANNHEIM
- FREIE UNIVERSITÄT BERLIN
- HOCHSCHULE BREMEN (Intercâmbio)
- HOCHSCHULE FÜR MUSIK CARL MARIA VON WEBER DRESDEN (Intercâmbio)
- JOHANN WOLFGANG GOETHE FRANKFURT AM MAIN (Intercâmbio)
- MAX PLANCK INSTITUT FÜR WISSENSCHAFTSGESCHICHTE
- STAATLICHEN HOCHSCHULE FÜR UND DARSTELLENDEN KUNST MANNHEIM - SHDKM (Intercâmbio)
- STAATLICHEN HOCHSCHULE FÜR MUSIK UND DARSTELLENDEN KUNST STUTTGART
- TECHNISCHE UNIVERSITÄT DORTMUND
- TECHNISCHE UNIVERSITÄT ILMENAU (Intercâmbio)
- UNIVERSITÄT GIESSEN (Intercâmbio) Curso de Pedagogia
- UNIVERSITÄT JENA (Intercâmbio)
- UNIVERSITÄT PASSAU (Intercâmbio)
- UNIVERSITÄT ROSTOCK (Intercâmbio)
- Universität Zu Köln

At the bottom of the page, contact information for the SRI is provided:

Superintendência de Relações Internacionais | Universidade Federal da Bahia
 Palácio da Reitoria - Rua Augusto Viana, s/n, Canela, Salvador - Bahia - Brasil - CEP: 40.110-909
 Fone: ++ (55) (71) 3283 7025 / 7074 | E-mails: sri@ufba.br^{es} / aai@ufba.br^{es}

Ademais, no contexto baiano é possível citar o programa UFOB Multilínguas³⁷, por exemplo, que está em desenvolvimento para oferecer cursos sequenciais de línguas estrangeiras na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Seus objetivos incluem estruturar o ensino de línguas estrangeiras, democratizar o acesso a essas línguas na região, promover enriquecimento cultural, envolver estudantes de graduação com proficiência em línguas estrangeiras, expandir perspectivas acadêmicas e apoiar a internacionalização da universidade.

A contribuição do trabalho da professora Terezinha Oliveira Santos e do professor Carlos Henrique de Lucas, como chefiias editoriais, da Revista Sul-Sul, do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS), daquela instituição, se torna imprescindível para o movimento de internacionalização, tendo em vista que a revista apresentou uma edição especial, em 2022, intitulada *Making the colonial flee: Southern Cosmopolitanism in Critical Dialogue with the Global North*, com textos traduzidos para o inglês. Ao realizar essa tradução, o periódico busca cruzar fronteiras linguísticas e geopolíticas, permitindo que suas ideias e perspectivas cheguem ao Norte Global.

O objetivo da referida publicação é promover um cosmopolitismo subalterno, uma visão clandestina que desafia as dinâmicas de poder dominantes e estabelece um intercâmbio de conhecimentos do Sul para o Norte. A revista pretende preencher uma lacuna de saberes, levando em consideração as vozes e pesquisas de autores e autoras, muitas(os) das(os) quais são pesquisadoras(es) em pequenas cidades do interior do Brasil. A intenção, portanto, é desafiar a limitada compreensão do Norte Global sobre o Sul, tanto em termos geográficos quanto em termos de perspectivas e experiências.

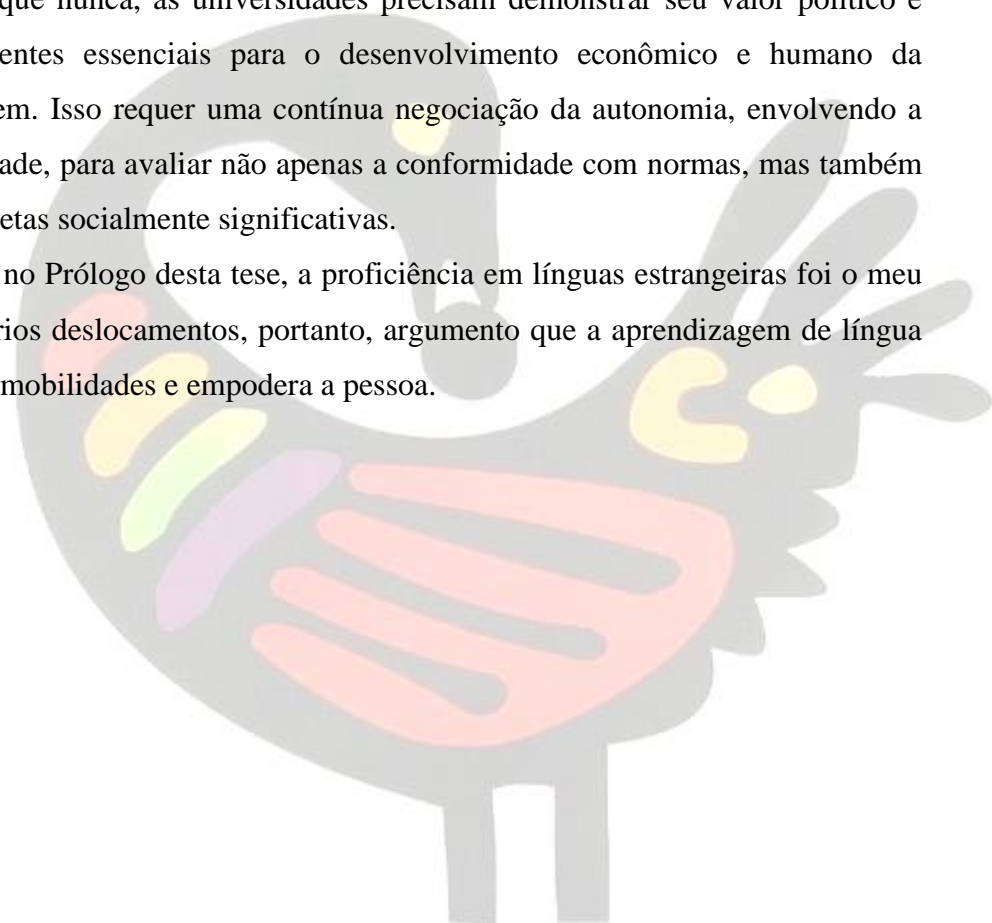
Considerando esse cenário, é importante destacar que quase metade das pessoas no Brasil que estão aprendendo alemão o fazem fora do ambiente escolar, como em cursos particulares ou em Centros de Idiomas, quando estes existem em suas cidades. Os motivos para o estudo do alemão são variados e vão desde questões afetivas até razões puramente práticas. Um dos objetivos mais frequentes é a possibilidade de realizar intercâmbio acadêmico em países de língua alemã. Os estudantes reconhecem que o domínio do idioma alvo é um pré-requisito fundamental para o sucesso na universidade e entendem a importância de investir no aprimoramento das habilidades linguísticas (Voerke, 2020).

Nesse sentido, penso o alemão, no futuro, como uma língua que proporcionará oportunidades significativas de inclusão e transformação, tanto a nível individual quanto social.

³⁷ Outras informações sobre o desenvolvimento do programa podem ser acompanhadas pelo site: <https://ufob.edu.br/a-ufob/internacionalizacao/multilinguas> Acesso em: 22 mar. 2024.

Um número maior e mais diversificado de pessoas, incluindo aquelas de origens sociais e raciais desfavorecidas, terão a possibilidade de aprender alemão no Brasil e utilizá-lo não apenas na Alemanha, mas em qualquer contexto em que a língua seja socialmente relevante. Ao mesmo tempo, falantes de alemão também viriam ao Brasil para aprender a ensinar, ou seja, para educar linguisticamente com base na perspectiva sul-americana. Esse intercâmbio seria uma forma de devolução decolonial. As universidades, como centros de conhecimento e inovação, devem reconhecer sua autonomia não como uma questão de autossuficiência, mas como uma abertura para colaborar com outros setores da sociedade, a fim de garantir sua relevância social. Atualmente, mais do que nunca, as universidades precisam demonstrar seu valor político e social como componentes essenciais para o desenvolvimento econômico e humano da população a que servem. Isso requer uma contínua negociação da autonomia, envolvendo a participação da sociedade, para avaliar não apenas a conformidade com normas, mas também o alcance efetivo de metas socialmente significativas.

Como exposto no Prólogo desta tese, a proficiência em línguas estrangeiras foi o meu Passaporte para os vários deslocamentos, portanto, argumento que a aprendizagem de língua estrangeira possibilita mobilidades e empodera a pessoa.



3 ATO 2 – A MINHA EXISTÊNCIA MATERIALIZANDO A LÍNGUA ALEMÃ EM OUTRAS EXISTÊNCIAS: EU, PROFESSORA NEGRA FORMANDO PROFESSORAS(ES) ENTRE CULTURAS

Neste segundo ato, busco aprofundar algumas das informações e fatos expostos no Prólogo, conectando minha história de vida e narrativa pessoal-profissional a diferentes conceitos acadêmicos e epistemológicos. Assim, apresento minhas referências fundamentais, abrindo-me da Bahia para o mundo e construo uma produção que representa a consolidação de todas as reflexões feitas por mim, tanto individualmente quanto em diferentes coletivos, com diversos personagens inseridos nesta pesquisa em diferentes cenários. No caso deste ato, o principal foco é refletir sobre as especificidades de um arcabouço intercultural e decolonial para os estudos da germanística no Brasil, mais especificamente na área da Linguística Aplicada.

3.1 CENA 1 – FORMANDO OUTRAS(OS) PROFESSORAS(ES) ENTRE CULTURAS

Nesta cena, socializo propostas de formação de professoras e professores para o ensino de línguas estrangeiras, mais especificamente para o ensino de alemão, a partir das sugestões de minhas participantes e de reflexões teórico-metodológicas advindas desta pesquisa. Antes de apresentá-las, no entanto, gostaria de destacar que

[...] pode se presumir que toda formação é uma experiência singular que não pode ser enquadrada em um modo passível de replicação. Isso quer dizer que não é possível formatar um futuro docente, mas sim traçar caminhos e espaços onde ele e ela podem trabalhar, aprender e ensinar, num processo de constante produção de conhecimento (Sampaio; Puh, 2020, p.107).

Sendo assim, é necessário que haja a criação e a socialização permanente de mais trabalhos em língua alemã que proponham um pensar intercultural, a partir de uma perspectiva decolonial. Como parte de uma metodologia pensada nos aspectos anteriormente citados, utilizei como proposta formativa a experiência do estágio docência, na UFBA, na disciplina Estágio Supervisionado de Alemão I³⁸. Nessa experiência, procurei apresentar as bases interculturais e decoloniais para que a formação dessas(es) futuras(os) professoras(es) pudesse dialogar com as demandas tão necessárias para atender a realidade do contexto local no qual se inseriam.

³⁸ A disciplina Estágio Supervisionado I de Língua Alemã– LET A65/2019.2 (136 horas) faz parte do curso de graduação em Letras, da UFBA, sob a regência da prof.^a Dr.^a Jael Glauce Fonseca.

No relatório deste estágio, o qual se tornou um artigo publicado em parceria com Milan Puh (Sampaio; Puh, 2020), foram trazidas as considerações avaliativas e reflexivas da implementação dessa proposta. Relato essa experiência como algo concreto e muito significativo que poderá ser transformado para melhores práticas, uma vez que a práxis permite um movimento articulatório e em constante mudança e melhoramento. Assim, espera-se que esses movimentos praxiológicos venham atender as demandas decorrentes dos aspectos sociais, políticos e, principalmente, linguísticos, pois é através da linguagem “que nos articulamos com o mundo e com a vida” (Paraquett, 2021, p.8).

Desse modo, na minha experiência de estágio docência, a proposta combinada com minha orientadora e com a professora regente da disciplina foi a de construirmos um diálogo entre o conteúdo programático da disciplina, a turma e a temática da pesquisa, intitulada naquele momento como, *Ser professora de alemão na Bahia: identidades em fluxo em cenário intercultural*. A disciplina foi elaborada levando em conta a ementa já existente e, no processo, foram feitas adaptações que atendessem questões interculturais e decoloniais no ensino de alemão. Por isso foram escolhidas referências bibliográficas que dessem suporte a essas discussões, ampliando o conhecimento da turma sobre essas temáticas.

As questões de identidades, assim como as de raça, gênero, sociais, econômicas e, principalmente, de dificuldades enfrentadas por estudantes universitários menos favorecidos no Brasil, mais especificamente na Bahia, foram alguns dos temas discutidos em sala de aula. Essas questões foram debatidas, pois entendemos que “[s]e a sala de aula de ALE é, de um lado, parte das estruturas sociais e as reflete, justamente por não ser um espaço fora da sociedade, de outro, constitui um ambiente frutífero para reflexões e questionamentos” (Freitas; Bohunovsky, p.4, 2024). Dessa forma, foi importante manter parte das aulas em português, com a finalidade de quebrar algumas barreiras emocionais, como inibição e questões relacionadas às subjetividades das e dos estudantes. Em síntese, durante o período do estágio realizamos as atividades apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 Síntese das aulas do Estágio

1.	Analisamos e discutimos textos que tematizam conceitos de língua, cultura, identidades, interculturalidade e ensino-aprendizagem de língua estrangeira enquanto ações políticas e culturais na contemporaneidade;
2.	Discutimos o que significa aprender e ensinar alemão na Bahia, levando em conta as relações étnico-raciais no ensino de língua estrangeira;
3.	Estabelecemos relações entre o ensino-aprendizagem de línguas e a construção de identidades étnicas, de gênero, de raça, de sexualidade, entre outras;
4.	Analisamos diversos livros didáticos de língua alemã;

5.	Examinamos estratégias e as questões identitárias utilizadas no material didático para garantir aos alunos inserção qualificada nos universos político e cultural;
6.	Analisamos Teses e Dissertações com temas relacionados as temáticas discutidas;
7.	Recebemos docentes que pesquisam a formação de professores e material didático a partir de uma visão intercultural;
8.	Participamos de eventos externos, assistindo palestras com temáticas relacionadas a disciplina;
9.	Incentivamos a produção e a seleção de material didático a ser utilizado na sua prática pedagógica, assim como na preparação de aula em língua estrangeira, utilizando as quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever, mantendo o foco na interculturalidade e na autonomia das discentes;
10.	Contactamos uma professora com a qual escolhemos o assunto e a lição que a turma precisaria de uma maior revisão e apoio;
11.	Discutimos e elaboramos uma oficina, baseada no assunto da lição;
12.	Criamos dez estações em função da oficina, cada uma com um assunto relativo à lição, com o objetivo de melhorar a compreensão dos alunos ao assunto dado pela professora regente;
13.	Realizamos a oficina em uma aula de 120min;
14.	Discutimos e avaliamos a oficina posteriormente;
15.	Incentivamos a criação de unidades didáticas, tendo como modelo a plataforma de PPPLE (Portal do Professor Português Língua Estrangeira/ Língua Não Materna) ³⁹ ;
16.	Analisamos livros sobre planejamento de aulas;
17.	Elaboramos um plano de aula, sendo de tema e lição de escolha livre das alunas, utilizando como base, um dos livros de planejamento de aulas;
18.	Fizemos a avaliação final com a devolutiva das discentes que participaram da formação.

Fonte: Sampaio; Puh, 2020, p. 114-115.

Além dessa vivência de estágio docência, gostaria de chamar a atenção em relação à riqueza do momento em que ministrei, pela primeira vez, uma aula na disciplina Metodologia do Ensino de Língua Alemã, na USP, a convite do professor Milan Puh. Através de nossas trocas de ideias, percebemos que existiam semelhanças que enriqueciam nossa experiência, o que nos levou a estimular outras pessoas a formarem parcerias em que tivessem espaço para dividirem ideias na construção de um trabalho coletivo.

Acredito que é essencial socializar exemplos concretos e experiências que nos permitam discutir, mais profundamente, o modo como a decolonialidade e a interculturalidade podem ser transformadas em conceitos práticos e operantes na área de ensino de línguas, especialmente, de língua alemã (Sampaio; Puh, 2020). Portanto, pensamos constantemente, desde esse entrelaçamento de ideias, em novas formas de produzir conhecimentos com base na experiência de outros olhares, a partir de uma troca que pudesse contribuir mais ainda para a eficácia do ensino-aprendizagem de línguas. Desse modo, buscamos uma prática que pudesse colaborar com o crescimento das(os) alunas(os) e que ampliasse sua visão não só em todos os aspectos

³⁹ O referido PPPLE pode ser acessado pelo link: <https://ppple.org/o-portal>. Acesso em: 24 mar. 2024.

da língua, mas também no seu aspecto cultural, político, social e na transformação de si mesma(o), na sua articulação com o Outro, uma vez que o ato de articular não é solitário, exige dois elementos para que a língua e a linguagem possam existir (Paraquett, 2021; Moita Lopes, 2006; Pennycook, 1998).

Ademais, cabe mencionar que, como integrante do curso de extensão *Questões étnico-raciais e culturais de matriz africana no ensino de língua inglesa*, um curso de inglês com recorte étnico-racial, proposto pela pesquisadora e professora do IFBA e, na época, doutoranda do PPGLinC-UFBA, Joelma Santos (2011; 2016), tive a experiência de discutir questões de raça e de diversidade na língua inglesa e me pus a refletir como essa proposta seria possível no ensino-aprendizagem de alemão. O curso fazia parte de sua pesquisa de doutorado e era composto, majoritariamente, por professoras negras. A escolha dos temas e das leituras eram ligadas diretamente às questões étnico-raciais.

Participando das discussões e em conversa com a professora Joelma Santos, fui tomando consciência de que entre as temáticas a serem trabalhadas com as futuras professoras participantes desta pesquisa, branquitude deveria vir como um dos temas a ser abordado, pois como apresenta Kassandra Muniz (2020), como racializar excluindo o conceito de branquitude? Deixar de fora a questão da branquitude seria uma escolha equivocada, principalmente porque uma grande parte das(os) docentes de língua alemã é composta por pessoas brancas. No caso desta pesquisa, os dados mostraram que 50% se autodeclararam brancas (cf. Quadro 2). O curso serviu também como base para montar a estrutura da disciplina de estágio.

Esse curso foi prova concreta de que é possível, sim, a realização de uma formação docente em línguas voltada às questões étnico-raciais. O trabalho foi tão intenso e consciente que resultou no lançamento de um livro, intitulado *Black Matters Matter* (Santos, Joelma et al., 2022)⁴⁰, um trabalho coletivo de nove participantes do curso, inclusive eu, com quase 40 atividades, com pesquisa densa sobre Letramento Racial Crítico e Educação Antirracista, temas com os quais me deparei no decorrer desta trajetória.

Nesse contexto, saliento que os cursos de formação continuada contribuem para o amadurecimento e para a preparação de nossa prática pedagógica, pois a experiência no curso com a professora Joelma Santos me ajudou a construir o conteúdo programático da disciplina de meu estágio docência. Essa disciplina moveu as alunas a pensarem e descobrirem que existem outras formas de ensinar alemão. Foi a partir do relatório, resultante do estágio, que cheguei às aulas na USP, formando outras professoras e outros professores. Esse mesmo

⁴⁰ O trabalho que resultou no livro, será apresentado no Ato 2/Cena 3 – Material (multi)culturalmente sensível.

relatório se transformou em um artigo, que tem sido utilizado em outras aulas e outras turmas, influenciando outras pessoas.

Já em 1986, as pesquisadoras Lüdke e André nos desafiavam a entender, a partir de um outro olhar, a pesquisa de educação com abordagens qualitativas. Elas apontavam a importância de olhar os dados com mais afinco e deixar que eles falassem conosco. Partindo dessa perspectiva, confrontei os dados e as informações geradas com meu conhecimento prévio, com o conhecimento teórico a respeito deles acumulado durante a pesquisa, reunindo o pensamento e as respostas de minhas personagens.

O contexto pandêmico forçou o uso das tecnologias digitais e das aulas híbridas e *on-line* como outras formas de ser e estar docente. Mesmo com todas as dificuldades e vulnerabilidades de transmissão, essa modalidade possibilitou deslocamentos antes impensados ou até mesmo impossíveis, como, por exemplo, darmos aulas e palestras na região Sul e Norte do país em espaços de tempo tão curtos e praticamente a custo zero. Essa situação facilitou minha inclusão no cronograma de aulas de alguns cursos de formação de professoras(es) em diferentes universidades, assim, dei aula nas seguintes disciplinas:

- Metodologia do Ensino de Língua Alemã I (MELA) – Professor Milan Puh – USP, em 2020, 2021, 2022, 2023.
- Didática de Língua Estrangeira Moderna (Alemão) – Professor Renan – Faculdade de Educação/UFRJ, 2021.
- Perspectivas críticas: práticas decolonialistas, temas marginalizados e padrões culturais (Projeto de Extensão) – Professora Elaine Roschel Nunes – UFSC, 2022.
- Componente EDCA62 Estágio Supervisionado I de Língua Portuguesa – Professora Manuela Solange Santos de Jesus – FAGED/UFBA, 2023.
- Abordagens decoloniais para o ensino de línguas – Professora Poliana Arantes e Professor Rodrigo Campos – Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, 2023.
- II SULEAR – Suleando a educação Linguística no Brasil – Professoras Mergenfel Ferreira e Monica Francisco – Evento para as e os estudantes de Letras da UFRJ, UERJ e UFRRJ, 2023.
- Ciclo de palestras: Interculturalidade. (Projeto de Extensão) – Professora Elaine Roschel Nunes – UFSC, 2023.

Inicialmente, os espaços de formação pensado para esta tese foram o Goethe Institut e a UFBA, por estarem inseridos no contexto de ensino de alemão em Salvador. Porém, na

trajetória da pesquisa outros espaços de formação, como relatado acima, foram sendo descortinados, assim como, descobertos outros atores sociais envolvidos com o ensino-aprendizagem da língua alemã no Brasil, que a partir do estabelecimento de novas parcerias foi sendo ampliada a minha visão do ensino de alemão no contexto brasileiro. Através da partilha, novos caminhos foram sendo construídos.

Confesso que apenas no momento de finalização da escrita desta tese, e em conversas com essas(es) docentes, tomei consciência de que realmente deixei minha contribuição na formação dessas turmas de futuras(os) professoras(es) de alemão e de outras línguas estrangeiras. Ressalto, ainda, que foi muito positiva a receptividade das turmas às temáticas levantadas por mim, como: representatividade, interculturalidade, interseccionalidade, letramento racial crítico e decolonialidade. As aulas aconteciam de acordo com as dinâmicas de cada turma e/ou de cada docente. Algumas turmas faziam leituras prévias de algum de meus artigos e, após a minha apresentação de slides, abríamos para discussões. Em outras turmas, após minha apresentação, lançávamos alguma pergunta motivadora, dividíamos a turma em pequenos grupos na plataforma digital e deixávamos com que debatessem para, em seguida, abrir para a discussão no grupo maior. Os dados que consegui gerar desses quatro anos de vivências com essas diversas turmas foram: i. as (os) discentes do MELA/USP e da UERJ constataram que o material didático de alemão não contém representação de pessoas negras de forma expressiva e não estereotipada; ii. uma aluna do MELA criou uma lista de música negra-alemã; iii. as poucas alunas negras presentes nas aulas expressaram seu contentamento em me ver naquele lugar e se alinharam a luta por mais representatividade.

Mendes, após seus estudos em 2012, já nos questionava se os cursos de Letras estavam preparados para ensinar língua como atividade interativa e contextualizada socioculturalmente, bem como quais concepções de língua e de linguagem tornariam professoras(es) capazes de desenvolver a competência linguístico-comunicativa das(os) alunas(os). A pesquisadora constatava que as(os) professoras(es) de língua tinham pouco contato, ou quase nenhum, com ideias e práticas metodológicas que problematizassem, mais de perto, as relações entre a língua que estudam e o seu ensino. Na época, a autora também apurou que as(os) professoras(es) não estavam preparadas(os) para enfrentar a pluralidade linguística e cultural das nossas salas de aula: “o que está em jogo são as ações que desenvolvemos *na* e *com* a língua que está sendo aprimorada” (Mendes, 2012b, p. 675).

Portanto, esse movimento faz parte de uma luta antiga e constante e foi um dos motivos pelos quais me alinhei à professora Edleise Mendes nesta luta por um ensino de línguas intercultural. Nesse processo, observo seu movimento no mundo acadêmico e na Linguística

Aplicada, escuto seus ensinamentos e compartilho com ela nossas experiências para que a educação linguística intercultural também tenha efeito no universo da germanística, principalmente no Brasil, com mais representatividade negra. Esse compartilhamento de experiências me rendeu ações, ideias, segurança e ousadia para seguir adiante em minha pesquisa. Como diz Nego Bispo (Antonio Bispo dos Santos),

Porque a *troca* significa um relógio por um relógio, um objeto por outro objeto, enquanto no compartilhamento temos uma ação por outra ação, um gesto por outro gesto, um afeto por outro afeto. E afetos não se trocam, se compartilham. Quando me relaciono com afeto com alguém, recebo uma recíproca desse afeto. O afeto vai e vem. O compartilhamento é uma coisa que rende (Santos, 2023, p. 36).

Acredito no compartilhamento de experiências e ações a partir de nossas práticas, pois estamos na linha de frente do ensino de línguas, ou seja, em sala de aula, com nossas e nossos estudantes. Por isso, considero importante realizarmos oficinas, cursos de formação continuada e reestruturarmos a grade curricular nos cursos de formação nas universidades. A realização dessas ações poderá promover leituras e discussões a respeito de temáticas vinculadas à prática dessas e desses docentes. Tudo isso seria de grande relevância para a ampliação da possibilidade de uma outra proposta formativa no ensino de alemão, além da pretensão de que se desenvolvam unidades didáticas, atividades e/ou materiais que auxiliem outras e outros docentes.

A importância de formações como essas foi corroborada pelas docentes participantes desta pesquisa ao responderem o questionário preliminar. Ao responderem se oficinas de formação docente voltadas à realidade local complementariam sua formação, as professoras sugeriram, por exemplo, a realização de uma oficina sobre temáticas relacionadas a questões culturais (cf. Quadro 6).

Quadro 6 Respostas das participantes - seção “Perspectivas sobre o ensino de Alemão”, pergunta 5

Pergunta	Uma Oficina de Trabalho sobre o ensino-aprendizagem de língua alemã, contextualizada à realidade local, complementar a sua formação docente? Justifique.
Nena	Perfeitamente. Não recebemos treinamento sobre como contextualizar o aprendizado à realidade local. E aí tentamos fazer o que se pode, por assim dizer.
Julieta	nao entendi essa pergunta. acho que a contextualização seria bem interessante. mas não sei se entendi bem.
Zerê	sim, pois poderíamos desenvolver novas ferramentas para despertar o interesse e implicação dos alunos
Frau X	Sim
PP	Acredito que acrescentaria muito à minha formação
RASN82	Sim. Porque entendo a importância de tal contextualização.
Giuseppe	Sim, ajudaria a conhecer melhor essa relação intercultural da Alemanha com a Bahia.
Sophie Scholl	Sim. Todo tipo de formação continuada é bem-vinda para o aperfeiçoamento.

Pergunta	Uma Oficina de Trabalho sobre o ensino-aprendizagem de língua alemã, contextualizada à realidade local, complementar a sua formação docente? Justifique.
Mari	Sim, seria interessante. Eu trago o aspeto da cultura alemã para a aula e peço para meus alunos contextualizarem à realidade local, juntos comigo. Mas falta ainda muita coisa para eu aprender e seria interessante a troca de ideias sobre este assunto com os colegas.
Krista	À época da copa do mundo, quis levar um projeto de alemão para o calabar, pois acredito que essa língua deveria estar nesses espaços, então sim, um ensino-aprendizagem no contexto da realidade local seria muito bem-vindo à minha formação

Fonte: elaboração própria.

Percebe-se que os cursos de formação continuada têm uma boa receptividade pelas participantes. A partir de minha experiência no curso de extensão com a professora Joelma Santos, posso compactuar com PP e Sophie Scholl e dizer que essa formação acrescentou muito à minha formação. Em espaços desse tipo podemos compartilhar o conhecimento trazido por diferentes docentes e desenvolver ferramentas de apoio a um trabalho diferenciado.

Por isso, o ensino, a pesquisa e a extensão deveriam ser trabalhados de forma mais integrada, valorizando a relação intercultural de ambas as culturas, como espera Giuseppe. No artigo *Ensino da língua alemã na contemporaneidade: algumas perspectivas críticas como oportunidades e desafios* (Sampaio; Puh, 2023), apresento possibilidades, exemplos e sugestões de como isso poderia ou poderá ser possível.

Por fim, destaco a proposta de Krista (cf. Quadro 6), a qual se aproxima do que chamo de “interculturalidade para além dos muros da universidade”, gerando novos conhecimentos e motivação para o ensino de idiomas e facilitando a implementação de cursos nas comunidades. É o que também proponho em uma das últimas cenas desta trajetória.

3.2 CENA 2 – DA BAHIA PARA O MUNDO

Todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa me afetou em vários sentidos. Em cada etapa do percurso traçado surgiram diversas possibilidades de apresentação de discussões e, principalmente, de deslocamentos, que me permitiram, por um lado, ampliar e aprofundar o meu olhar sobre a temática do ensino de línguas acessível para todas as pessoas, sobretudo para as pessoas negras, e, por outro, perceber o quanto temos carência de material (multi)culturalmente sensível, ou seja; materiais que contemplem as questões relacionadas às pessoas invisibilizadas pela sociedade na área de ensino de língua alemã.

Dessa forma, me desloco muito rapidamente da Bahia e começo a pensar o ensino em um sentido maior. Com as participações nas aulas de metodologia na USP, desde 2020,

contribuí para a formação de quatro gerações de jovens professoras(es) que, diante da criação de novas oportunidades, poderão ir para a Bahia promover o ensino de alemão, a exemplo do que verificamos entre as participantes desta pesquisa, dentre as quais Nena, Zerê, PP, RASN82 e Krista (50% das professoras que responderam ao questionário) são do Sudeste e Sul do Brasil (cf. Quadro 2) ensinando alemão em Salvador. O que não significa que também não precisem se fortalecer e formar mais e melhor professoras(es) na Bahia. O que proponho não é concorrência e sim crescimento e apoio mútuo entre diferentes instituições e coletivos. Essas professoras(es) precisam entender o que significa adentrar o território baiano e acessar a cultura desse lugar para que o alemão venha a complementar as possibilidades de ascensão da população baiana.

O que compete a projeção desta pesquisa ocorreu também através dos inúmeros convites de diversas universidades aqui no Brasil para palestrar, como: Universidade do Estado da Bahia (UNEB); USP; UFRJ; Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal do Pará (UFPA); UFSC; Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); UFOB; UFSB; e Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Todos esses são espaços com profissionais que trabalham com línguas e formação docente.

Além disso, mais uma vez, “atravessei o mar da América do Sul” e estive, como convidada, em abril de 2023, na Universidade Friedrich-Schiller de Jena (FSU-Jena), para apresentar esta pesquisa em diálogo com as pesquisas das professoras Mergenfel Ferreira (UFRJ), em seu período como professora visitante, e Julia Feike (FSU-Jena), professora daquela universidade. Suas pesquisas discutem, entre outros temas, a interseccionalidade e foi isso que nos dispomos a apresentar àquela comunidade acadêmica. O título, em português, de minha palestra foi *Mulher negra, professora de alemão na Bahia: interseções e proposições para a formação de professoras(as) em ambiente intercultural e decolonial*. A palestra foi realizada na modalidade híbrida e em língua alemã (ver Figura 4).

A FSU-Jena foi o berço da filosofia, de onde Hegel e seus seguidores propagavam teorias que negavam a contribuição da África à história do desenvolvimento humano (Munanga, 2007; Ayim, Oguntoye, Schultz 2020). Em contrapartida, um contemporâneo de Hegel, o filósofo e também professor dessa universidade, Anton Wilhelm Amo, sendo a negação da norma, se tornou o primeiro filósofo negro de um país africano, no caso Gana, a concluir seus estudos em solo alemão e se tornar professor em algumas universidades alemãs, inclusive, na Universidade Friedrich-Schiller de Jena. Assim, retomando Sankofa, considero minha presença nesse espaço um movimento ancestral, pois Amo abriu as portas no seu pioneirismo para que fosse possível pessoas negras adentrarem aquele lugar. No entanto, assim como Amo, tive que

enfrentar discussões acirradas para expor as temáticas de minha pesquisa, principalmente ao apresentar, durante a palestra, a proposta do livro recém-publicado, o BMM/ *Black Matters Matter* (Santos, Joelma et al., 2022). Da mesma forma, também como Luedji Luna, em sua canção (epígrafe desta tese), eu estava lá.

Je suis ici, ainda que não queiram, não, ô
 Je suis ici, ainda que eu não queira mais
 Je suis ici, agora (Luedji Luna)

Ainda que algumas daquelas pessoas não me quisessem, eu estava lá para dar meu recado e apresentar aquelas temáticas que podem ter soado inconvenientes, mas que eram necessárias. A começar pelo cartaz, que precisei marcar meu lugar de mulher negra professora de alemão.

Figura 4 Cartaz de divulgação da palestra na Universidade Friedrich-Schiller de Jena



Fonte: Freidrich-Schiller Universität Jena

A polêmica começou a partir do cartaz da palestra (Figura 4). O diretor do instituto achou um exagero utilizar o termo “*Schwarz*” (negra) no título de minha palestra, ele entendeu que isso seria desnecessário. Depois comentou que o cartaz de uma palestra não precisa ter foto, pois as pessoas que comparecessem iriam conhecer a palestrante pessoalmente de qualquer jeito. Como diz Figueiredo (2022), o *card* já denuncia a contribuição negra às ciências. O contra-argumento da professora Feike, o qual, inclusive, sustentei durante a palestra, foi que, para o senso comum, as professoras de alemão são normalmente brancas, então se torna necessário essa marcação de lugar na escrita do título. Além disso, como bem aprendi no

contexto de Berlim, a palavra “*Schwarz*”⁴¹ em alemão é escrita com inicial maiúscula. Isso é uma forma política por meio da qual as pessoas negras, na Alemanha, reivindicam sua identidade (Sow, 2018).

Durante a palestra, no momento de abertura às perguntas do público, fui interpelada por uma autora de livros didáticos de alemão, branca, alemã, com perguntas do tipo: “temos agora que publicar livros para brancos e livros para pretos? Não penso na cor da pele quando estou escrevendo um livro”. Essa mesma autora continuou comentando que os argumentos que eu havia trazido pertenciam à realidade brasileira e que nós deveríamos resolver os nossos problemas. Esse é mais um exemplo de situação em que a segurança na fala de quem sempre estive em um lugar hegemônico explodiu, como nos diz Kumaradivelu (2016), sem o menor interesse em abrir os olhos e entender que tais problemas não são só “nossos problemas”. Mais uma vez a força nas palavras de Santos traduziram meus sentimentos quando diz que,

Sou “inadequada” aos modelos mentais pré-estabelecidos para meu corpo! Porém, a Patrícia Collins me ensinou que as epistemologias feministas negras desafiam perspectivas binárias e reducionistas sobre nós, somos tantas realidades sob as camadas de dominação. Forjamos tantas maneiras de existir. Por isso nossos relatos trarão sempre experiências situadas, tudo o que contamos de nós, vivemos como mulheres negras, e se há algo que nada tem a ver conosco é “coitadismo”! (Santos, Joelma, 2020, p. 89)

Ainda é difícil para muitas pessoas, na própria Alemanha, enxergarem que seu país atravessa uma fase conflitante na relação com as pessoas imigrantes e, principalmente, no que diz respeito ao reconhecimento de uma Alemanha Negra, como aponta Esteves (2023). No que concerne à minha palestra, na tranquilidade das Águas contornei esse pedregulho e me fiz Poder. O domínio do idioma alemão e as variadas formas de letramento que adquiri nos diferentes períodos vivendo naquele território me deram régua e compasso para que, diante de toda a opressão vigente e visível naquele momento, eu conseguisse reverter a situação e convertê-la a meu/nosso favor. A autora branca alemã se abriu ao diálogo e a contatos posteriores para trocas de conhecimento em relação às temáticas levantadas durante minha palestra.

Vale ressaltar que todo o percurso percorrido até aqui não foi um mar de rosas. Desde o momento da seleção do doutorado, passando pelo doutorado-sanduiche até a conclusão da tese,

⁴¹ „Dass ‚Schwarze‘ nachfolgend immer gross geschrieben wird, soll darauf aufmerksam machen, dass es kein wirkliches Attribut ist, also nichts ‚Biologisches‘, sondern dass es eine politische Realität und Identität bedeutet“ O termo "Negra/o" será sempre escrito em maiúscula para chamar a atenção para o fato de não se tratar de um atributo real, ou seja, nada de "biológico", mas sim para significar uma realidade e uma identidade políticas.[trad.minha] (Sow, 2018, p.25).

vivi momentos em que meu corpo convivia com estruturas racistas, pré-estabelecidas pela sociedade, que respingavam no meu ir e vir dentro dos espaços em que circulei, especialmente na academia, mas não apenas nela. Por mais que eu estivesse dentro da área, discutindo aspectos da germanística, eu iria estar sempre fora dos padrões, portanto como diz Collins (2016), uma *Outsider Within*. Quero chamar a atenção que se deixasse prevalecer sobre mim a pressão das questões raciais não teria chegado até aqui, mas o meu enfrentamento foi exatamente com o meu compromisso com os meus estudos e com a postura crítica a qual tenho me valido para tornar-me uma professora de línguas com uma visão intercultural, aberta e contemporânea, que compreende que por mais que tenhamos avançado nestas questões elas ainda permanecem muitas vezes veladas na sociedade.

3.3 CENA 3 – MATERIAL (MULTI)CULTURALMENTE SENSÍVEL

Começo esta cena pensando sobre o ensino de alemão, na contemporaneidade, envolvido em um movimento decolonial e intercultural. Estou sugerindo mudanças na formação de professoras(es), no material didático e na postura de profissionais para que sejam social e culturalmente sensíveis e engajadas(os). Esse engajamento nos guia nessa jornada, enquanto buscamos desenvolver um ensino de língua alemã que esteja verdadeiramente alinhado às complexidades do mundo contemporâneo. Assim, a elaboração de material, com suas tarefas centradas na interculturalidade e na decolonialidade, pode apresentar um viés epistemológico que questiona o apagamento das perspectivas locais, possibilitando um movimento de empoderamento das pessoas envolvidas no ensino e aprendizagem da língua alemã.

Portanto, considerando que o material didático é, também, um elemento chave nas discussões trazidas nesta tese, a primeira coisa que gostaria de apresentar, nesta cena, a partir da perspectiva de Jovino, é que

[p]ara que avancemos na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo, rompendo com a ideia de homogeneidade e uniformização que ainda impera no campo educacional, observa-se que precisamos entender a educação para além de seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano. Isso nos leva, dentre outras coisas, à busca da compreensão e da revisão dos materiais didáticos utilizados por nós em sala de aula (Jovino, 2014, p.123).

Assim como Jovino, penso que é importante uma revisão no material didático de línguas estrangeiras e considero necessário trabalhar em uma nova abordagem educacional que se concentre em epistemologias alternativas e busque uma visão de mundo contra-hegemônica.

Essa abordagem deve desenvolver estratégias de ensino em que as(os) aprendizes de uma língua estrangeira aprendam o idioma em diálogo com sua própria cultura, sem banalizá-la.

Como tenho relato nestas cenas, as parcerias e iniciativas de algumas pesquisadoras no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras têm me dado “régua e compasso”, além de coragem, para continuar minha caminhada neste virar de chave no ensino de alemão. Entre essas iniciativas está o *Meninas e Mulheres na Literatura*, um projeto coordenado pelas professoras de cursos de Licenciatura em Língua Italiana, Paula Garcia de Freitas (Universidade Federal do Paraná) e Cristiane Maria Landulfo (Universidade Federal da Bahia). Esse projeto (Freitas; Landulfo, 2021) tem como objetivo promover uma educação com potencial intercultural, decolonial e emancipatório ao introduzir textos literários de autoras de origem africana e asiática que escrevem em italiano, permitindo que futuras professoras dos cursos de Licenciatura em Letras - Italiano tenham acesso a diversas abordagens de ensino de línguas e literatura.

Para isso, essas professoras e sua equipe de estudantes utilizaram uma abordagem multimodal, na qual publicações no Instagram, aulas síncronas no YouTube, podcasts e vídeos as auxiliaram a explorar, refletir e debater os temas abordados nos livros, tais quais racismo, questões de gênero, colonialismo italiano, aspectos históricos e culturais dos países de origem das autoras, além de proporcionar contato com diversos gêneros textuais.

Pensando em uma perspectiva plurilíngue, posso citar também o trabalho do professor Milan Puh, que desenvolveu com sua turma, quando era professor da USP, uma publicação na qual apresenta os guias de formação desenvolvidos como parte do projeto *Produção de materiais didáticos e metodologias para o ensino de idiomas no contexto brasileiro*, que integra o Programa Unificado de Bolsas (PUB), da Universidade de São Paulo para 2020/2021. Esses guias foram elaborados por alunas(os) bolsistas do projeto, com o objetivo principal de oferecer suporte no processo de formação de novas(os) estudantes nos cursos de graduação da Faculdade de Letras, com foco nas seguintes línguas: árabe, alemão, chinês, coreano, grego, latim, russo e português para imigrantes e refugiadas(os). Embora direcionados, principalmente, para esse público, os guias também podem ser úteis para as(os) novas(os) estudantes de licenciatura, pois oferecem orientações para a formação de professoras(es) e para o futuro exercício da carreira docente.

Além das pesquisas de Joelma Santos (2011; 2016; 2021; 2022), acompanho também os movimentos e iniciativas de outras e outros pesquisadores(as), no ensino de inglês, atentos(as) às questões raciais, como, por exemplo: o *Afroclass Languages*, coordenado pela professora Alyxandra Gomes Nunes, da Universidade Estadual da Bahia (Nunes, 2021): o Afro

Diaspora Connect, pela professora Ayala Tude; o Afro Diamond, organizado pelo professor Jeferson Ferreira, um dos autores do BMM; assim como as pesquisas do professor Maurício de Souza Neto (2024). Esses exemplos poderão estimular nossas(os) estudantes em formação na área de alemão a tomar iniciativas similares.

Como já havia dito na Cena 1 deste mesmo Ato, o livro *Black Matters Matter: Teaching English by teaching about race* (Santos et al., 2022) foi o resultado da pesquisa da tese de doutorado da professora Joelma Santos (2021), que abordou, entre outros temas, raça, gênero e classe. A respeito do livro, ela afirma:

[e]ste material também visa abordar a falta de treinamento para o cumprimento efetivo da legislação racial. Ele oferece orientação teórica, apresenta estratégias pedagógicas e fornece recomendações às professoras e aos professores para que se sintam mais seguras(os) ao abordar esses temas sensíveis” (Santos et al., 2022, p. 11, tradução minha).⁴²

A pesquisa da professora Joelma Santos já era conhecida por algumas de nós, pois seu trabalho de mestrado avaliando a Lei 10.639/03 e os conteúdos étnico-raciais no ensino de inglês foi de suma importância para a área de ensino de línguas estrangeiras com enfoque racial. Logo, quando ela ofereceu o curso de extensão, eu rapidamente me inscrevi. A minha intenção era não só aprimorar minha prática como professora de inglês, mas também aprender como poderia desenvolver um curso semelhante para o ensino de alemão.

O curso foi aos sábados pela manhã e, como consta em sua tese, foram 45 horas/aulas. Foram horas intensas de muito aprendizado e compartilhamentos. Realizamos discussões, a partir de textos pré-selecionados por ela, fizemos exercícios práticos, analisamos livros didáticos de inglês, relatamos muito sobre nossas práticas relacionando-as às leituras e escrevemos sobre nossas experiências e autoreflexão em relação a raça.

Três meses após o término do curso, veio a pandemia. Como tínhamos criado um grupo no WhatsApp para acompanhar o curso, continuamos a nos comunicar. Surgiu, então, espontaneamente, o desejo e a necessidade de darmos continuidade ao trabalho que a professora Joelma havia começado conosco, de reunir as atividades que já fazíamos em sala de aula e algumas outras que fomos criando como consequência do amadurecimento e da conscientização advinda das temáticas do curso. Como disse a professora Joelma, “[c]ombater o racismo por vias formativas é uma postura a ser ensinada e requer a adoção de medidas concretas” (Santos, p.230, 2021).

⁴² “This material also aims to compensate for the lack of training for effective compliance with racial legislation. It provides theoretical guidance, shows pedagogical strategies, and gives recommendations for teachers so that they feel more secure when discussing these sensitive topics” (Santos et al., 2022, p.11).

Assim, nos reunimos frequentemente *on-line* durante mais de um ano. Foi um trabalho minucioso de pesquisa, orientado pela professora Joelma, a qual, além dessa e de todas as outras demandas, tentava terminar seu doutorado. O BMM foi pensado para compensar a escassez de materiais que abordem as questões raciais no ensino de inglês, por isso ele oferece orientação teórica, apresenta estratégias pedagógicas e fornece recomendações a professoras(es), para que se sintam mais seguras(os) ao abordar esses temas sensíveis.

O grupo criou um vínculo muito forte de amizade e parceria, em que o apoio mútuo tem ajudado, até hoje, com nosso trabalho no ensino de “inglês com raça”, como Joelma, carinhosamente, se refere à sua proposta. Para mim, particularmente, foi muito importante observar o empenho, na produção de atividades, de muitas daquelas professoras com mais de 10 anos de docência, duas delas hoje já aposentadas. Essas professoras e professores trabalham em escolas públicas e particulares, enfrentam realidades completamente díspares no que se refere às questões raciais.

Para o contexto de ensino de alemão como língua estrangeira (DaF, em português ALE), surge a questão de como poderíamos desenvolver algo semelhante a esse livro de atividades voltado às questões raciais, especialmente porque cada vez mais professoras(es), no Brasil e internacionalmente, estão se engajando em uma abordagem mais ampla da diversidade no ensino de alemão. Portanto,

[a] produção do material, com suas atividades voltadas para a interculturalidade e decolonialidade, possui um viés epistemológico que questiona o apagamento das perspectivas locais, permitindo assim um movimento de empoderamento das pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da língua alemã (Sampaio; Puh, 2023, p.87-88).

Como exemplo de material voltado ao letramento digital, podemos citar a pesquisa de Elaine Cristina Roschel Nunes (2023), no âmbito do projeto *Ohne Grenzen*, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no Brasil. Esse projeto visa criar oportunidades de produção, interação e conexão na língua alemã, por meio de podcasts, aplicativos e programas de rádio *on-line*, nos quais os estudantes e aprendizes de alemão não apenas produzem material para o ensino da língua, mas também promovem intercâmbio intercultural, mudança social e parcerias globais.

Outro exemplo, com o qual também tive contato, foi o trabalho do professor Antonio Jorge (2019), que observou e descreveu, por meio de uma abordagem sociolinguística, as atitudes e os comportamentos de crianças e adolescentes indígenas Terena, em seu primeiro contato com a língua alemã. Essa experiência caracterizou um ambiente de contato bilíngue/multilíngue durante o desenvolvimento da pesquisa. Para isso, ele desenvolveu, em

sua pesquisa de mestrado, um material voltado para a realidade daquela comunidade (Jorge, 2019; 2023).

Projetos como esses contribuem para moldar o ensino de línguas estrangeiras no presente e demonstram um crescente compromisso com o desenvolvimento de práticas e materiais de ensino mais sensíveis às necessidades do contexto local. O desenvolvimento de materiais e diretrizes próprios para o planejamento de aulas é fundamental para isso, sem que haja a necessidade de se seguir qualquer quadro de referência desvinculado do contexto local (Puh, 2020a)⁴³.

Uma outra iniciativa que gostaria de ressaltar é a do Grupo de Pesquisa Zeitgeist, cuja abordagem micropolítica de desobediência, conforme discutido por Uphoff e Arantes (2023), reúne pesquisadoras(es) de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) com o objetivo de promover discussões e reflexões a partir de uma perspectiva decolonial em sala de aula. Isso é feito por meio da criação de materiais didáticos mais contextualizados e socialmente engajados, os quais podem assumir a forma de livros didáticos, mas também podem ser materializados de outras maneiras, inclusive com o auxílio de novas tecnologias (Sampaio; Puh, 2023).

Gostaria de salientar que trouxe exemplos de materiais de língua inglesa e de italiano, por conta da dificuldade de se encontrar materiais de língua alemã que trabalhassem numa perspectiva intercultural e afrocentrada direcionada especificamente ao ensino de alemão como língua estrangeira ou segunda língua (DaF/Z). Outra parte, que ficou comprometida foram os exemplos da minha própria experiência em sala de aula que foi pensada de antemão no primeiro projeto da tese, em que haveria a presença ativa das professoras de alemão participantes da pesquisa. Como não ocorreram as oficinas, observações em sala de aula e entrevistas, estas ausências me impediram de construir um diálogo com as participantes onde haveria uma possível troca, em que poderia apresentar-lhes também o meu próprio material.

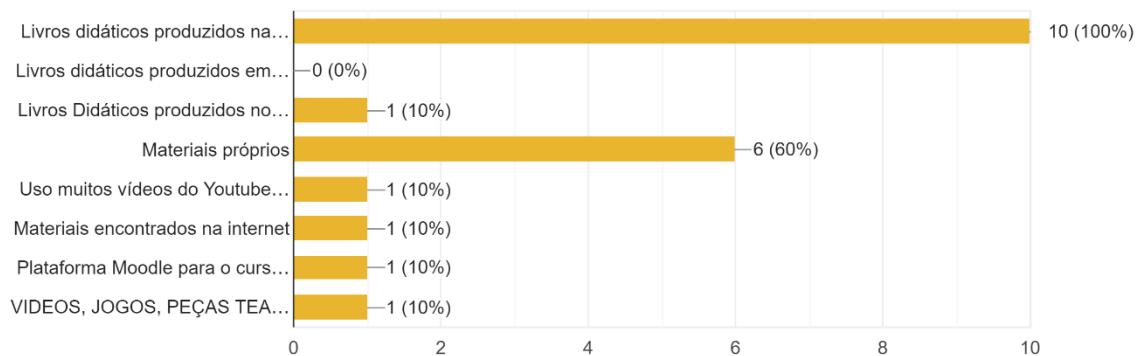
Pensando no trabalho das pesquisadoras acima citadas, apresento-lhes dados obtidos junto às participantes desta pesquisa e que confirmam a necessidade de avanços nas pesquisas de materiais de língua alemã a serem desenvolvidos a partir da realidade brasileira. A Figura 5 apresenta as respostas obtidas a partir da questão sobre o tipo de material didático com o qual as professoras trabalham. A Figura 6, por sua vez, indica as respostas acerca dos materiais de áudio utilizados pelas docentes.

⁴³ Mais sobre a crítica à utilização do Quadro Europeu Comum de Referência (GER) nos diversos contextos locais de ensino, ver Nunes e Lorke (2011).

Figura 5 Respostas à pergunta 1 da Seção Materiais Didáticos do Questionário Preliminar

1. Com que tipo de material didático você costuma trabalhar? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

10 respostas

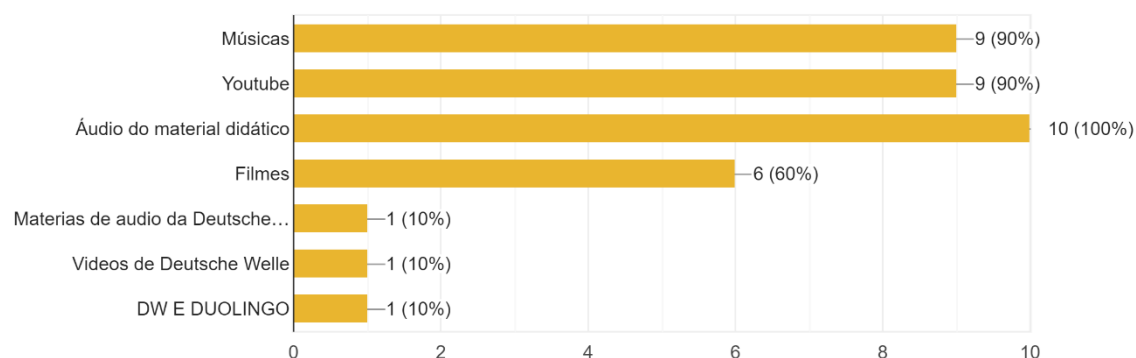


Fonte: elaboração própria.

Figura 6 Resposta à pergunta 2 da Seção Materiais Didáticos do Questionário Preliminar

2. Você utiliza que tipo de material de áudio? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

10 respostas



Fonte: elaboração própria.

Ao analisar a Figura 5 e a Figura 6, podemos verificar que os livros didáticos utilizados pelas professoras são todos produzidos na Alemanha, e é possível observar que, mesmo utilizando recursos de mídias, o livro didático ainda continua sendo o mais adotado, juntamente com seus áudios. Esse dado vem corroborar o que apontam as pesquisas de autoras(es) como Puh (2020a) e Uphoff (2009), quando nos dizem que o livro permanece fundamental no cenário educacional brasileiro.

4 ATO 3 – DESLOCAMENTOS E TENSÕES: EXPERIÊNCIAS DE INTERLOCUÇÃO NO EXTERIOR – E NO CAMINHO DAS PEDRAS, EU ME FIZ ÁGUA!

No Meio do Caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 No meio do caminho tinha uma pedra
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 Na vida de minhas retinas tão fatigadas
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 Tinha uma pedra
 Tinha uma pedra no meio do caminho
 No meio do caminho tinha uma pedra.
 (Carlos Drummond de Andrade)

Aos 102 anos da Semana da Arte Moderna, evento no qual as pessoas negras foram tema da arte de muitas e muitos artistas, tomo emprestado o poema “No meio do caminho” (Drummond, 1930), do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade, pois encontrei também neste caminho muitas pedras. Entretanto, digo-lhe, Drummond: desta vez, quem tirou e contornou as pedras fui eu, pois sou a protagonista desta história. Por isso me fiz água. Passei entre as pedras, sobre elas, de alguma forma as contornando e chegando aonde queria e deveria chegar. E aqui vamos para mais uma cena.

Assim como Rocha (2021), em seu artigo intitulado *Doutoranda, negra e mãe: como fui parar em um programa de sanduíche nos EUA*, trago neste terceiro ato as minhas vivências, inclusive pessoais, com o objetivo de “colaborar para a desmistificação do modelo de ‘pesquisador ideal’ e encorajar mulheres negras na pós-graduação a valorizar suas trajetórias individuais e possibilidades de reconhecimento e autoestima enquanto intelectuais” (Rocha, 2021, p.3).

4.1 CENA 1 – PRIMEIROS PASSOS NO DESLOCAMENTO

Esta cena apresenta um relato de experiência das atividades executadas, no período de Doutorado Sanduíche, na Alemanha, no Centro Leibniz de Linguística Geral, o ZAS (*Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft*), em Berlim, sob a orientação da professora Natalia Gagarina. O período de estágio teve a duração de seis meses, com início em 01 de junho de 2022 e término em 30 de novembro de 2022. Ademais, acrescento caminhos percorridos em outras regiões da Alemanha.

A escolha pelo local e pela professora orientadora foi feita em comum acordo, a partir de conversas com minhas orientadoras, no Brasil, as professoras Edleise Mendes, da Universidade Federal da Bahia, e Terezinha Oliveira Santos, da Universidade Federal do Oeste da Bahia e professora-visitante no PPGLinC, e com o apoio e indicação do professor Gilvan Müller Oliveira, da Universidade Federal de Santa Catarina, responsável por coordenar a Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo, da qual as professoras Natalia e Edleise também fazem parte.

Durante o período de Doutorado-Sanduíche, atuei no âmbito de minha tese (em curso), à época intitulada *Mulher Negra, professora de alemão na Bahia: interseções e proposições para a formação de professoras(es) em ambiente intercultural e decolonial*. Retomando a ideia de Encruzilhada, visamos com essa parceria, formar e/ou ampliar uma rede de investigação e de reflexão em torno do fenômeno do multilinguismo, temática muito relevante nas discussões de políticas linguísticas no Brasil, nas quais a demanda para um ensino plurilíngue nas escolas é pauta urgente. Com esse objetivo, a proposta de trabalho consistiu em aproximação e construção de diálogos cruzando um dos ramos de pesquisa da professora Natália sobre o multilinguismo e um dos eixos de minha pesquisa sobre Políticas Públicas para a implementação de Políticas Linguísticas, focando no ensino plurilíngue nas escolas públicas no Brasil, mais especificamente na Bahia.

O Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC), do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, possui pesquisas de excelência em diversas áreas, como, por exemplo: Linguística Histórica; Dialetoлогия; Sociolinguística; e Linguística Aplicada, da qual faço parte. Os grupos de pesquisa Núcleo de Estudos em Língua, Cultura e Ensino (LINCE), da UFBA, e Corpus Possíveis, da UFOB, coordenados, respectivamente, pelas professoras Edleise Mendes e Terezinha Oliveira Santos, trabalham com pesquisas voltadas para a linguagem com enfoque em aspectos sociais, culturais e políticos da língua em uso, provocando

mudanças sociais em seus falantes. Portanto, as relações institucionais também se mostraram muito importantes para uma melhor integração do conceito de língua-cultura, apresentado por Mendes (2008).

Através da integração entre as instituições e a sociedade, por meio da língua, colabora-se com o processo de inserção do indivíduo no mundo, em um trabalho coletivo e comunitário, por isso a importância de se criar, manter e reforçar as redes de contato. Desse modo, a parceria com o Instituto ZAS é importante para o desenvolvimento da internacionalização universitária e para trocas de experiências. Sobre os processos de internacionalização, as pesquisas de Freire, Puh e Favoro (2022) e Puh (2022) fazem um mapeamento desse cenário em uma das universidades brasileiras. Essas pesquisas apresentam de que forma a internacionalização pode contribuir para descentralizar a produção de conhecimento e ampliar o cenário linguístico internacional.

O ZAS é um instituto de pesquisa não-universitário, do estado de Berlim, financiado conjuntamente pelos governos federal e estadual. No ZAS, os aspectos centrais da habilidade de linguagem humana estão sendo investigados em quatro áreas de pesquisa/investigação (*Forschungsbereiche* – FB): fonologia laboratorial (FB1); desenvolvimento da linguagem e multilinguismo (FB2); sintaxe e léxico (FB3); e semântica e pragmática (FB4). Todas essas áreas trabalham com questões teóricas e, com base nisso, desenvolvem perspectivas para aplicações e serviços socialmente relevantes para a ciência e as universidades. O instituto recebe pesquisadoras e pesquisadores de várias partes do mundo e conta com vastas publicações nas já citadas áreas de pesquisa (ZAS, 2022a; 2022b).

A área de pesquisa em que a professora Natalia Gagarina se insere, Desenvolvimento da Linguagem e Multilinguismo (FB2), examina o desenvolvimento da competência linguística em diferentes grupos de falantes ao longo de toda a vida. O foco de pesquisa de seu grupo é a aquisição de linguagem de crianças monolíngues e multilíngues em idade pré-escolar e primária. Uma das pesquisas básicas do grupo é a aquisição precoce e não formal (não explicitamente guiada) da linguagem, o modo/a maneira como essa aquisição ocorre em famílias que falam vários idiomas em casa, além da aquisição controlada de uma segunda língua por meio do suporte linguístico no período escolar da educação infantil.

Com base em dados empíricos, o grupo apresenta processos gerais de desenvolvimento em diferentes línguas de origem e na língua de ensino, como o alemão, por exemplo, e investiga a influência das condições de vida individuais, como educação, ambiente social, entre outros, no desenvolvimento da linguagem. O grupo examina a aquisição da linguagem lexical e gramatical bem como a aquisição de habilidades de contar histórias, que juntas formam a base

para a participação no discurso social. As pesquisadoras e os pesquisadores do FB2 participam, também, do desenvolvimento de instrumentos para pesquisas de proficiência linguística multilíngue (ZAS, 2022a; 2022b).

Essa área de pesquisa desempenhou um papel preponderante no desenvolvimento do *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN) e lidera uma rede global de investigação que utiliza esse instrumento; essa rede envolve linguistas, psicólogos, educadores, profissionais de saúde e cientistas da computação (Gagarina, 2021). Na Cena 4 deste terceiro ato, abordo mais detalhadamente as atividades do ZAS; seção na qual também abordo o MAIN.

Considero de suma importância o entendimento do percurso de um processo de doutorado-sanduíche, tanto para a CAPES quanto para o programa das duas instituições, que trabalham com pesquisas acadêmicas, o ZAS e o PPGLinC. Por isso, a seguir relato os fatos ocorridos, as dores e as delícias vivenciadas no decorrer de todo o processo. Após apresentá-lhes a pré-produção (pré-cena), na Cena 2 trato do edital e de seu processo de seleção, com as dificuldades enfrentadas para alcançar a vaga. Em seguida, na Cena 3, falo da fase de adaptação, relato a experiência dentro do Instituto ZAS (Cena 4). Depois apresento como ocorreram as interlocuções, com participações em eventos, outros saberes e outros recursos. Por fim, encerro este ato com as minhas impressões sobre todo o processo.

Udo Kuckartz (2018) nos chama a atenção para o fato de que, desde os anos 1940 a 1960, as pesquisas qualitativas não recebiam devida atenção nas ciências sendo seus dados desconsiderados nas análises, ignorando-se o fato de que esses dados tinham potencial de gerar mudanças sociais.

Dando continuidade ao curso da história da análise de conteúdo, o final da década de 1940 é caracterizado por uma crescente orientação em direção à quantificação e à análise estatística. Isto se deve ao contexto do desenvolvimento geral nas ciências sociais em direção ao behaviorismo, que se desenvolveu no pós-guerra e na década de 1950 e início dos anos 1960. Apenas a verificação de hipóteses e teorias deveriam estar no centro da pesquisa empírica. A pesquisa qualitativa era considerada não científica e os elementos qualitativos desapareciam cada vez mais da análise de conteúdo, que passou a limitar-se, de forma programática, ao conteúdo manifesto da comunicação e à sua análise quantitativa (Kuckartz, 2018, p.15)⁴⁴.

⁴⁴ “Für den weiteren Verlauf der Geschichte der Inhaltsanalyse ist eine seit Ende der 1940er Jahre zunehmende Orientierung in Richtung von Quantifizierung und statistischer Analyse charakteristisch. Dies muss im Kontext der allgemeinen Entwicklung in den Sozialwissenschaften in Richtung Behaviorismus gesehen werden, die sich in der Nachkriegszeit und in den 1950er und frühen 1960er Jahren abspielte. Nur die Überprüfung von Hypothesen und Theorien sollte im Zentrum empirischer Forschung stehen. Qualitative Forschung galt als unwissenschaftlich und qualitative Elemente verschwanden mehr und mehr aus der Inhaltsanalyse, die sich nun programmatisch auf den manifesten Inhalt von Kommunikation und dessen quantifizierende Analyse beschränkte” (Kuckartz, 2018, p.15, tradução minha).

Atualmente, nos reservamos a sermos pesquisadoras mais atentas aos diferentes contextos que nos cercam. Dessa maneira, estando minha pesquisa inserida na linha de Linguística Aplicada, que tem como objeto de estudo a língua em uso, considere os aspectos vivenciados no período de Doutorado-sanduíche como parte da geração de dados para esta pesquisa, levando em conta as múltiplas possibilidades do uso das variadas línguas-culturas em diferentes contextos. Canagarajah (1996) aponta que a subjetividade de pesquisadoras molda a atividade e os resultados de pesquisa e vice-versa. Destarte ele destaca a importância da subjetividade permeada nos relatórios de pesquisa realizados nas ciências sociais. Dessa mesma forma, Rocha (2021) destaca que seus exemplos

são da área da educação, mas o que estou tentando demonstrar é que, muitas vezes, pequenas realizações que não valorizamos podem ser descritas de forma a compor uma narrativa sobre nós, nossos objetivos, estratégias e outras características e potenciais que têm valor na apresentação de si como pesquisadora (Rocha, 2021, p.14).

Por isso, as relações apresentadas neste texto, por mais que possam parecer pessoais, trouxeram situações que fazem parte de questões levantadas na pesquisa ao longo de sua trajetória. Essas relações fizeram parte da narrativa de uma mulher negra cujos encontros e atravessamentos a fizeram subverter espaços e padrões (Soares, 2021). Sendo assim, a escrita deste terceiro ato partiu de um relatório padronizado que se tornou um relato de experiência, o qual ficou mais amplo, pois foi escrito com o objetivo de contemplar, com maiores detalhes, as experiências vivenciadas no decorrer desse período da pesquisa.

4.2 CENA 2 – O EDITAL E SEU PROCESSO DE SELEÇÃO – “NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA”

Por mais burocrática e cartorial que esta cena pareça, é aqui que mais uma vez preciso subverter o sistema através de minhas Escrivências. Isso se justifica pelo fato de que, para pessoas negras, a trajetória a seguir não é só burocracia, é um filtro efetivo que nos impede de avançar na carreira e ter novas oportunidades. Por isso é importante relatar e perceber como este corpo negro transita em diferentes espaços, inclusive, institucionais.

No meio do caminho tinha uma pedra. Diante do caos político nacional e de um agravante quadro pandêmico em decorrência da covid-19, no início de 2020 (a qual teve como consequência, no mundo inteiro, a necessidade abrupta de isolamento social), a situação da pesquisa acadêmica foi gravemente afetada. O estado emocional das pessoas foi se agravando,

principalmente para quem estava trabalhando nas áreas de educação e saúde. Assim, a produção escrita e os trabalhos de campo foram interrompidos e algumas universidades brasileiras, como a UFBA, tiveram suas aulas suspensas a partir de março de 2020. No caso da UFBA, a suspensão das aulas se manteve durante todo o ano, sendo seu retorno gradativo, a partir do segundo semestre de 2021, de forma remota.

No meio do caminho tinha uma pedra. Com o meu empenho, com o apoio e a compreensão da professora Dra. Cristina Figueredo, coordenadora do PPGLinC, de minhas orientadoras, professoras Dra. Edleise Mendes e Dra. Terezinha Santos, do professor Dr. Gilvan Oliveira e da orientadora estrangeira, professora Natalia Gagarina, comecei a trajetória para chegar a Berlim a partir do Edital n. 17_2020_ CAPES/DAAD, com saída prevista para setembro de 2021. No entanto, com pouca experiência em todo o processo e diante da concorrência nacional, em que, segundo Aveiro (2014), as áreas de Humanas, principalmente de Linguística, receberam pouco financiamento de agências de fomento nacionais e internacionais, fui eliminada na segunda etapa do processo seletivo, que era a de avaliação de projetos.

No meio do caminho tinha mais uma pedra. Com base na experiência adquirida na seleção do CAPES/DAAD, decidi fazer uma nova tentativa com o EDITAL CONJUNTO Nº 01/2021 PPGLinC/PPGLitCult PRINT/UFBA SIMPLIFICADO, o qual era, naquele momento, um edital de seleção interna para bolsas de Doutorado-Sanduiche no Exterior, com saída prevista entre outubro de 2021 e março de 2022. Com o apoio dos mesmos pares, dei sequência ao processo, sendo, desta vez, aprovada. Nesse ponto, coaduno com Rocha, segundo o qual “[...] o processo individual e coletivo de nos mostrarmos como intelectuais para a sociedade também é, em alguma medida, fruto de todo um conjunto de parcerias” (Rocha, 2021, p.16). O período de inscrição para seleção foi até o dia 16 de maio de 2021 e a publicação do resultado final deveria acontecer em 28 de maio de 2021. No entanto, isso não aconteceu! Então, fiquei aguardando as etapas seguintes. As datas foram alteradas inúmeras vezes⁴⁵, impossibilitando qualquer tipo de cronograma que organizasse minha chegada na Alemanha.

Tiramos mais uma pedra do meio do caminho. Diante dessa situação, minhas orientadoras brasileiras e eu nos organizamos para que minha qualificação de doutorado ocorresse em dezembro de 2021, a fim de que eu me preparasse para que, a qualquer momento em que a CAPES divulgasse o resultado final e confirmasse o período da vigência da bolsa do

⁴⁵ É possível verificar as alterações no edital em https://capesprint.ufba.br/sites/capesprint.ufba.br/files/edital_001_2021_doutorado_snduiche_atualizado_22_11_21.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

doutorado-sanduíche, eu pudesse organizar minha vida e conseguisse viajar. A qualificação da tese, então, ocorreu em 17 de dezembro de 2021.

Tirei mais uma pedra do meio do caminho. Para ilustrar como essa questão burocrática foi afetando a minha escolha e os tempos, segue um curto relato de alguns desses momentos. O resultado preliminar da CAPES foi publicado em 22 de julho de 2021, o resultado parcial em 20 de dezembro de 2021, porém o resultado final só foi publicado em 30 de março de 2022. Mesmo assim, a última alteração no período de vigência da bolsa ocorreu em 11 de abril de 2022, na qual, ao invés de constar a saída em 01 de junho de 2022 com retorno em 01 de dezembro desse mesmo ano, solicitava uma modificação para estabelecer o retorno até 30 de novembro. No dia 24 de abril de 2022, me enviaram, finalmente, a carta de implementação da bolsa. No dia 28 de abril de 2022, recebi o termo de outorga e, no dia seguinte, enviei-o preenchido, com os documentos requisitados. Dessa forma, antecipei a saída para o dia 05 de maio, organizando tudo em uma semana e viajando para Alemanha com meu filho, Luca.

No meio do caminho tinha uma pedra. As constantes alterações de datas nas cartas de aceite e declarações causaram alguns ruídos de comunicação e transtornos para todas as pessoas envolvidas nesse processo. Nem mesmo no Brasil as pessoas conseguiam entender e acompanhar as confusões advindas da desorganização governamental. Por conseguinte, a relação com a professora Natalia (orientadora no exterior) começou de antemão com a impressão dela de que a falta de organização e de responsabilidade fosse de minha parte, impressão essa que ela expressou por e-mail.

4.3 CENA 3 – ADAPTAÇÃO – “TINHA UMA PEDRA NO MEIO DO CAMINHO”

Seria uma pedra no meio do caminho? Apesar da modalidade de bolsa a qual me submeti não contemplar a ida com família, meu marido, Magno Estevam (61 anos, naquele período), meu filho, Luca (15 anos, também naquele período) e eu, decidimos fazer essa viagem juntos, pois já estava nos planos da família viajar para a Alemanha em 2020, quando fomos, repentinamente, surpreendidos pela crise sanitária supracitada. A situação político-econômica no mundo, acrescida ainda de uma pandemia e da guerra iniciada entre a Rússia e a Ucrânia, intensificaram ainda mais a minha preocupação em viajar sozinha por seis meses e deixar minha família no Brasil, por isso conservamos os planos de viajarmos juntos.

As incertezas, durante todo o processo, devido ao caos político no qual se encontrava o Brasil, impossibilitaram todas as chances de se fazer um planejamento para essa viagem. Como se sabe, a fase de adaptação de um doutorado-sanduíche demanda tempo e organização prévia, por isso decidimos que Luca e eu chegaríamos um mês antes do prazo oficial de vigência da bolsa. Embora eu já tivesse conhecimento prévio sobre a vida na Alemanha, tivesse um irmão residente em Munique e uma boa rede de contato de pessoas amigas no país, tive algumas dificuldades, principalmente, para encontrar locação em Berlim, sede do Instituto ZAS. Berlim é a capital da Alemanha e a cidade mais populosa do país, seguida por Hamburgo e, depois, por Munique. A capital é famosa por sua influência cultural, política e científica, bem como por abrigar povos de diversos lugares do mundo. É a cidade em que a escritora e ativista Grada Kilomba fez seu doutorado e, como ela mesma relata,

era a cidade onde Audre Lorde vivera durante os seus últimos anos; onde Angela Davis aparecia em público regularmente; e onde May Ayim escrevera seus livros e poemas, sem esquecer W.E.B. du Bois, que estudou e ensinou em Berlim, nos anos de 1890 (Kilomba, 2020, p.12).

Tinha uma pedra no meio do caminho. Quando cheguei, encontrei a Alemanha ainda se organizando com a entrada de pessoas refugiadas do último conflito na Síria e, somado à situação de guerra do período, pessoas refugiadas da Ucrânia. Isso resultou em escassez de moradia e superfaturamento nos preços dos aluguéis, principalmente nos grandes centros.

Tirei uma pedra no meio do caminho. Moramos nas seis primeiras semanas na casa de nossa amiga, Lilianne Sette, em Grünwald/Munique. Lili é gestora de uma creche e de um *Kindergarten*, no qual trabalhei há alguns anos como professora e depois como vice-diretora. Munique é a capital da região da Baviera, famosa por abrigar a *Oktoberfest*. Essa região abrigou o último rei da Alemanha, o rei Ludwig II, que, por sinal, era primo de nossa imperatriz, Leopoldina, fato que, na época, me remeteu imediatamente à dimensão do poder colonial e a extensão de suas famílias. Após algumas semanas, consegui resgatar meu antigo apartamento alugado, no qual havia morado ainda na época de estudante da Ludwig-Maximilian Universität München (LMU). Era um apartamento que pertence à Associação dos Funcionários da Ferrovia de Munique (*Baugenossenschaft der Eisenbahn München-West*), o que foi uma oportunidade maravilhosa, diante da escassez de moradia e do aumento absurdo de preços dos aluguéis. Então, decidimos fixar moradia em Munique e eu faria o trajeto para Berlim, sempre que necessário.

Tirei mais uma pedra no meio do caminho. Para minha instalação em Berlim, contei nos primeiros meses com o apoio das amigas paulistas Musa Michelle Mattiuzzi, artista visual, performer e diretora de cinema, e Jess Oliveira, tradutora, crítica literária e, também, professora

de alemão, que se encontrava no período de Doutorado-Sanduíche, na Universidade de Bayreuth, entre outubro de 2021 e outubro de 2022. Ambas já tinham morado em Salvador. No mestrado, Jess defendeu sua dissertação na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Naquele período, estava ampliando seus estudos dando maior destaque e visibilidade à literatura feita por poetisas negras alemãs, em seu doutorado defendido na UFBA. Musa e Jess estavam morando em Berlim, em Neuköln, e me acolheram durante esse período. Foi uma convivência maravilhosa, pois tive a oportunidade de adentrar um mundo artístico, plural, político e, principalmente, vivenciar *in vivo* a literatura negra alemã, a partir de encontros e eventos de que participei com elas.

Continuei tirando as pedras! Conforme aponta Rocha, “[é] mais do que recomendável acionar as pessoas, colegas e todas as redes de apoio possíveis. A elaboração advinda desses diálogos certamente irá qualificar seu material de maneira notável” (Rocha, 2021, p.11). De fato, essa rede de apoio foi fundamental para que o tempo necessário para atingir alguns objetivos da pesquisa fosse otimizado e o estresse com as demandas de todo o processo não prejudicasse meu desempenho no período do doutorado-sanduíche. Ao citar a profissão e/ou ocupação dessas pessoas, tento evidenciar que recebi não só “hospedagem”, mas também apoio, acolhimento e diálogos interessantes que acrescentaram conhecimento à minha pesquisa, à minha vida, e que despertaram em mim outros olhares para reforçar a trajetória metodológica traçada nesta tese.

Saliento que, na concepção espiralada do tempo, essa ideia de rede de apoio funda-se, concomitantemente, no lugar da ancestralidade que define de modo estruturante nossa cosmopercepção afrodiaspórica resultante de inúmeras e diversas culturas. Esse princípio ordena as relações sociais, as dinâmicas de produção, assim como as interlocuções (Martins, 2021). O termo afrodiaspórico é acionado, nesta tese, com base na explicação de Silva (2018):

[d]iáspora africana ou diáspora negra, por sua vez, é o nome que se dá ao fenômeno ou à experiência vivida por descendentes africanos nas Américas, na Europa e em outros lugares e o rico patrimônio cultural que construíram (LOPES, 2004). A noção de diáspora africana é um processo dinâmico que está, e sempre esteve, associado à memória viva da escravidão, à experiência e luta contra o racismo, e ao sentimento de dupla consciência onde o sujeito encontra-se dividido entre duas realidades (Silva, 2018, p.3).

Dessa forma, utilizo o termo diaspórico para ressaltar uma experiência de deslocamento, de alguém que fala de um lugar simbólico outro, “fora do lugar”. Isso sem esquecer, contudo, que a história do povo negro começa muito antes da diáspora, levando em conta que meus antepassados vieram do continente africano. Por isso, o diaspórico deve ser entendido nesta pesquisa como uma reconstrução, uma reconfiguração em outro lugar de fala. Portanto, os

encontros e encruzilhadas em que estive, com diversas pessoas, e os diferentes lugares que adentrei, na Alemanha no passado, contribuíram para a construção desta tese, no presente, a fim de que possam resvalar, também, nos fenômenos e situações futuras, que façam diferença para mim, para as minhas e os meus no ensino de alemão, em Salvador e em outros lugares.

Tirei uma pedra no meio do caminho. Nas primeiras semanas, em Munique, eu e Luca fomos convidados por nosso amigo, Sergio Linhares, e seu marido, Stefan Vilsmeier, para dois eventos dentro do projeto cultural *Brainlab Culture Programm*, organizados por sua empresa, Brainlab: *Virus der Humanität*, com a presença do compositor austríaco Georg Friedrich Haas e a Ópera da Baviera, em 20 de maio⁴⁶; e *Das unmögliche Hören*, com a Filarmônica de Munique, em 18 de junho⁴⁷. Foi a primeira oportunidade que Luca teve de presenciar a música clássica vinda de seu território e, também, sua primeira confrontação com os idiomas inglês e alemão, uma vez que estávamos hospedados na casa de uma família ítalo-alemã-brasileira em que a língua falada em casa era o português. Luca teve a chance de *in loco*, finalmente, perceber a importância de se aprender idiomas, para conhecer outros mundos e ter a oportunidade de interagir com outras pessoas e outras culturas.

Após o concerto, durante o coquetel oferecido pela Brainlab, , tivemos a oportunidade de conversar com Georg Haas e sua esposa, a escritora, atriz e educadora afroamericana, Mollena Lee Williams-Haas. Eles gostaram de ouvir falar sobre os projetos Hora da Criança e NEOJIBA⁴⁸, dos quais Luca foi aluno, em Salvador, ambos trabalham música clássica com jovens e crianças oriundas, também, de comunidades socialmente marginalizadas. Eles me explicaram que a língua falada entre o casal é o inglês, pois Mollena não conseguia aprender o alemão que, segundo ela, era sempre como “**uma pedra no meio do caminho**”. Eles se interessaram em ouvir sobre minha pesquisa e disseram que sua temática poderia desbloquear o aprendizado de alemão para muitas pessoas, inclusive para Mollena. Mais uma vez evidenciou-se a língua em uso, considerando os aspectos interculturais, além da necessidade de um acessível ensino-aprendizagem. A partir desse primeiro contato, firmamos novos compromissos.

Todo o desafio vivenciado na busca de uma escola para meu filho me levou a lembrar diversas questões levantadas nesta pesquisa, principalmente a respeito das políticas públicas

⁴⁶ Informações sobre o evento estão disponíveis em: <https://www.brainlab.com/>. Acesso em: 24 mar. 2024.

⁴⁷ Informações sobre o evento estão disponíveis em: <https://www.brainlab.com/>. Acesso em: 24 mar. 2024.

⁴⁸ O programa NEOJIBA é uma política pública prioritária do Governo do Estado da Bahia, executada pela Secretaria de Justiça e Direitos Humanos através de contrato de gestão com a organização social IDSM, Instituto de Desenvolvimento Social pela Música. Disponível em: <https://www.neojiba.org/>. Acesso em fev.2024

para implementação de políticas linguísticas na Bahia, pois naquele momento me deparava com um aluno, no caso Luca, que havia frequentado uma escola de elite em Salvador, posteriormente uma escola pública durante a pandemia, e que, no entanto, chegava na Alemanha, como um aluno do 9º ano, sem o domínio de qualquer língua estrangeira.

Uma das primeiras dificuldades ao se chegar com a família em um país estrangeiro é a adaptação de seus membros à vida e cultura locais. Então, a inserção de Luca em uma escola foi **outra pedra no meio do caminho**, uma etapa a nos desafiar. No Brasil, o caminho construído pela escola básica é chegar ao Ensino Fundamental II (EF). Na Alemanha, após o 4º ano do que seria no Brasil o Ensino Fundamental I, as crianças são direcionadas para três caminhos distintos: i. o *Gymnasium*, se tiverem notas elevadas, principalmente, em matemática e línguas, com uma conclusão que possibilita o acesso a alguma universidade; ii. a *Realschule* (tipo Escolas Técnicas, especializadas em alguma área específica), cuja conclusão possibilita à(ao) discente cursar uma alguma Escola Técnica Superior; iii. a *Mittelschule*, uma escola que absorve crianças com variadas dificuldades no aprendizado, a exemplo de crianças estrangeiras que chegam sem o domínio do idioma alemão. Nessas *Mittelschulen* existem o caminho para a universidade ou para a Escola Técnica Superior, só que com um percurso mais longo.

Conseguimos uma vaga para Luca em uma *Mittelschule*. Ele foi matriculado em uma classe na qual aprenderia a língua durante um ano e depois, dependendo de seu aproveitamento, poderia ser direcionado para quaisquer das outras escolas. Ele foi muito bem recebido por toda a equipe da escola: funcionárias(os), professoras(es), diretoras(es) e alunos(as). A escola ficava a 10 minutos de caminhada de casa, e uma das professoras, que era grega, falava português, pois havia vivido no Rio de Janeiro. Pensamos, “**tiramos uma pedra do meio do caminho!**”.

No entanto, na Baviera, a obrigação do governo com a idade escolar é até os 15 anos. Como Luca fez 15 anos, logo após nossa chegada na Alemanha, não foi permitido a ele continuar nessa escola, especificamente, tendo sido, assim, direcionado para uma escola profissionalizante (*Berufsschule*), onde passaria dois anos aprendendo o idioma e se adaptando às disciplinas oferecidas, em uma classe exclusiva de integração para alunas(os) estrangeiras(os), o que se chama aqui de “*BerufsinTEGRATIONSklasse*”. Depois dos dois anos poderia começar a aprender uma profissão de sua escolha, entrando, nos dois anos posteriores, em um ambiente de trabalho. Mais tarde, se quisesse, ele teria a possibilidade de complementar os estudos para frequentar uma Escola Técnica Superior. O fator decisivo, nesse caso, foi a língua, pois para que ele fosse logo inserido em uma classe adequada a sua idade, deveria ter chegado pelo menos com o nível B1 de alemão e com um certo conhecimento de inglês, o que não foi o caso.

A pedra no meio desse caminho foi o fato de que, nessa escola são alocadas, também, as(os) jovens que têm dificuldade de socialização em outras escolas, aqueles(as) que vêm de outros países com dificuldades no idioma alemão, os(as) jovens que perderam familiares durante a guerra, jovens entre 15 e 20 anos, todos(as) juntos(as) na mesma classe. As habilidades e competências que cada uma ou cada um traz consigo não são consideradas, apenas pelo fato de que ainda não dominam o idioma. Essas questões sobre as medidas tomadas pela política de imigração na Alemanha são bem pontuadas por Thomaz (2020), quando aponta que,

[n]o caso alemão, a recepção daqueles que precisavam de proteção pareceu, dada a grande quantidade de pessoas que chegaram, estar fora do controle. A pressão social exercida por eleitores da extrema direita argumentava que haveria grande dificuldade em integrar tantos asilados devido à diferença cultural e de qualificação formal. De certa forma, muitos países já tiveram a experiência de não colocar em prática uma política que evitasse a segregação de imigrantes. Entretanto, a Alemanha teve, em resumo, a política de que o asilo seria concedido conforme algumas obrigações que, se analisadas, conformam e formatam rapidamente o refugiado em um “bom” refugiado, ou seja, aquele capaz de trabalhar, de se sustentar e de se comunicar em alemão. Se antes o refúgio era dado em condições humanitárias, atualmente o refúgio é concedido com nítidas funções laborais, ao menos no contexto alemão. Parece ser essa a estratégia, ou melhor, a política utilizada no controle da migração (Thomaz, 2020 p.1545-1546).

No momento, a Alemanha se encontra na necessidade de mão de obra para diversos tipos de trabalho, então a política econômica está investindo em profissionalizar os imigrantes para preencherem as vagas de emprego, principalmente na área técnica e de saúde. Desse modo, os jovens estrangeiros que chegam — estejam eles em situação de refúgio ou não —, sem falar o idioma, são automaticamente direcionados para as escolas profissionalizantes com classes especiais de aprendizagem do idioma, para aprenderem algum curso técnico e entrarem o mais rápido possível no mercado de trabalho. Na Baviera, existe a possibilidade desses jovens entrarem em uma universidade, mas apenas quatro anos depois que terminarem seu curso técnico. Portanto, as chances de jovens estrangeiros chegarem à vida acadêmica, na Alemanha, são bem aquém daquelas de jovens alemães. Então, **tinha uma pedra no meio do caminho**.

No meio do caminho tinha uma pedra. Mesmo com minha experiência anterior, por ter morado na Alemanha, em Munique, foi muito difícil entender como funciona o sistema escolar no qual estavam inserindo nosso filho. Nem mesmo minhas amigas e meus amigos, algumas(ns) que nasceram e cresceram naquele país, conseguiam entender e aceitar a decisão do governo da Baviera em todo o processo. Por isso, agendei uma maratona de reuniões com pessoas que estavam acompanhando Luca nessa fase e com os órgãos competentes. Assim, segura da minha competência e da minha habilidade linguística, fui atrás de professoras, professores, assistentes sociais, conselheiras(os) (*Schulberatung International*), diretora da

secretaria de educação (*Schulamtdirektorin*) e pais e mães com filhas e filhos na mesma idade escolar. Apesar do termo língua-cultura ser uma das bases de minha pesquisa, na situação de estresse e pressão em que me encontrei foi necessário utilizar de todas as ferramentas possíveis para que eu defendesse meu filho naquele momento de exclusão. Desta forma, as competências e as habilidades foram empregadas como recursos extras para reforçar o meu lugar de resistência. Naquela situação ninguém poderia me ajudar, pois essa decisão consta em um decreto, emitido pelo governo local há poucos anos, devido à alta demanda de famílias estrangeiras que estavam chegando no país. Desse modo, a decisão do governo da Baviera foi um empecilho para a adaptação de Luca.

Tiramos essa pedra do meio do caminho. Durante as férias, matriculamos Luca em um curso de alemão que se propunha a atender jovens, mas na realidade ele era o mais novo da turma. Aulas frontais, material não adaptado para jovens, pouca dinâmica e 4 horas/aula com pausa de 15 min. Após três semanas, ele perdeu a motivação de ir para o curso. Ele tinha vindo de quatro semanas em uma escola em que aprendia a língua e compartilhava conhecimentos com uma turma de jovens de sua faixa etária, por isso a experiência com o curso não foi boa. Como não nos restou nenhuma outra opção, decidimos que Luca ficaria na *Deutschklasse*, na *Berufsschule*, o tempo necessário que ele precisasse para aprender a língua e se adaptar à cultura e ao sistema local, enquanto tentamos acompanhá-lo e orientá-lo no que fosse necessário.

Tinha uma pedra no meio do caminho. Luca jogava futebol no Brasil desde pequeno e fez parte de alguns clubes e agremiações, então procuramos, na Baviera, algum clube de futebol que o aceitasse e onde pudesse dar continuidade ao seu esporte predileto. O fator idade foi um obstáculo, pois para se inserir nesses clubes e seleções, ele deveria ter começado mais cedo com eles, por isso recebemos alguns e-mails com respostas negativas. O *FT Gern* foi o primeiro clube em que ele fez um teste, e que ficava a uma quadra depois do nosso apartamento, mas não o aceitaram, porque ele não falava nem inglês e nem alemão, e precisava melhorar o condicionamento físico, para acompanhar a velocidade dos outros jovens que já treinavam lá havia muito tempo. Nesse caso, o fator língua foi também decisivo.

Tiramos mais uma pedra no meio do caminho. O segundo clube onde Luca fez um teste foi o *TSV- Grünwald*, que fica a 15 km de casa, um percurso que dura entre 35 e 45 minutos com transporte público (metrô e depois um bondinho). O treinador desse clube o recebeu de braços abertos e ainda argumentou que a língua viria com o tempo, afirmou que seriam criativos na comunicação e que o mais importante seria a socialização de Luca com os outros jovens e o desempenho dele nos jogos. Aceitamos o desafio e Luca se sentiu acolhido desde o primeiro momento, o que o tem levado a um ótimo desempenho no time. Então, a língua, nesse caso, não

foi um obstáculo e nem o fator principal, pois a socialização e o acolhimento facilitaram a interação e o interesse no uso da língua.

Ainda sobre a adaptação dos membros da família, Magno, meu marido, chegou na Alemanha dois meses depois de mim, com um conhecimento prévio de inglês, mas precisava fazer um curso de alemão para adquirir o certificado do A1 e, assim, obter um visto de permanência com permissão de trabalho. Sua timidez, muitas vezes, não facilita sua frequência e participação em determinados ambientes. Além disso, a crença de que não tem talento para aprender língua estrangeira não o motiva nesse aprendizado. Ele aprendeu inglês e espanhol em cursos atrelados às suas diversas estadias em Buenos Aires, Cidade do Cabo, Londres, Barcelona, entre outras. Assim, em Munique, ele tentou frequentar um curso de alemão, mas ficou apenas duas semanas. O material didático e as dinâmicas de grupo não atenderam às suas expectativas. Bem, **vamos tirar a pedra do meio do caminho?** Magno decidiu estudar sozinho, em casa, usando o material do curso, os livros que temos e os recursos eletrônicos, como aulas *on-line* e cursos da internet, até ter conseguido ser aprovado na prova do A1 do Goethe.

Tinha uma pedra no meio do caminho. Além do interesse por esses dois diferentes processos de aprendizagem, o de Luca e o de Magno, surge mais um, pois meu irmão, Jair, após morar quase 20 anos em Munique, decidiu fazer um curso de alemão, pois em seu novo trabalho precisa escrever e mandar e-mails. Ele decidiu começar do zero, do nível A1, para aprender as declinações e outras nuances da língua escrita, já que aprendeu a se comunicar em alemão, no dia a dia, trabalhando. Como encontrar um curso para ele, que tem um vocabulário extenso na língua alemã e tem habilidade na comunicação?

Eu estava, então, com três situações, em casa, de homens negros, baianos, cursando o A1, com diferentes livros didáticos e em diferentes realidades: um jovem de 15 anos, curioso, desenvolvido com a internet, integrado em um grupo de futebol, no qual se fala alemão e já arriscando algumas frases; um idoso de 61 anos, músico, com a crença de que não tem talento para línguas estrangeiras, tímido, perfeccionista com o uso das palavras e com a pressão de ter que obter o certificado do A1, para ter direito ao visto de trabalho; um homem de 50 anos, extrovertido, prático, com pouca base da gramática de seu próprio idioma, com 20 anos de Alemanha, trabalhando em diversos setores e o último trabalho foi como dono de um restaurante, que teve que ser fechado em função dos inúmeros *lockdowns*, durante a pandemia. Qual o material didático ou que formação docente conseguiria atender a essas três demandas?

Passados os nossos três primeiros meses, de alguma forma, adaptados com a moradia, com a burocracia alemã e com os diversos aprendizados, era chegado o momento de sentir as diferenças climáticas com as mudanças de estações. Chegamos no final da primavera, pegamos

todo o verão e começamos a ver a natureza receber as lindas cores do outono, perder suas folhas e se despir para receber o inverno. Isso significava, também, mudar o vestuário para se adaptar a essas temperaturas e aprender a se proteger das variações do tempo. Para Magno e, principalmente, para Luca era tudo uma novidade, uma vez que nossa temperatura mais fria em Salvador não passa dos 19°C. Confesso que eles gostam mais do frio do que eu. Gostaria de salientar, ainda, que a presença de Magno comigo no período do sanduíche foi imprescindível para que eu fizesse os constantes percursos Munique-Berlim-Munique de maneira tranquila em relação a Luca e pudesse me concentrar nas tarefas do ZAS e no trabalho de campo da pesquisa durante o tempo em que estava na Alemanha.

4.4 CENA 4 – CONHECENDO O ZAS (LEIBNIZ-ZENTRUM ALLGEMEINE SPRACHWISSENSCHAFT) – “TINHA UMA PEDRA”

Até então, **não tinha pedra alguma!** O meu primeiro encontro com a professora Natalia foi virtual, em língua alemã, em 11 de fevereiro de 2022. Até então, sabíamos que o resultado final do edital CAPES-Print seria publicado em 08 de março daquele mesmo ano e o período do sanduíche seria de maio de 2022 e dezembro de 2022. Conversamos sobre nossas pesquisas, trocamos informações sobre o Instituto e sobre o MAIN. Durante o encontro, fiquei sabendo por ela que a única língua do Brasil registrada no MAIN era o português, então falei-lhe sobre um Brasil plurilíngue e a professora Natalia logo se interessou pela possibilidade dessas outras línguas serem introduzidas, também, no MAIN. Combinamos, então, duas tarefas básicas para o período do sanduíche: registrar algumas línguas faladas no Brasil no MAIN e construir um artigo juntas. Assim, as línguas de imigração e as línguas indígenas chegaram comigo em Berlim.

O período que a CAPES disponibilizou para a realização do doutorado-sanduíche não combinava com nenhum período letivo e produtivo dos centros de pesquisa na Alemanha, e, em virtude das alterações realizadas pela CAPES em relação ao período de implementação da bolsa, tive alguns contratemplos na fase inicial do sanduíche, o que gerou diversos mal-entendidos na relação e no trabalho com a professora orientadora em Berlim. Adentrei o Instituto no período em que as pessoas estavam de férias ou saindo de férias, então tive poucos momentos para construir relacionamentos e muito pouco tempo para me adaptar ao ritmo do Instituto e do grupo de pesquisa FB2, o qual tinha o inglês como língua de circulação, assim como todo o instituto.

Tinha uma pedra. O Instituto ZAS estava, naquele momento, se preparando para uma Avaliação Geral (*Evaluation*) de seu trabalho dos últimos sete anos. Essa avaliação era algo muito importante, pois garantiria também o financiamento das pesquisas feitas pelo instituto nos próximos sete anos. Essa avaliação teve duas etapas, sendo a primeira feita pelo comitê de conselheiras e conselheiros da Comunidade Leibniz de Pesquisa e a segunda etapa feita por uma comitiva do governo. O idioma, durante a avaliação, também foi o inglês. Apesar de nos encontrarmos todas e todos no mundo da pesquisa acadêmica, a maneira como cada instituição trabalha apresenta variantes diferenciadas no que se refere à cultura, ritmo de trabalho, objetivos de pesquisa e produção bibliográfica.

A partir das reuniões para os preparativos da avaliação, tive a oportunidade de, aos poucos, conhecer as diferentes pesquisas realizadas no FB2, assim como as pesquisas de cada FB do Instituto ZAS. Conheci pesquisas realizadas em diversas partes do mundo, inclusive os trabalhos com o MAIN, desenvolvido em 66 países, em 92 idiomas, e com mais de 100 publicações a seu respeito.

A pesquisa de Gagarina (2021) considera que a capacidade de contar histórias é um pré-requisito para a aquisição da linguagem, sendo assim, essa capacidade desempenha um papel fundamental na educação. Isso foi demonstrado em crianças que crescem em ambientes multilíngues, nos quais não apenas sua capacidade de adquirir a gramática da segunda língua, mas também como seu desenvolvimento social e cognitivo pode ser prejudicado. Aquela investigação (2021) propõe que produzir e compreender narrativas é a melhor maneira de medir a aquisição de linguagem em crianças multilíngues, pois estas, com diferentes combinações linguísticas, experimentam um impulso significativo no desenvolvimento de suas habilidades de contar histórias a partir dos quatro anos de idade, etapa em que o foco da aquisição da linguagem muda.

Como as habilidades de contar histórias desempenham um papel tão importante no desenvolvimento infantil, são usadas como método para diagnosticar distúrbios do desenvolvimento da linguagem (*Sprachentwicklungsstörungen - SES*) em crianças monolíngues, primeiramente com crianças de língua inglesa. Contudo, uma vez que aumenta o número de crianças multilíngues com diferentes perfis de aquisição da linguagem, cresce também a necessidade de instrumentos que detectem o nível da linguagem ou a aquisição de diferentes domínios, como, a fonologia, o léxico, a gramática e ao nível do texto, especialmente no que diz respeito à estrutura macro, em todas as línguas que essas crianças possam compreender adequadamente.

Assim, surgiu, em 2012, o Instrumento de Avaliação Multilíngue de Narrativas (MAIN), a partir da colaboração de pesquisadores de mais de 20 países. Esse instrumento foi criado para avaliar habilidades narrativas de crianças multilíngues, inicialmente, adequado para idades de três a dez anos, mas que também foi realizado com adolescentes e adultos (Gagarina et al., 2019 *apud* Gagarina, 2021). O MAIN avalia tanto a compreensão quanto a produção de narrativas orais. Ele contém quatro histórias, cada uma com uma sequência de seis imagens projetadas de forma cuidadosa, com base em um modelo multidimensional de organização de histórias, sendo cada uma composta por três episódios. Em todos os episódios, as ações (objetivo, tentativa e resultado), bem como os estados mentais de participantes, são apresentadas visualmente como o gatilho ou resultado dessas ações. Os estímulos visuais das histórias foram testados quanto à complexidade cognitiva e linguística, paralelismo à macro e à microestrutura e quanto à adequação e à robustez cultural, por exemplo: a adaptação das imagens a diferentes culturas (Aguiar; Reis, 2020; Gagarina et al, 2020).

Tinha uma pedra. Com base nos pressupostos apresentados acima, é possível perceber que as áreas de pesquisa do ZAS e suas temáticas se distanciam da trajetória do meu trabalho, uma vez que a abordagem intercultural é um dos aspectos essenciais em minha pesquisa, a qual considera a língua-cultura dos indivíduos e suas peculiaridades. Todavia, além de adquirir experiência com o trabalho do FB2 em pesquisas com o multilinguismo, um dos objetivos do trabalho em parceria com a professora Natalia Gagarina foi introduzir, na plataforma do MAIN, outros idiomas falados no Brasil, como algumas línguas dos povos originários, além de duas línguas de imigração alemãs, como o pomerano e o hunsrückisch. Assim, iniciei o contato com algumas pesquisadoras e pesquisadores no Brasil que tivessem interesse em experimentar o MAIN com suas equipes de trabalho. Como iniciei contato com essas pessoas logo após o primeiro encontro com a professora Natalia Gagarina, em fevereiro, diminuí em parte o tempo de espera, entretanto, mesmo assim, o período em que comecei minhas atividades no ZAS era, também, período de férias nas universidades brasileiras, dessa forma levei dois meses para obter respostas de alguma das pessoas contactadas no Brasil.

Após algumas reuniões e trocas de e-mails, conseguimos a primeira parceria com o professor Antonio Carlos Santana de Souza, da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e nosso colega, membro do GEELAB. O professor Antonio Carlos iniciará um trabalho de pesquisa com seu grupo, provavelmente com as línguas terena, nhandeva, kadiweu e guarani, sendo que esse projeto já está aprovado pelo conselho da universidade (cf. Anexo 1). O professor Antonio Carlos é pós-doutor em Linguística e mestre em Semiótica e Linguística Geral, pela Universidade de São Paulo, e docente permanente do Programa de Pós-Graduação

(Mestrado/Doutorado) em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e da UNEMAT/Cáceres. Atualmente, ele é pesquisador do GELA, do Departamento de Linguística da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da USP, e conduz o Núcleo de Pesquisa e Estudos Sociolinguístico e Dialetoológicos (NUPESD-UEMS), do CNPq, e o Laboratório Sociolinguístico de Línguas Não-Indo-europeias e Multilinguismo (LALIMU), do CNPq. Sua experiência é na área de Linguística, com ênfase em Sociolinguística e Dialetoлогия.

O outro contato de interesse, que visaria trabalhar com o MAIN e com a língua Pomerana, foi a professora Monica Savedra, professora da Universidade Federal Fluminense (UFF), que desenvolve pesquisas na área de sociolinguística, com ênfase na área de contato linguístico, com especial atenção para línguas de imigração, no âmbito da temática de bilinguismo/bilinguagem, plurilinguismo/plurilinguagem e línguas pluricêntricas. A professora Monica Savedra coordena o projeto CAPES-Print-UFF Multilinguismo, Direitos linguísticos e Desigualdade Social. Ela foi, recentemente, eleita para o cargo de Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação, da Universidade Federal Fluminense. A professora Savedra participa, ainda, da Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo, na qual o LINCE e a própria professora Natalia Gagarina estão presentes. O contato culminou em um encontro presencial, no Instituto ZAS, em Berlim, entre as duas professoras.

Além disso, a língua hunsrückisch seria introduzida no MAIN através do trabalho da equipe da professora Karen Pupp Spinassé. A professora Karen trabalha na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sua pesquisa se baseia, principalmente, no bilinguismo, bilinguagem, currículo bilíngue, didática de ensino de línguas estrangeiras e ensino do alemão no Brasil, em especial no Rio Grande do Sul, em contextos de imigração.

Considerando esse cenário brasileiro plurilíngue, ao adentrar o espaço do ZAS, aproveitei a oportunidade para que suas pesquisadoras e seus pesquisadores tomassem conhecimento sobre as outras línguas faladas no Brasil, para que pudessem estar sensíveis a um Brasil multilíngue, reconhecendo, inclusive, as línguas alemãs existentes nesse território, entendendo o lugar da língua alemã como uma língua pluricêntrica. Então aqui estamos falando de um trabalho coletivo, pois já não se trata mais de quando “uma mulher negra se movimenta...” (Davis, 2017), e sim de quando “uma mulher negra movimenta a sociedade”, pois nesta trajetória eu não estava isolada, movimentei coletivos e me movimentei dentro de coletivos e redes.

Tirei uma pedra no meio do caminho. Durante as reuniões do FB2, pude aos poucos ter noção das pesquisas desenvolvidas por seus membros. O FB2 é composto por pesquisadoras e pesquisadores da Alemanha, da Georgia, da Rússia, da Turquia, da China, do Japão, da Grécia,

pesquisando línguas de várias partes do mundo. Na construção dos posters para a avaliação, toda a equipe discutia cada passo da apresentação individual, em um trabalho de construção coletiva. A tarefa a mim confiada durante a avaliação foi ser uma espécie de guia, juntamente a outras pessoas no ZAS que tinham a função de orientar as e os visitantes dos comitês no acesso às diferentes pesquisas dentro do prédio do Instituto.

Assim, minha contribuição foi auxiliar a pesquisadora chinesa do FB2, Dra. Wenchun Yang, na construção do poster sobre o MAIN. Foi a primeira vez que me confrontei com o desafio de conhecer a longitude e a latitude de algumas cidades, nas quais eram desenvolvidas pesquisas utilizando o MAIN. A classificação desses dados levou à construção de uma tabela para a elaboração do pôster. Após reconhecer a complexidade da tarefa que me foi atribuída sem que tivesse uma formação complementar necessária da parte da instituição, novamente criei uma tática para resolução da tarefa acadêmica e busquei a contribuição dos membros dos meus coletivos. Desse modo, resisti à imposição da autossuficiência individual colonial à qual somos submetidos pelo Norte Global sob o “mantra” de uma autonomia que garantiria o máximo de sucesso com o máximo de eficácia, sem olhar para as condições a partir das quais iniciamos a realização de tudo que nos é posto. Consultei meu irmão, Adilson, e meu companheiro, Magno, a fim de entender como trabalhar com a tabela do Excel para inserir essas coordenadas, atividade que consegui realizar e entregar no prazo solicitado.

Saía uma pedra e entrava outra no meio do caminho. Os dois períodos da avaliação foram bem intensos, uma realidade que parece se manifestar em outros espaços, conforme pude perceber ao compartilhar a experiência com pessoas das minhas redes. As equipes deram o seu melhor e tudo ocorreu de forma organizada e satisfatória. Foram vários dias com ensaios, reuniões, conversas e ajustes. As direções do Instituto ZAS e os comitês ficaram contentes com a seriedade com que cada membro do instituto considerou essa avaliação, que teve como resultado a aprovação para o financiamento por mais sete anos. Nesse cenário, questionei a contradição da situação na qual eu, uma pesquisadora brasileira em formação, me vi atuando em uma instituição estrangeira, com bolsa do meu país, para que essa instituição pudesse contar com seu financiamento, algo com o qual eu não contava ao chegar na instituição.

No meio do caminho tinha uma pedra. Desde a festa de verão do ZAS, em que levamos especiarias de vários países, até a comemoração, em novembro, da vitória da avaliação com todas aquelas pessoas envolvidas, todo o processo foi muito bom, com uma interação alegre e divertida. Após o período da avaliação, tive a oportunidade de apresentar minha pesquisa para a equipe do FB2. Novamente deparei-me com um desafio, o qual proporcionou momentos de muita reflexão, acompanhada de um estado psicológico que caracterizo como

nervosismo e ansiedade, ao ter que elaborar os slides em PowerPoint e pensar em uma fala curta e explicativa o suficiente, em inglês. Apesar de ter o domínio do alemão, a língua inglesa ocupava um lugar de prestígio dentro do meio acadêmico, tornando-se uma língua de trânsito.

A professora Natalia convidou a professora Christiane von Stutterheim, da Universidade de Heidelberg, para juntar-se ao grupo e assistir à minha apresentação, pois ela trabalha com estudantes de ERASMUS⁴⁹ e, por isso, se interessou pela temática de minha pesquisa. Foi uma ótima experiência, pois tive *feedbacks* e perguntas muito importantes, como, por exemplo: de que forma pode-se construir um material culturalmente sensível? Como cheguei às perguntas de pesquisa?

Algumas e alguns colegas do grupo deram exemplos de sua própria experiência no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o que foi muito enriquecedor. Dentre esses exemplos, destaco dois: i. o de uma colega da China, que explicou que o material de inglês em um curso, por exemplo, precisou ser adaptado na lição sobre relógio, pois o material trazia relógios de pulso ou tradicionais, no entanto, aquela geração já nasceu usando relógios digitais e naquele momento, nem isso, pois todos usavam celulares, ao invés de relógio; ii. o de um colega da Geórgia, que me contou que, quando foi fazer pesquisa em Ghana, precisou adaptar seu material de linguística à realidade local. A única que parecia demonstrar ter dificuldades em entender a proposta de um material intercultural foi a professora alemã, Christiane Stutterheim.

Ao longo dessas experiências, pude perceber que, mesmo o trabalho sendo desenvolvido dentro de um instituto de linguística, a presença da professora Natalia em diferentes grupos e comitês/conselhos no estado de Berlim era imprescindível no debate e nas formulações de decisões a respeito das discussões sobre ensino bilíngue, língua de herança e o multilinguismo na Alemanha. Ela, inclusive, se tornou vice-diretora do Instituto ZAS, nessa última transição, por ocasião do período de avaliação do instituto.

Assim, em conversa, no FB2, com a pesquisadora Nathalie Topaj, comecei a perceber que existem diferenças bem complexas entre escolas bilíngues e escolas que trabalham com língua de herança. Além disso, adentrei o universo da *Kiezdeutsch*, uma variação da língua

⁴⁹ O programa Erasmus, lançado pela União Europeia em 1987, visava estreitar a cooperação entre universidades europeias por meio de um sistema organizado de intercâmbio estudantil. Com o tempo, evoluiu para o Erasmus+, um programa mais amplo que abrange cooperação e mobilidade na educação, formação, juventude e desporto, expandindo-se além da Europa. Desde o início, mais de 15 milhões de pessoas participaram, aproveitando as oportunidades oferecidas. O nome "Erasmus" homenageia o acadêmico renascentista Erasmus de Roterdão e também funciona como acrônimo de The European Community Action Scheme for Mobility of University Students (esquema europeu de mobilidade estudantil) Disponível em: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt/about-erasmus/history-funding-and-future?etras=pt> Acesso em: 30.08.2024.

alemã desenvolvida pelas comunidades de imigrantes na Alemanha, principalmente por jovens em espaços urbanos. Tive conhecimento desse universo, até então desconhecido por mim, a partir das discussões trazidas pelo pesquisador Onur Özsoy, que está desenvolvendo um material didático sobre a língua alemã falada pela comunidade turca, na Alemanha, principalmente em Berlim.

Aproveitei o curto tempo previsto para a realização de doutorado-sanduíche para ampliar as minhas redes de colaboração e atuação, bem como concebi modos para relacionar essas pesquisas, as quais inicialmente pareciam distantes, à minha tese. A experiência de ter tido acesso a essas informações foi enriquecedora e ampliou meu conhecimento para outros horizontes, o que considero ser um dos principais objetivos da internacionalização acadêmica. Além disso, atestei como a minha presença ajudou a iniciar uma educação linguística e epistêmica dos meus colegas, que puderam ter contato com temas ligados a interseccionalidade, decolonialidade, antirracismo, plurilinguismo brasileiro, entre outros.

Foi unânime a sensação de que deveríamos ter feito aqueles compartilhamentos há muito mais tempo, pois cada vez que nos conhecíamos mais, construíamos uma relação melhor. Diante disso, aponto como minha principal crítica a imposição do objetivismo e do produtivismo que eliminam a possibilidade de encontros entre seres humanos. Ressalto, ainda, minha percepção de ter provocado uma reflexão mais crítica em alguns dos meus colegas mais acometidos por essa lógica da colonialidade do Norte Global. Todavia, infelizmente, o tempo havia acabado, pois no dia seguinte já retornaria a Munique, para na semana posterior voltar ao Brasil.

Uma outra tarefa proposta para o trabalho em parceria com a professora Natalia, seria a construção de um artigo, o que ficou ainda em aberto, pois em meio às nossas atribuições e às demandas da tese, esse texto ainda não se concretizou. O que poderia ter se tornado **mais uma pedra no meio do caminho**, se tornou apenas um riacho com águas leves e fluidas, sintonizadas com o ritmo dos tambores afro-brasileiros que balançaram a imobilidade das margens canalizadas alemãs.

4.5 CENA 5 – AS INTERLOCUÇÕES – “NO MEIO DO CAMINHO JÁ NÃO TINHA MAIS PEDRAS, E SIM ALGUMAS ENCRUZILHADAS”

Durante o período do doutorado-sanduíche, participei de diversos eventos na Alemanha. Essa experiência serviu como material às discussões levantadas na tese e às observações

trazidas pelas participantes da pesquisa, fazendo-me voltar, constantemente, a refletir e a questionar sobre que língua alemã é essa que nos propomos a ensinar no Brasil, e quem são seus falantes no mundo. Nesse sentido, o período de mobilidade acadêmica foi muito mais do que o “desenvolvimento da pesquisa de campo”, pois tanto o curto período no ZAS quanto as vivências de norte a sul, na Alemanha, me aproximaram de outras realidades às quais, muitas vezes, não temos acesso nos cursos de formação de professoras(es) de alemão nas universidades brasileiras, que em geral não costumam discutir políticas linguísticas e temas adjacentes. Assim, fui cruzando outros caminhos e interseccionando essas realidades a trajetórias que tenho trilhado na pesquisa.

Promovi alguns encontros específicos com pessoas que tinham relações com questões culturais e de identidade no aprendizado do idioma, para entender como isso influenciava em suas vidas vivendo na Alemanha. Com o intuito de obter mais informações a esse respeito, conversei com algumas pessoas: uma professora de DaF e de PLE, brasileira, branca, paulista, com mais de 20 anos de experiência de trabalho com famílias de imigrantes, na Alemanha; uma empresária negra brasileira, que tem um projeto voltado para autoestima de mulheres e meninas negras. Além disso, conversei e observei famílias — brasileira-alemã, tcheca-venezuelana, congolosa-alemã, ítalo-alemã-brasileira e ucraniana — buscando entender como o bilinguismo funciona entre elas e qual fator intercultural seria preponderante nestas relações. Dessa forma, examinei estratégias e as questões identitárias desenvolvidas por essas pessoas para garantir sua inserção nos universos político e cultural dos diversos espaços em que participavam nessa outra cultura.

Incentivei, também, a reorganização do Grupo de Mulheres Brasileiras, como estratégia de fortalecer o ambiente intercultural em que essas mulheres vivem, enquanto integrantes do grupo, e dar continuidade ao trabalho que havíamos começado há mais de 20 anos, na cidade de Munique, no auxílio a mulheres imigrantes brasileiras, um trabalho em parceria com a IN VIA KOFIZA, na assistência a mulheres dos continentes Africano, Asiático e da América Latina.

Apesar de estar no período do doutorado-sanduíche, algumas atividades paralelas à pesquisa continuaram a ser executadas por mim, tendo em vista que essas atividades muito contribuíram, e que continuam beneficiando, as discussões, trazidas nesta pesquisa, sobre um ambiente intercultural em que as ações e noções de língua-cultura perpassam diálogos constitutivos tanto na minha formação pessoal, quanto na minha atuação de pesquisadora, em ambientes diversos. Por isso, considerei importante dar continuidade a atividades dessa natureza.

Nesse sentido, menciono, por exemplo, minha participação em alguns encontros *on-line* do Grupo de Escrita “As Escrevientes”, encontros esses que me mantiveram focada para dar conta das demandas de escrita durante o período do sanduíche. Do mesmo modo, ressalto alguns encontros com o GEPELAB, em que discutimos assuntos relativos às pesquisas sobre germanística desenvolvidas no Brasil e na Alemanha. Ministrei, também, uma aula na disciplina Metodologia do ensino de língua alemã/MELA, do professor Milan Puh, da USP, à época com o tema, “Outras possibilidades e experiências para a preparação de aulas, atividades, materiais didáticos e cursos de línguas: a descolonização do conhecimento como atitude política”.

Particpei, também em uma disciplina de Metodologia de ensino de alemão, como convidada, na aula do professor Antônio Carlos (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) sobre a aquisição da língua alemã entre os nativos do grupo Terena. Foi importante conversar com estudantes sobre o período do doutorado-sanduíche e fortalecer o interesse do professor Antonio Carlos em trabalhar com a pesquisa da professora Natalia Gagarina. Além disso, como publicação de trabalhos acadêmicos, finalizei a escrita do capítulo, *Ensinando alemão e cruzando realidades paulistas e baianas: considerações e articulações para um projeto de centros de estudos de línguas no Estado da Bahia*, que escrevi em parceria com o professor Milan Puh, publicado em um livro pela Editora Mentis Abertas (Puh; Sampaio, 2022).

Como parte de minha devolutiva, antes mesmo de retornar ao Brasil, participei, de forma remota, de três diferentes eventos acadêmicos, para divulgar minha pesquisa e relatar a experiência no doutorado-sanduíche no exterior, para motivar e orientar novas candidatas e novos candidatos às futuras seleções. Uma das participações foi uma palestra em uma mesa intitulada *Letramento Racial na Formação Docente em Línguas Estrangeiras: contribuições para a prática docente*, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a convite da professora Dra. Alyxandra Gomes, essa palestra está disponível no canal do YouTube da UNEB⁵⁰. A outra palestra, intitulada *Perspectivas críticas: práticas decolonialistas e temas marginalizados em educação linguística*, realizada na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a convite da professora Dra. Elaine Roschel, e que foi em ambiente virtual institucional. Por fim, a terceira palestra com o título da mesa *Pós-doc e Doutorado-sanduíche*, a convite da professora Dra. Rosani Matoso e foi organizada pelo Instituto Mancala, pelo coletivo Negritude PhD e o Kilomba Collective, com gravação apenas para a turma.

⁵⁰ A palestra está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=Qhl>. Acesso em: 24 mar. 2024.

Nesses eventos, foram feitas perguntas como: Como consegui chegar ao sanduíche? Como é ser um corpo negro da Diáspora estudando nestes espaços? Precisou da língua nas leituras e apresentação de trabalhos? Quais as experiências positivas e as negativas? Como é possível levar a família neste processo? A bolsa cobre as despesas? Quais foram os desafios e facilidades encontrados?

A partir dessas perguntas e de observações feitas pelas pessoas participantes nos cursos e pelas pesquisadoras-convidadas que me acompanharam às mesas, constatei, mais uma vez, que a aprendizagem de idiomas e o letramento para participar de seleções ainda continuam sendo entraves na vida de estudantes, tanto para o ingresso na academia quanto para a seleção e manutenção de um doutorado-sanduíche no exterior.

Além disso, fui convidada pelo professor Sávio Siqueira, docente do ILUFBA que acompanha minha trajetória no doutorado desde que entrei no programa, para estar presente em sua palestra intitulada *English as a Língua Franca made in Brazil: decolonizing and expanding ELF Research and práxis in Freire's homeland*, na Universidade de Potsdam, no escopo da Researching Digital Interculturality Co-operatively (ReDICO), organizada pela professora Dra. Milene Mendes de Oliveira. O professor Sávio esteve, recentemente, em visita à professora Gagarina e sua equipe em Berlim. Então, mais uma vez, firmamos perspectivas de colaboração científica, fortalecendo a internacionalização da UFBA com o ZAS.

Outra oportunidade que tive nesse período foi conhecer a presença e a cultura de pessoas negras alemãs e pessoas negras que vivem na Alemanha, o que, no universo da germanística brasileira, é pouco conhecido e explorado. A partir daí, participei de encontros organizados pelo grupo de *Intersectional Black Studies*, da Technische Universität (TÜ), de Berlim. Ademais, fui com o grupo de mulheres negras do Afrodiaspora Meeting, de Munique, assistir ao filme *Woman King*, e participei da comemoração de 10 anos do Movimento *OPlatz*, na *Oranienplatz*, um movimento de protesto pró-imigração pelos direitos das pessoas refugiadas de trabalharem e estudarem na Alemanha, a partir da marcha de 2012. A edição do evento de que participei teve a presença do artista brasileiro Chico César e da filósofa, acadêmica e ativista política, negra estadunidense Angela Davis, discursando, entre outras coisas, sobre os vestígios do colonialismo e suas consequências.

Além dessas interlocuções, ampliei um dado muito importante de minha pesquisa, que foi o contato com a família da professora Laís Manhães Naka, que, até onde tenho conhecimento, foi a primeira professora negra de alemão a ministrar um curso de alemão em uma TV brasileira, em São Paulo, nos anos 1970, com o material do Instituto Goethe adaptado e organizado, por ela mesma, para a realidade brasileira. Sua vida, cheia de atravessamentos

étnico-raciais e identitários, traz para minha pesquisa um diálogo constante, tanto comigo, quanto com as participantes da pesquisa, principalmente, porque Laís Manhães Naka, nos últimos anos de sua vida, dedicou-se à formação de professoras e à educação infantil, em uma comunidade em Salvador, colaborando com a mudança de vida das pessoas daquela comunidade.

Fabiana e Andrea, filhas de professora Laís, assim como Roberto Manhães, seu sobrinho e cineasta, moram em Berlim. Os dois encontros com essa família foram muito enriquecedores. No primeiro, que foi presencial, minha amiga, Jess Oliveira, me acompanhou e fomos à casa de Andrea Naka, nos arredores de Berlim. Mais uma vez articulando as redes e entrecruzando caminhos, consegui no segundo encontro, *on-line*, ampliar e conhecer mais um membro da família da professora Laís, sua sobrinha, a Dra. Marilídia, obstetra, irmã de Roberto Manhães, que mora na região da Chapada Diamantina, na Bahia.

Na oportunidade, convidei o professor Milan Puh e minha outra amiga, a pesquisadora e tradutora Raquel Nascimento, que é, também, professora de alemão. Foi um encontro muito importante, pois descobrimos semelhanças e diferenças em nossas trajetórias, além de estabelecermos relações entre nossas pesquisas, nossas diversas formações e entre os saberes da família Manhães Naka. Por conseguinte, recebemos o apoio da família para aprofundar as pesquisas em relação à trajetória da professora Laís.

Ainda retomando os encontros, a convite da professora Dra. Sara Fürstenau, fui à cidade de Hamburgo para encontrá-la. Sua pesquisa não está diretamente ligada à minha temática, se pensarmos muito reduzidamente os temas de investigação dentro da lógica de superespecialização e monodisciplinaridade, tal como preconizado pela ciência colonial moderna. Contudo, a professora Sara pesquisa sobre Educação Intercultural e trabalha também com formação de professoras e professores. Ela se interessou pelo diálogo que venho trazendo sobre um olhar no ensino de alemão voltado às realidades locais. Em Hamburgo, mais uma vez a rede de apoio funcionou e fui recebida, por 48 horas, na casa do amigo Hartmut e de sua família, para a realização desse encontro. Hartmut e sua esposa Birgit são alemães, moram em Norderstedt, nos arredores de Hamburg, e trabalham na área de saúde, ele como paramédico e ela como enfermeira.

A professora Sara promoveu um encontro em seu gabinete, na Universidade de Hamburgo, entre ela, algumas integrantes de seu grupo de pesquisa e eu. Nesse encontro, conversamos sobre o aspecto intercultural de minha pesquisa e o trabalho que a professora desenvolve, em seu grupo, sobre a educação transnacional e os processos migratórios. Em um de seus projetos, a professora Sara e sua equipe acompanham professoras e professores em

formação que vão ao Brasil para estágio e troca de experiências em escolas no Rio Grande do Sul. Saímos todas para almoçar juntas e firmamos o compromisso de darmos continuidade a esse diálogo. Aproveitei esse momento para visitar um velho amigo de Salvador, que mora há muitos anos em Hamburgo, o artista, performer e professor de capoeira Joje Watutsi (Jorge dos Santos) e sua esposa alemã Petra Sorge dos Santos, *coach* que trabalha, entre outras coisas, com imigração e empoderamento feminino.

Ainda durante as fases da avaliação do ZAS, após o expediente, fui para o festival de cinema brasileiro que estava acontecendo em Berlim. Assisti aos filmes *Café com Canela* e *Medida Provisória*, este último já havia assistido em Salvador. Foi muito interessante observar a reação do público durante e após o filme. Para começar, assisti ao filme em Salvador, no cinema Itaú/Glauber Rocha, com um público majoritariamente negro; já em Berlim o público era majoritariamente branco, então algumas cenas de racismo às quais o diretor do filme, Lázaro Ramos, deu um tom irônico não causaram risos no público de Berlim. O filme traz questões inquietantes sobre branquitude, as quais têm sido debatidas, constantemente, em diferentes cenas no Brasil. As pessoas em Berlim, após a exibição, saíram caladas e desconcertadas para um debate ou conversa a respeito de suas impressões em relação ao filme.

Outro evento de que participei foi o lançamento do *Dicionário Alemão – Português/Português-Alemão*⁵¹, organizado pela Embaixada Brasileira, em Berlim, sobre microempreendimentos. A autora baiana Olívia Lawinsky, que mora em Munique há vários anos trabalhando na carreira diplomática, ao tomar conhecimento de minha pesquisa interessou-se pela temática e convidou-me para o lançamento de seu livro. A partir de suas próprias dificuldades em aprender o idioma alemão, ela levou anos coletando palavras do alemão que tivessem alguma semelhança com o português e que pudessem ajudar as e os aprendizes na fase inicial da língua aproximando estes dois idiomas.

Assim, após alguns anos, decidiu publicar essas palavras em forma de dicionário. Segundo Lawinsky, “[o] objetivo é encorajar amantes do estudo de línguas a se aprofundarem na história e gramática do português e do alemão e desfazer o mito de que a língua alemã é complicada e difícil” (Lawinsky, 2021, p.5). Ao cumprimentá-la durante o lançamento, ela confessou-me, entristecida, que foi interrogada por uma pessoa que lhe disse: como alguém que nem fala alemão “direito” poderia escrever e publicar um dicionário? É dessa forma que as pessoas e a estrutura criada por elas bloqueiam e desestimulam o aprendizado e o avanço no

⁵¹ Informações sobre o dicionário podem ser encontradas no site da autora: <https://olivialawinsky.com/>. Acesso em: 25 mar. 2022.

acesso a qualquer língua-cultura. Diante desse tipo de questionamento, lamentei não estar por perto para poder argumentar com a tal pessoa que o fato de Lawinsky ter construído aquele dicionário tem uma dimensão muito maior que ultrapassa ter simplesmente uma proficiência linguística. Procurei na hora encorajá-la e disse-lhe que seu dicionário constaria, também, na minha tese de doutorado, na discussão sobre outros saberes e sobre produção de materiais didáticos culturalmente sensíveis.

Também em Berlim, no dia 05 de novembro, estava acontecendo o Festival *Black Berlin Black - Widerstand*, o qual contou com a apresentação da peça *Navalha na Carne Negra*, com uma atriz e atores de vários grupos de São Paulo, tais como: Teatro dos Narradores, Os Crespos e Coletivo Negro. Ganhei de Lucélia Sergio, a atriz principal da peça, a Revista Legítima Defesa (LD), uma revista de teatro Negro, do Coletivo Os Crespos, de São Paulo. Após a peça aconteceu uma roda de conversa sobre o teatro negro no Brasil.

4.6 CENA 6 – CHEGANDO A UM LUGAR LÁ(R)

“Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas.”
(Carlos Drummond de Andrade)

Apesar de minha pesquisa ter sido desenvolvida em um contexto de pandemia, o que gerou muita inconstância, principalmente em relação metodologia da pesquisa, a datas e funcionamento das instituições e por ser uma realidade totalmente desconhecida e complexa — não se sabia inicialmente a gravidade da situação nem suas consequências —, consegui obter resultados relevantes com esta experiência. Toda essa fase de realização do doutorado-sanduíche foi gratificante por proporcionar-me uma espécie de laboratório, em que pude vivenciar diferentes formas de uso de distintas línguas e estratégias que os falantes utilizavam para o seu aprendizado.

Tive vários *inputs* para a minha pesquisa, como: o desenvolvimento de pesquisa bibliográfica local, para a identificação de relevantes aportes teórico-metodológicos; reflexão em torno do fenômeno do multilinguismo e, especificamente, do ensino da língua alemã em variados contextos; o cenário da cultura negra-alemã; e, um dos mais importantes de todos, o contato com a família da professora Laís Manhães Naka. Tudo isso ao mesmo tempo em que foram surgindo várias perguntas e respostas, tanto por parte das professoras participantes, ao

responderem o questionário preliminar, quanto às indagações que tenho feito a mim mesma durante essa trajetória da pesquisa.

Foi muito gratificante perceber o entusiasmo das pessoas com as quais interagi e para as quais apresentei as minhas ideias sobre a temática da pesquisa, a ponto de provocar novos olhares e levá-las a usar essas discussões e esse conhecimento para as suas práticas, gerando, assim, uma motivação maior para quem está na fase final de uma vasta pesquisa e que precisa de fôlego para concluí-la.

Considerando tudo isso, apresento alguns pontos de reflexão, a partir de minha experiência e de meu olhar, para futuros diálogos, visando contribuir para as próximas seleções de doutorado-sanduíche, bem como para a formação na pós-graduação, formação inicial e continuada de professoras(es), que incluem educação antirracista e decolonial, políticas linguísticas, letramento acadêmico:

- Percebe-se que falta um letramento e/ou orientação específicos ao qual estudantes precisam ter acesso para participarem de um processo de seleção de doutorado-sanduíche, para que todas(os) possam compreender os procedimentos de editais. Isso poderia ocorrer através de tutoriais da própria CAPES ou nos programas de pós-graduação, oferecendo, assim, maior suporte para que as(os) possíveis interessadas(os) tenham uma maior compreensão do funcionamento desses processos.
- A proficiência de língua estrangeira ainda é um fator de empecilho para que candidatas e candidatos de bolsas de estudos no exterior possam, de fato, ocupar e vivenciar uma experiência internacional aproveitando toda a sua riqueza. Nesse sentido, o apoio das universidades para a criação de centros de idiomas abertos às comunidades é imprescindível para que as pessoas tenham a possibilidade do acesso a línguas estrangeiras desde cedo e cheguem à academia com menos dificuldades.
- Em diferentes áreas do conhecimento, e também no que se refere à Educação, tem se discutido amplamente quatro fatores: raça, gênero, classe e faixa etária. Nota-se que os editais para seleção de bolsas estrangeiras são construídos contemplando àquelas pessoas que tiveram, em sua formação educacional, acesso a cursos de línguas, o que, conseqüentemente, não contemplaria pessoas oriundas de classes menos favorecidas, as quais, no Brasil, seriam em sua maioria pessoas negras. Então, os fatores raça e classe, por exemplo, determinarão que candidatas e candidatos estarão aptos a participarem e a se manterem em tais processos de doutorado-sanduíche.
- O programa de pós-graduação (coordenação, secretaria, orientadoras e orientadores) deve se comprometer com suas e seus bolsistas, acompanhando todos os passos dados

por essas alunas ou esses alunos durante todo seu processo de intercâmbio estudantil. Devo destacar que se existirem falhas na vida acadêmica internacional do aluno bolsista, a universidade também falhará no seu processo de internacionalização.

- O ideal seria iniciar contatos e parcerias bem antecipadamente com orientadoras(es) estrangeiras(os) e/ou com a instituição que irá nos receber, para conhecer de antemão a estrutura local e criar algum tipo de vínculo, construindo uma relação gradativa, antes mesmo do período do sanduíche. Os diferentes aspectos culturais influenciam nas relações. Por esse motivo, sugiro que haja, antecipadamente, uma orientação mais ampla sobre as diferenças culturais que as(os) estudantes terão no seu processo de vivência no exterior.
- Que haja uma melhor compreensão e mais preparo, por parte das e dos bolsistas, a respeito dos possíveis aspectos burocráticos que estarão presentes em sua viagem.
- A oferta de uma rede de apoio para o preparo, a saída e o acolhimento no país de destino, bem como para o retorno ao país de origem, é de fundamental importância nesse processo.
- Apesar do programa não prever levar ou não levar a família e filhos menores para o doutorado-sanduíche, considero importante destacar as dificuldades e desafios implicados nessa decisão.
- É preciso considerar os desafios da língua como principal fator de adaptação da família e ao mesmo tempo o reconhecimento da língua inglesa como língua de trânsito.
- As influências das diferenças territoriais e socioculturais alemãs fizeram-me perceber e vivenciar rivalidades regionais às quais fiquei exposta durante o meu deslocamento entre as cidades Munique e Berlim. Outro ponto bastante complexo foi a percepção dos meus pares a respeito de minha condição de moradia, estranhavam como uma mulher negra, bolsista de um doutorado-sanduíche, vinda da região Nordeste do Brasil e lidando com a situação de escassez de moradia em Berlim, conseguia morar em um bairro nobre em Munique.
- Saber se posicionar em relação à sua identidade torna-se imprescindível, pois apesar de as pessoas não compreenderem que espaço esta mulher negra ocupa, existe uma construção com a língua-cultura alemã de muitos anos, através da arte, da música, dos ritos, e que veio se desenvolvendo desde o momento em que voltei o meu olhar para a língua alemã e sua cultura e que me tornei professora. No entanto, esse fato só se tornou mais evidente nesta vivência na Alemanha, pois as pessoas não conheciam a minha história.

- É preciso refletir sobre a nossa produção acadêmica em relação à produção acadêmica estrangeira. A experiência no Instituto ZAS levou-me a perceber dois aspectos bem relevantes: i. uma maior diversidade cultural presente nos grupos de pesquisa com membros oriundos de diferentes países; ii. nosso programa de pós-graduação do ILUFBA deveria valorizar e estimular mais as produções coletivas, pois a importância que as equipes do ZAS dão à escrita acadêmica coletiva torna a produção de seus artigos mais fluida, um processo do qual todos participam ativamente, mesmo sendo pessoas oriundas de países diferentes.

Apesar de ter passado seis meses em terra estrangeira, uma vez retornando ao Brasil, no final de novembro de 2022, ainda encontrei o país mergulhado, a nível político, em um caos, com um processo de eleições sendo questionado e com o corte contínuo de verbas das universidades e, posteriormente, a suspensão do pagamento de bolsas da CAPES, o que levou várias e vários estudantes a serem prejudicados, impossibilitados de pagarem suas despesas, e também professoras e professores a se juntarem para tentar minimizar as dificuldades financeiras dessas e desses bolsistas.

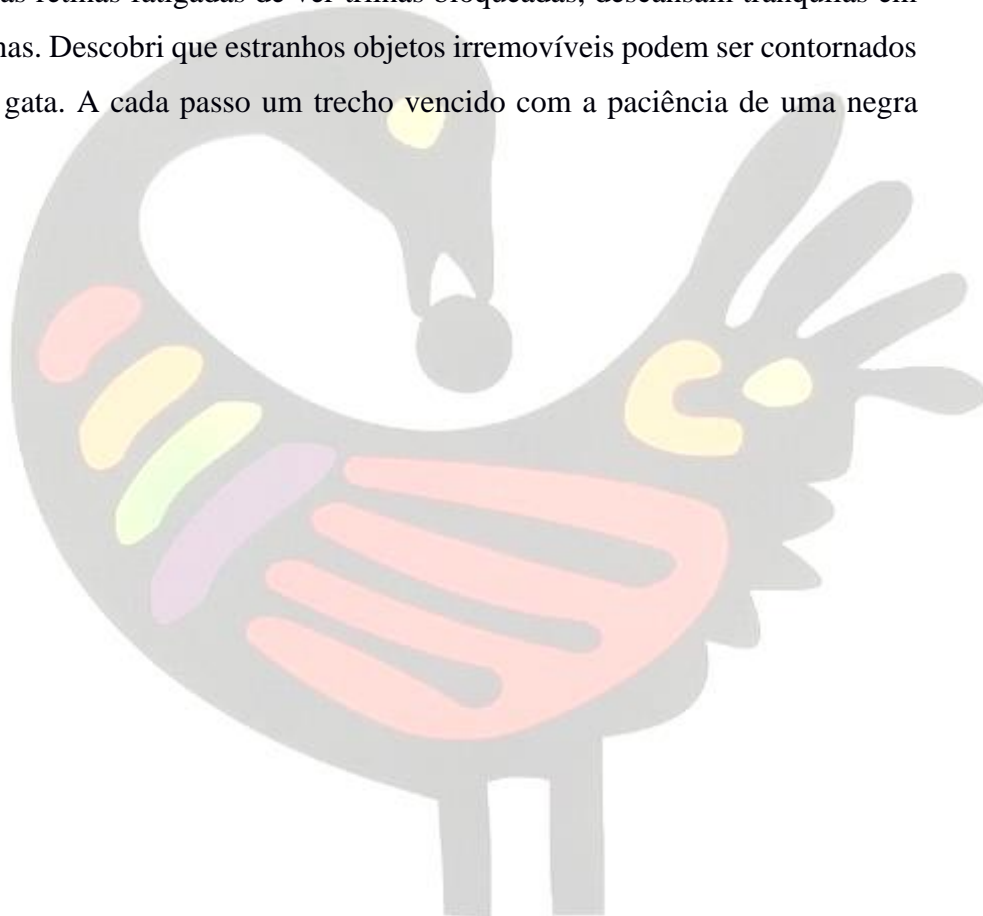
Apesar desse retorno para um cenário conturbado, considero que o período do doutorado-sanduíche trouxe inúmeros ganhos acadêmicos, não só para minha vida pessoal, como também para minha pesquisa e para as instituições de ensino superior envolvidas em todo o processo, possibilitando abrir caminhos para futuras parcerias. Volto ainda mais decidida a lutar por políticas linguísticas, como políticas públicas, para o ensino de línguas na Bahia. Dessa forma, como expõe Bento (2022), mesmo tendo consciência de sua complexidade, espero contribuir para quebrar a lógica da história das relações sociais no Brasil.

Em alusão ao poema de Carlos Drummond de Andrade, as minhas fatigadas retinas, apesar de terem sido levadas, em um primeiro momento, a observar pedras, superaram esse olhar ao pensar estratégias e táticas em cada encruzilhada em que me encontrei. Assim, busquei ativar e ampliar as minhas redes e meus coletivos, observando muitas alternativas com caminhos mais livres que pude e que poderei percorrer. Durante toda esta trajetória, lembrando aqui Mendes (2008; 2015) e Walsh (2009a; 2009b), cruzei caminhos e construí pontes que foram surgindo desde o momento em que fui estabelecendo uma consciência crítica e uma ligação mais íntima com a língua-cultura alemã e com as pessoas que cruzaram o meu caminho desde então.

Dessa forma, apesar de como estrangeira não ser compreendida de onde venho e nem a partir da dimensão e do espaço que posso ocupar, reconheço que a minha vida, desde que me

envolvi com a língua e a cultura, tem se tornado uma bela rede de encontros que vieram facilitar e me levar a compreender, com muito mais profundidade, toda a experiência que só vivenciando uma cultura estrangeira *in loco* pôde me oferecer. Conheci novas pessoas, reencontrei amizades antigas e tirei muitas pedras do caminho. Pedras essas que só me levaram a refletir mais ainda sobre tudo o que Drummond discorreu em seu poema e que me levou, também, a repensar no que Lande Onawale (Apêndice 3) diz em seu poema sobre a necessidade de se fortalecer através de um “Encontro”. Diante disso, penso e sinto que voltei mais forte e muito mais consciente de que o meu lugar é tão amplo quanto a arte do encontro.

Agora, as minhas retinas fatigadas de ver trilhas bloqueadas, descansam tranquilas em límpidas águas cristalinas. Descobri que estranhos objetos irremovíveis podem ser contornados com suaves passos de gata. A cada passo um trecho vencido com a paciência de uma negra felina.



5 ATO 4 – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA, POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS DE ENSINO DE LÍNGUAS, ESPECIALMENTE, DE ALEMÃO NA BAHIA

Neste ato, apresento três cenas que abordam questões relacionadas às políticas linguísticas e públicas para o ensino de línguas estrangeiras. Parte das temáticas desenvolvidas nestas próximas cenas expus no *Fórum Sociedade Crítica: vida insubmissa, pensamento transgressor*⁵², em uma apresentação oral, intitulada *O Cenário das Políticas Públicas para Políticas Linguísticas na Bahia: um olhar transgressor para o ensino de alemão*, a qual gerou a publicação de um resumo expandido com o mesmo título.

Assim, os estados da Bahia e de São Paulo são apresentados aqui também como cenários, com seus centros de línguas sendo realidades destacadas para análise e reflexão, com o intuito de aprender e propor novas ações concretas, o que também gerou um artigo a partir das pesquisas feitas por mim e pelo professor Milan Puh.

Neste quarto ato, portanto, busco reconsiderar como novas perspectivas de educação linguística podem contribuir para ampliar o acesso às línguas, por meio de políticas linguísticas e, principalmente, políticas públicas mais sensíveis às especificidades e potenciais brasileiros, especialmente na Bahia.

5.1 CENA 1 – APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS COMO UM DIREITO CIDADÃO

Aprender uma língua dita estrangeira já faz parte de nossas vidas há muito tempo, pois as escolas, como aponta Grilli (2018; 2020), adotaram em diferentes momentos o ensino de diversas outras línguas. Por questões políticas, em momentos diferentes da história foram incorporadas ao currículo escolar brasileiro línguas variadas como, o latim, o francês, o alemão, de forma facultativa, o inglês e o espanhol. Dentro das universidades há, atualmente, a oportunidade de se aprender vários idiomas através de seus cursos de extensão e, em alguns estados, como São Paulo, por exemplo, aprende-se, também, línguas como japonês, coreano, mandarim, russo, árabe, hebraico, ucraniano e outras, nas escolas públicas, através dos Centros de Ensino de Línguas.

⁵² II Fórum Sociedade Crítica “Vida Insubmissa, Pensamento Transgressor. Disponível em <https://www.even3.com.br/anais/sociedadecritica/>. Acesso em 30 mar. 2024

Dessa forma, ressalto que, apesar de aprender línguas não ser uma coisa nova em nossas vidas e estar presente nos currículos escolares, aprendizagem de LE ainda é insuficiente para tornar as alunas e os alunos fluentes nesses idiomas, embora o acesso a eles esteja sendo disponibilizado, de alguma maneira, a um grande número de pessoas. Considerando o contexto brasileiro, é possível afirmar que a baixa performance das(os) alunas(os) em sua fluência se deve à forma como as línguas vêm sendo ensinadas, como as professoras vêm sendo preparadas e, também, à estrutura das salas de aula, muitas vezes inadequadas para o ensino-aprendizagem de outras línguas. Além disso, é preciso considerar o salário das(os) professoras(es), que está aquém das suas necessidades para garantirem o investimento permanente em suas formações visando um melhor desempenho. O governo oferece alguns cursos de formação continuada, os quais, infelizmente, ainda não são acessíveis a todas(os) as(os) profissionais.

Nesse sentido, gostaria de sinalizar que a Bahia é o estado que possui um Polo Petroquímico e o Centro Industrial de Aratu (CIA), onde estão instaladas diversas empresas que têm contribuído para a geração de novos empregos e para a expansão da economia no estado. Neles não estão apenas empresas baianas, mas existe uma quantidade de empresas estrangeiras, dentre as quais estão também empresas alemãs que, para compor o seu quadro de funcionários, têm buscado pessoas com o perfil de falantes da língua alemã. Dessa forma, abrem-se oportunidades para as pessoas que têm o domínio da língua alemã. Este cenário nos remete a uma demanda de emprego em empresas alemãs na Bahia. Dentro do processo de negociação para a instalação dessas empresas, percebe-se a ausência de profissionais ligados à formação de professoras(es) de línguas, na figura das universidades baianas, bem como de representantes das comunidades que irão receber essas empresas.

Ao longo dos anos, observei que na cidade de Salvador, que possui um intenso fluxo turístico e econômico, o ensino de alemão, assim como de outros idiomas, está predominantemente disponível em instituições privadas ou em iniciativas limitadas de professoras(es) que, voluntariamente, oferecem aulas em algumas comunidades periféricas da cidade. O ensino-aprendizagem de idiomas é imprescindível para a interação do indivíduo com um mundo cada vez mais atravessado por deslocamentos geopolíticos, em sociedades multilíngues e multiculturais. Isso tem uma relação direta com a educação linguística e a sua responsabilidade em preparar indivíduos para o mercado de trabalho.

No entanto, Fonseca (2017), em seu artigo intitulado *A presença do idioma alemão na Universidade Federal da Bahia*, aponta que “[d]iante da dificuldade de inserção do profissional licenciado em língua estrangeira no mercado de trabalho baiano, a modalidade Licenciatura em Língua Estrangeira – Alemão foi extinta” (Fonseca, 2017, p. 88). Na Bahia, não há evidências

de centros de idiomas⁵³ que sirvam às alunas e aos alunos de escolas públicas, o que considero ser uma lacuna que requer atenção de governantes para o desenvolvimento de políticas públicas em prol da implementação de políticas linguísticas. Contudo, é válido ressaltar que, nos últimos anos, as discussões sobre o papel político no ensino de línguas estrangeiras e sua conexão com a cultura e a identidade dos aprendizes e docentes dessas línguas têm se intensificado.

Apesar disso, as pesquisas e discussões sobre LE, no Brasil, tendem a ser voltadas para um público da língua inglesa, deixando invisibilizados os trabalhos sobre as outras línguas, as quais são, inclusive, consideradas como línguas minoritárias. Diante desse cenário, não podemos ser ingênuas(os) quanto aos interesses por trás do financiamento de pesquisas científicas, é preciso entendermos a quem essas pesquisas realmente servem, reconhecendo que as línguas são moldadas pela intervenção humana (Rajagopalan, 2003; Oliveira, 2016). Quando considero a diversidade cultural e linguística do Brasil e suas disparidades, percebo que o país nunca foi e não é monolíngue, nem monocultural. Uma vez que o domínio de uma língua estrangeira abre portas para diferentes mundos e pessoas, assim como abriu para mim, e se língua é poder, somos incentivadas(os) a ampliar as oportunidades de ensino-aprendizagem para aquelas(es) que estejam interessadas(os). E como ressalta Reis (2005):

[...] quem não sabe uma língua estrangeira não resistirá no competitivo mundo do trabalho e não terá êxito nas carreiras acadêmicas de alto prestígio. Dessa maneira, jovens pobres, negros em geral, não têm podido contar com esse elemento de distinção. Além disso, a maioria das estratégias para o ensino das Línguas Estrangeiras é muito distante da realidade cultural e ambiental da criança e do adolescente que frequenta a escola pública, um dos principais entraves entre os conteúdos trabalhados e as possibilidades de aprendizagem, uma vez que o repertório simbólico e cultural é muito distante do repertório dos alunos e alunas (Reis, 2005, p.74).

Ainda de acordo com Reis (2005), é de grande importância se falar idiomas, o que também é reforçado pela professora Terezinha Oliveira Santos, quando nos diz, em suas aulas, que o racismo é poliglota. Diante disso, também devemos ser políglotas, inclusive para aprender a maldizer esse Outro na língua dele, lembrando Caliban (Werneck, 2016). A professora Terezinha utiliza essa expressão baseada nas discussões trazidas por Arísia Barros (2011) em seu livro *O racismo é um camaleão poliglota*, em que Barros discute que o racismo é versátil e

⁵³ Em São Paulo, os centros de idiomas oferecem às alunas e aos alunos matriculados em escolas da rede pública a oportunidade de aprender novos idiomas, gratuitamente. Esses espaços atendem, normalmente, ao Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, em alguns casos, à comunidade local, quando há vagas excedentes. Além do estudo da língua estrangeira, os estudantes ampliam sua formação cultural, explorando, nas aulas, os costumes de outros países. A oferta dos cursos atende a uma necessidade do mercado de trabalho, aumentando as chances de inserção profissional para essas e esses(as) alunos(as). O Centro de Estudos de Línguas (CEL), em São Paulo, por exemplo, conta com mais de 180 unidades, disponibilizando cursos de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, mandarim e japonês, conforme a demanda de cada região (São Paulo, s/d)

se adapta em diversos ambientes sociais para preservar os privilégios da branquitude, estruturando relações sociais enquanto se camufla para seguir constituindo e estruturando essas relações, buscando passar despercebido. Assim, a professora Terezinha utiliza o termo criado por Barros e o amplia para as linguagens, nos alertando que nos espaços de poder a branquitude tem acesso ao aprendizado de vários idiomas.

Portanto, como está escrito no Inciso 2º, do Artigo 12.º dos Princípios gerais - Título Primeiro da *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL)*, “[t]odos têm direito a serem políglotas e a saberem e usarem a língua mais apropriada ao seu desenvolvimento pessoal ou à sua mobilidade social, sem prejuízo das garantias previstas nesta Declaração para o uso público da língua própria do território” (DUDL, 1996)). Os dados desta pesquisa, a partir do questionário preliminar, mostram que 30% das participantes, professoras de alemão em Salvador, vem da área do Direito, como mostra o Quadro 7. Seria muito interessante para debates futuros saber o que essas profissionais pensam em relação ao aprendizado de línguas como Direito Humano.

Quadro 7 Dados da seção: informações pessoais - Formação acadêmica

Pergunta 8. Indique a área de sua formação acadêmica.	
Nena	Letras – Língua Estrangeira Alemão
Julietta	Turismo sustentável e Comunicação Intercultural
Zerê	Direito e Letras
Frau X	Direito
PP	Letras - Licenciatura Português - Alemão
RASN82	Letras Português/Alemão
Giuseppe	Letras - Português e Alemão
Sophie Scholl	Letras
Mari	Direito com pós graduação na área de ensino da língua alemã como língua estrangeira
Krista	LETRAS/ALEMÃO

Fonte: elaboração própria.

Para além de termos o direito de sermos políglotas, somos também multiculturais e multi/plurilíngues, uma vez que o Brasil nunca vivenciou um monolinguismo (Oliveira, 2009; Puh 2020b). Este tema tem uma relevância nacional e internacional que se encaixa nas demandas de formação de professoras(es) no Brasil, uma vez que a maioria dos cursos universitários da área de Letras e Educação no país não dispõe de formação de professoras(es) para o contexto bi-/multi-/plurilíngue no ensino. Embora tenha sido um país que massivamente investiu no ideal do monolinguismo, hoje o Brasil se percebe cada vez mais Plurilíngue e caminha em direção ao reconhecimento e à cooficialização das suas línguas.

Além da língua portuguesa e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o Brasil tem 22 diferentes línguas cooficializadas em 51 municípios (IPOL, 2022). Em suas pesquisas, Puh e

Socoloski (2020) discutem os caminhos e momentos de entrelaçamento cultural e linguístico em uma comunidade teuto-brasileira. Essa realidade aponta para uma necessidade urgente de mudança de currículo educacional e dos currículos de licenciatura nos cursos superiores no país, a fim da promoção urgente de um ensino que integre uma educação para o bi-/multi-/plurilinguismo.

Nesse sentido, segundo Oliveira (2008):

[p]ara compreendermos a questão é preciso trazer alguns dados: no Brasil de hoje são falados por volta de 210 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones), as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones), e as comunidades surdas do Brasil ainda duas línguas, a Língua Brasileira de Sinais — Libras — e a língua de sinais Urubu-Kaapor. Somos, portanto, um país de muitas línguas — plurilíngue — como a maioria dos países do mundo. Em 94% dos países do mundo são faladas mais de uma língua (Oliveira, 2008. p. 3).

Portanto, devemos considerar que somos também pluriculturais, por termos, no Brasil, influências de várias outras culturas que aqui se instalaram e que fazem parte da formação do povo brasileiro. Assim ocorre com as línguas, no próprio português temos variações linguísticas dependendo da região onde se fala, contribuindo para a diversidade linguística do país. Além disso, falamos outros idiomas trazidos pelos imigrantes, sendo o Brasil também plurilíngue. Como diz Gomes (2017), os movimentos sociais educam e configuram interesses em políticas linguísticas, abordando a existência de línguas minorizadas no Brasil, considerando este um país plurilíngue (Calvet, 2007; Gomes, 2017; Oliveira, 2008, 2016; Rajagopalan, 2008).

As orientações formuladas por Ruiz, citadas por Oliveira (2016) e Silva (2013), propõem identificarmos três perspectivas sobre a língua: primeiramente, a língua como problema, depois a língua como direito e, por fim, a língua como recurso, esta última como uma perspectiva que levaria a um maior reconhecimento das línguas minoritárias e, por conseguinte, diminuiria a tensão entre grupos hegemônicos e as minorias étnicas e linguísticas. As(os) pesquisadoras(es), ao verem a língua como problema, investiam no monolinguismo, querendo impor uma língua-nação, como nos traz Oliveira (2016) a exemplo da nacionalização do ensino no período do Estado Novo, no Brasil. Falar vários idiomas e, conseqüentemente, aceitar e reconhecer outras culturas era um problema, que fragilizaria seus conceitos de identidade e de nação única. Quando o governo brasileiro reconhece as línguas indígenas e teuto-brasileiras, trata-se da língua como direito e, no momento em que os países criam um instituto para promover a sua língua no exterior, trata-se da perspectiva da língua como recurso.

Segundo Oliveira (2016, p. 396), “vivenciamos um momento histórico em que Língua como Direito e Língua como Recurso orientam grande parte das políticas linguísticas”. Sendo

assim, a internacionalização dos mercados, o fluxo de pessoas nas migrações internacionais e a digitalização dos conhecimentos provocam uma forte expansão das políticas linguísticas. Dessa forma, Oliveira (2016) complementa:

[a] própria noção de direito linguístico está, a meu ver, sendo modificada pela noção de língua como recurso, na medida em que já não basta poder falá-la ou escrevê-la, mas é preciso ainda que ela também possa ser um veículo de inclusão digital, de modo a evitar a chamada “brecha digital” que separa aqueles que têm acesso à rede na sua própria língua daqueles que não têm. E, ainda, porque os países vão se transformando paulatinamente, em *hubs linguísticos* e deixando de ser os Estados-Nação que foram um dia (OLIVEIRA, 2016, p. 397-398).

Nessa linha, tenho observado que, nos últimos anos, muitas escolas particulares introduziram programas bilíngues em seus projetos pedagógicos. Como resultado temos a ampliação da distância entre estudantes de escolas públicas e aqueles de escolas privadas, no que diz respeito aos saberes frente a realidade linguística plural e as vantagens socioculturais, como, por exemplo, no mundo do trabalho.

Em meio a questionamentos — tais quais: de qual bilinguismo está se falando? Esse bilinguismo seria o inglês? E que inglês é esse? — vivenciei a interrupção de certos avanços alcançados, tanto no ensino de espanhol nas escolas públicas brasileiras quanto no ensino de português em alguns países do mundo, especialmente na América do Sul. Esse retrocesso foi ocorrendo devido a questões políticas, a partir de 2016, com a mudança de governo, quando foi atribuída certa exclusividade ao inglês, em detrimento do conhecimento da maior diversidade possível de línguas. No entanto, o movimento #FicaEspanhol, através de suas reivindicações, tem conseguido avanços consideráveis para recuperar o ensino de espanhol nas escolas. Com isso, professoras e professores de outros idiomas começaram um movimento de mobilização nacional, a fim de que o governo amplie o ensino de língua estrangeira nas escolas para um maior número de línguas, e não só o inglês e o espanhol.

O termo “amefricanidade”, cunhado pela socióloga e antropóloga Lélia Gonzalez (1988), com suas implicações políticas e culturais, nos possibilita realizar debates que transcendem as limitações territoriais, linguísticas e ideológicas, e abre novas perspectivas para uma compreensão mais abrangente dos povos das Américas. Indo além de sua dimensão meramente geográfica, o termo incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural, com foco na cultura afrocentrada, e nos encaminha para a construção de uma identidade étnica abrangente.

Nesse sentido, em termos de multiculturalidade, vale ressaltar que o Brasil tem o alemão como uma das línguas mais faladas no país, além de abrigar cerca de 170 línguas indígenas e

ter a maior população negra fora da África. Diante desse contexto, levanto um questionamento: como essas considerações se refletem no ensino de línguas? Dessa forma, Gonzalez cunha o termo “pretuguês”, direcionado ao português falado no Brasil com características afrocentradas (Gonzalez, 1988; Oliveira, 2008, 2016). Ainda a respeito de uma identidade brasileira, Oliveira acrescenta:

[c]onceber uma identidade entre a “língua portuguesa” e a “nação brasileira” sempre foi uma forma de excluir importantes grupos étnicos e linguísticos da nacionalidade; ou de querer reduzir estes grupos, no mais das vezes à força, ao formato “luso-brasileiro”. Muito mais interessante seria redefinir o *conceito de nacionalidade*, tornando-o plural e aberto à diversidade: seria mais democrático e culturalmente mais enriquecedor, menos violento e discricionário, e permitiria que conseguíssemos nos relacionar de uma forma mais honesta com a nossa própria história: nem tentando camuflar e maquilar o passado, escondendo os horrores das guerras, dos massacres e da escravidão que nos constituíram, nem vendo a história apenas como uma sequência de denúncias a serem feitas (Oliveira, 2009, p. 25).

Nesse sentido, a discussão política que trago com esta pesquisa é relevante para entender e assimilar a existência do plurilinguismo e da multiculturalidade do povo brasileiro. Busco, assim, refletir sobre como tais premissas dialogam com a possibilidade de que as(os) professoras(es) de línguas reconheçam a diversidade cultural de suas(seus) alunas(os) e possam contribuir para uma prática pedagógica que ofereça oportunidades para todas(os). Como uma linguista aplicada em formação, defendo que a promoção e a acessibilidade a várias línguas são metas essenciais das políticas linguísticas, começando pelo ensino de alemão na Bahia, como um direito linguístico capaz de promover não só mudança(s) social(is), mas também a ampliação do número de falantes dessa língua.

5.2 CENA 2 – POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: TERRENO FLUTUANTE E SUAS AREIAS MOVEDIÇAS

Enfrentar o desafio de unir realidades tão semelhantes e, ao mesmo tempo, tão distantes não é uma tarefa simples. Por isso, vou iniciar esta cena com uma abordagem poética, usando duas letras de músicas como fonte de inspiração. Minha intenção é estabelecer um diálogo entre dois estados brasileiros: São Paulo, com sua longa tradição no ensino de línguas estrangeiras, e a Bahia, que também possui um potencial para desenvolver uma tradição no ensino de diversas línguas. Este movimento gerou, a partir do diálogo e de trocas com o professor Milan Puh, o artigo intitulado “*Ensinando alemão e cruzando realidades paulistas e baianas*”:

considerações e articulações para um projeto de centros de estudos de línguas no estado da Bahia (Puh; Sampaio, 2022) que será a base da construção desta cena. Espero que este movimento represente as populações dos dois estados e suas histórias, ao mesmo tempo em que explore as possibilidades de interlocução com outros povos e lugares que são alcançáveis por meio de uma educação linguística e intercultural.

Minha esperança é que essa nova experiência, voltada para um conhecimento mais profundo do mundo e suas línguas e culturas em diferentes regiões do Brasil, possa retornar a São Paulo. Dessa forma, poderemos ensinar novas e diversas maneiras de pensar sobre as línguas e seu papel na educação e na sociedade. Acredito que, por meio dessa troca, que poderia ser mais consistente e significativa, seja possível criar uma nova forma de pensar os centros de línguas e as escolas públicas que os acolhem. Afinal, é por meio do diálogo constante e da reflexão mútua que podemos repensar e construir a necessária transformação social, uma questão tão complexo no Brasil, que requer múltiplas abordagens para garantir melhores condições e alcançar algum sucesso.

Com base em um trecho da música de Itamar Assunção — “Venha até São Paulo... Gente do Nordeste, do Norte aqui no Sudeste, batalhando nesse mundaréu de mundo que só cresce, que só carece” —, lanço o convite para explorarmos a experiência dos Centros de Estudos de Línguas (CEL), em São Paulo. Esses centros são parte de um programa educacional, voltado para o ensino de línguas, que considero uma referência na nossa área. No entanto, é importante analisar, repensar e, talvez, superar esse modelo, por meio de um programa parceiro, hoje chamado “Outras Palavras”, que poderia representar uma significativa política de democratização do ensino de línguas na Bahia.

O convite propõe que um decreto na Bahia, que marca o início da criação de uma política de planejamento linguístico, venha até São Paulo, uma cidade que, historicamente, recebeu muitas pessoas de outras regiões do país e do mundo, mas que nem sempre as viu retornar às suas origens. Essa devolutiva é algo que desejo possibilitar com esta discussão.

O que o professor Milan Puh e eu propomos é trazer de volta os conhecimentos adquiridos, considerando o crescimento do ensino de línguas, com mais de 200 instituições de ensino básico estaduais em São Paulo ensinando diversas línguas do mundo. Ao mesmo tempo, busco discutir aqui as possíveis carências e lacunas que precisam ser consideradas para garantir a criação e a expansão de projetos semelhantes em outras partes do Brasil. Ao colocar uma experiência já existente ao lado de uma em desenvolvimento, acredito que ambas podem obter benefícios visíveis, trazendo novas perspectivas e ideias sobre como e para quem essas línguas podem ser ensinadas (Puh; Sampaio, 2022).

É verdade que cada estado possui suas particularidades, no entanto, a condição plurilíngue é uma característica fundamental de todo o Brasil, assim como o baixo investimento no estímulo ao estudo de línguas, independentemente de sua classificação (adicional, segunda, outra, estrangeira, de escolha etc.). É evidente que a legislação federal atual desfavorece o estudo de outras línguas além do inglês, o que pode ser parcialmente “retificado” por meio de adequados projetos estaduais e municipais que reintroduzam essas discussões e iniciativas, tanto a nível legislativo quanto político. Dessa forma, é possível promover mudanças e ampliar o escopo do ensino de línguas, abrangendo um espectro mais amplo de idiomas em todo país.

Ao retomar os versos de Itamar Assunção, reafirmo que, ao virem de diferentes espaços geográficos, é por meio da pluralidade linguística que as relações se intensificam e os indivíduos ganham novos meios e estratégias para lidar com o plural. Isso é exemplificado também nos versos da música do cantor e compositor baiano Magno Estevam (Estevam, 2016), apresentado na Cena 1 (Ato 1), que descreve a relação de uma mulher negra e sua diversidade linguística. Esse corpo é reconhecido como germano, anglo, luso e africano, trazendo consigo as influências linguísticas e culturais de várias origens. Esses exemplos nos fornecem um ponto de partida para argumentar como o aprendizado de outros idiomas pode ampliar as possibilidades de novas interações, diálogos, oportunidades de trabalho e, em última instância, enriquecer nosso conhecimento de mundo. Ao explorar diferentes línguas, abrimos portas para uma compreensão e uma conexão mais amplas com diferentes culturas, promovendo uma maior inclusão e mais diversidade em nossas experiências.

Nesta Cena faço um entrelaçamento inicial das experiências de implementação dos CELs, em São Paulo, e da importância da realização do Programa Outras Palavras, com foco na língua alemã como objeto de discussão, pois é este o idioma com que trabalho. Continuando as discussões, apresento na próxima cena, uma amostragem do ensino de língua alemã no contexto baiano e suas possibilidades de contribuir/oportunizar a educação nas escolas públicas, adotando uma perspectiva mais abrangente, pensando o ensino de língua(s) a partir de um olhar suleador. Em seguida, analiso a proposta dos CELs em conjunto com o Programa Outras Palavras, comparando a legislação que os institui e seus desdobramentos. Por fim, apresento algumas proposições que visam contribuir para a formação de professoras e professores de línguas estrangeiras, buscando aprimorar sua atuação e seu comprometimento no desenvolvimento linguístico das alunas e dos alunos da escola pública. Com base nessas questões, podemos afirmar que os centros de línguas têm o potencial de contribuir ainda mais para o aperfeiçoamento linguístico das alunas e dos alunos da escola pública e,

consequentemente, abrir novas perspectivas para o aprendizado de línguas e outras oportunidades de vida para as suas e seus futuros(as) alunos (as).

5.3 CENA 3 – ENCRUZILHADAS BAIANAS E PAULISTAS MOVIMENTANDO O ENSINO DE LÍNGUAS NA BAHIA

Nesta cena, apresento um espaço geopolítico que dialoga entre São Paulo e a Bahia, considerando minhas experiências como professora, também em escolas públicas. Levando em consideração pesquisas anteriores, como a de Landulfo (2016), que já apresentava propostas voltadas ao ensino de línguas no espaço da escola pública; compreendo que, ao trabalharmos em redes de colaboração e cooperação, podemos contribuir para um trabalho direcionado às políticas públicas, visando a implementação do ensino de línguas no Brasil e nos seus estados.

Portanto, nesta cena pretendo promover uma discussão, baseada na experiência dos CELs de São Paulo, para refletir sobre a implementação do programa Outras Palavras, do Governo do Estado da Bahia, ocorrida na gestão de Rui Costa, como uma política pública para a criação de centros de idiomas na Bahia. Ao mesmo tempo, aproveito essa discussão para colocar em perspectiva o projeto dos CELs, trazendo uma abordagem comparativa e contextualizada ao texto. Por fim, busco fomentar discussões sobre outras políticas de ensino de línguas, principalmente do alemão, no contexto do ensino público na Bahia, levando em consideração que cada língua demanda uma abordagem específica, ao mesmo tempo em que refletimos sobre o panorama geral das línguas e políticas linguísticas.

No que se refere ao alemão, é preciso reconhecer que o idioma possui uma natureza complexa, sendo ao mesmo tempo uma língua estrangeira e local, presente tanto fora quanto dentro do Brasil. Ela é considerada europeia e brasileira, carregando consigo importância econômica, científica, cultural e linguística no cenário mundial, embora não goze de um status tão elevado no Brasil, em comparação com o status que assume outros locais.

No Brasil, o ensino do alemão é encontrado principalmente em colégios particulares, geralmente de origem germânica e/ou fundados por imigrantes. No entanto, o idioma também é falado e ensinado em escolas públicas em diversas regiões do país, com diferentes nomenclaturas, como pomerano, hunsriqueano, suábio, entre outras, a depender do reconhecimento oficial em determinadas cidades ou estados. Essa variedade de denominações já foi pontuada e discutida em diversos estudos, como os de Puh e Socoloski (2020) e Nunes (2019).

Cabe destacar que o ensino e a promoção da língua alemã no Brasil recebem um apoio significativo do Instituto Goethe e de outras instituições do governo alemão, conforme apontado por Uphoff (2013) e Couto (2012). Dessa forma, considerando as relações entre política, língua e globalização, bem como os demais aspectos geopolíticos de uma língua específica, torna-se essencial compreender de qual língua alemã estamos falando e em que contexto ela é ou será utilizada. Nesse sentido, é possível afirmar que a língua alemã é uma língua pluricêntrica, conforme apontado por Meirelles (2018) e Savedra e Spinassé (2021), falada, oficialmente, em diversos países europeus, como já mencionado anteriormente, como também, na Namíbia e em partes da África do Sul, devido à ação colonial alemã naquela região e no Brasil nas comunidades onde são faladas as chamadas línguas teuto-brasileiras.

Essas comunidades linguísticas são resultado do legado dos imigrantes alemães que se estabeleceram nessas regiões. Além disso, a presença de empresas e indústrias com ligações diretas ou indiretas com a Alemanha também contribui para a posição de destaque da língua alemã no Brasil. Existem aproximadamente 60 cursos de alemão oferecidos em instituições de ensino superior no país, conforme dados do Ministério do Exterior Alemão (Auswärtiges Amt, 2020), o que amplia as possibilidades de interlocução e aprendizado da língua.

É preciso reconhecer, também, que a relação econômica entre o Brasil e a Alemanha é significativa, sendo o Brasil o principal parceiro comercial da Alemanha na América Latina. Existem quase 900 empresas teuto-brasileiras atuando em diferentes setores da economia brasileira. Além das tradicionais matérias-primas exportadas pelo Brasil para a Alemanha, como minério de ferro, placas de aço ou soja, a Alemanha também exporta, para o Brasil, bens de capital, como máquinas, e produtos industrializados, como produtos químicos e farmacêuticos, (Russau, 2017). Essa dinâmica de comércio bilateral entre os dois países reforça a importância da relação econômica e comercial entre eles. No entanto, para uma compreensão mais aprofundada das relações entre as empresas alemãs e as questões linguístico-culturais no contexto específico da Bahia, seria necessário realizar pesquisas mais abrangentes e específicas, visando preencher essa lacuna de informações e promover uma análise mais completa dessas interações, o que não cabe no escopo desta pesquisa.

Considerando o fator econômico na oferta de LEs, cabe ressaltar que a presença de empresas com vínculos germânicos e as oportunidades econômicas oferecidas na região tornam o estado de São Paulo favorável à diversidade linguística no ensino de línguas, principalmente devido a seu intenso fluxo imigratório. Nesse contexto, surgiu o projeto do Centro de Ensino de Línguas (CEL), por meio de um decreto (27.270 de 10 de agosto de 1987), no qual o alemão foi incluído como língua a ser ensinada. Um ano depois, a resolução nº 193 de 18 de agosto de

1988 abriu espaço para o plurilinguismo, abandonando a exclusividade do espanhol no ensino, tal como ocorre com o inglês (Gasparelo, 2009). Essa transição foi resultado do envolvimento da comunidade escolar e acadêmica, que realizou pesquisas de interesse e garantiu a existência de demanda para justificar a criação dos CELs, uma vez que outra resolução (nº 271, de novembro de 1987) fazia algumas exigências. Os critérios para a instalação dos centros incluíam a disponibilidade de espaço físico, localização de fácil acesso e horários de funcionamento acessíveis para alunos que trabalham. Essa atitude, baseada na demanda, foi uma decisão prudente para um projeto pioneiro em uma época de redemocratização do ensino nos anos 1980.

No entanto, essa escolha atribuiu a responsabilidade pelos cursos quase que totalmente às comunidades escolares. Embora tenham existido estímulos para a criação de mais centros, além dos 200 já existentes, houve uma dependência significativa das escolas para impulsionar o processo. No ensino superior, por exemplo, o ensino da língua alemã nas universidades estaduais paulistas é oferecido nos cursos de graduação que abrem mais de uma centena de vagas anualmente (80 vagas na USP e 35 na UNESP). Isso significa que os CELs podem contar com dezenas de futuras(os) professoras(es) que têm preferência nas seleções. No entanto, também é possível que profissionais com “notório saber” da língua alemã, comprovado por um número específico de horas de estudo, possam lecionar por meio da ampla concorrência. Essa política de seleção e empregabilidade, por um lado, oferece a possibilidade de preencher vagas quando a demanda excede a disponibilidade de professoras(es). No entanto, pode ser prejudicial para todo o processo, uma vez que é amplamente reconhecido, em nossa área, que o conhecimento linguístico por si só não garante o sucesso no ensino-aprendizagem. Considero que a situação atual é:

[a] análise dos pedidos de abertura dos centros tem sido realizada pelas Diretorias Regionais de Ensino, pela Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos e pela Coordenadoria da Educação Básica, as quais também observam a quantidade de docentes habilitados ou qualificados para ministrarem os cursos bem como os recursos didático-pedagógicos disponíveis, privilegiando o credenciamento de portadoras(es) de licenciatura plena na língua-objeto da docência, depois portadoras(es) de quaisquer diploma de licenciatura com um número determinado de horas de estudo da língua e ainda, por fim, alunas(os) de licenciatura que já concluíram a sua habilitação (Puh; Sampaio 2022, p.143-144).

Assim, permite-se que estudantes universitários em formação inicial tenham contato com os CELs e comecem suas carreiras antes mesmo de concluírem sua formação, o que, ao mesmo tempo, amplia o número de candidatas(os) disponíveis para atuarem nos CELs. As estatísticas mostram que, em 2018, havia 195 CELs, atendendo a 58.812 alunos e empregando

901 professores, de acordo com dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Nesse cenário, o ensino de alemão contava com 39 docentes para um número de 1.457 estudantes. Hoje, o Estado de São Paulo conta com 167 unidades de CELs.⁵⁴ (Puh; Sampaio, 2022)

Esse contexto demonstra uma busca por equilíbrio entre oferta e demanda no ensino de alemão nos centros de línguas. Aqueles centros são um projeto da Secretaria da Educação e não são obrigatórios no currículo — o que poderia ser objeto de estudo para compreender outras realidades. No Rio de Janeiro, por exemplo, existem escolas interculturais, no âmbito do Novo Ensino Médio, que fazem parte de projetos de escolas de ensino integral. Tal abordagem evita a concorrência com projetos realizados em horário extracurricular, que acabam perdendo espaço. Essas informações são relatadas informalmente por alguns centros de línguas de São Paulo, em eventos e estágios.

Seria importante um estudo focado no perfil dos alunos que frequentam os CELs de São Paulo, especialmente o curso de alemão, para que possamos compreender as características socioculturais, econômicas e históricas que nem sempre são consideradas na formação docente, na produção de materiais didáticos, nas diretrizes curriculares e nas políticas públicas. Essas informações podem contribuir para uma abordagem mais específica e adequada ao contexto paulista no ensino de alemão.

Além disso, no contexto das políticas públicas voltadas à implementação de políticas linguísticas, destaco o Decreto nº 21.080 de 25 de janeiro de 2022, do governo da Bahia, que criou o Programa Outras Palavras, incentivando o ensino e a aprendizagem de idiomas para os alunos da Rede Pública Estadual de Ensino. No artigo 2º do decreto são apresentados seus objetivos:

- I - promover ações de indução da melhoria da proficiência dos estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino;
- II - oportunizar a inclusão social aos estudantes de grupos sociais mais vulneráveis e historicamente excluídos, de forma justa, participativa e democrática nos processos educativos;
- III - proporcionar a elevação dos indicadores sociais de comunidades em situação de exclusão e vulnerabilidade socioeconômica;
- IV - promover a elevação da proficiência dos estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino em outra língua.

Portanto, no caso de projetos novos, como este programa na Bahia, seria necessário realizar um estudo de demanda e oferta considerando as características populacionais, as políticas públicas, os processos formativos e outros elementos educacionais. Isso permitiria uma compreensão mais abrangente do cenário educacional e uma melhor adaptação do ensino

⁵⁴ Fonte: <https://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas> Acesso: em 03 maio 2024.

de alemão às necessidades locais. Embora o Programa Outras Palavras seja um projeto que abrange todo o Estado da Bahia, é importante considerar que seu núcleo articulador, como a sede da Secretaria de Educação, e todo ambiente “germânico” (universidade, Instituto Goethe, escola), estão localizados em Salvador, sua capital que é um importante destino turístico. As diferenças intraterritoriais têm impacto nas medidas que devem ser adotadas, levando em consideração as diversas realidades presentes.

É importante ressaltar que, de forma geral, o ensino de línguas estrangeiras na Bahia ficou restrito à iniciativa privada, o que limita as oportunidades de acesso a cursos para estudantes de baixa renda, os quais, em sua maioria, são negros (Reis, 2005). Mesmo assim, é necessário discutir como a sala de aula de língua alemã, em termos de ensino-aprendizagem, está preparada para dialogar com a cultura local e como lida com a presença desses estudantes dentro e fora da sala de aula, além de considerar o material didático adotado. Apesar das desigualdades econômicas, é possível encontrar pessoas negras participando desses cursos, embora em menor número. Essa questão levanta a importância de garantir uma perspectiva inclusiva e sensível à diversidade cultural e étnica, promovendo uma educação linguística que reflita a realidade e as vivências dos estudantes baianos.

Vale ressaltar, ainda, a influência da cultura germânica na economia baiana, que muitas vezes é pouco conhecida, tanto no contexto nacional quanto local. A presença de indústrias alemãs no Polo Petroquímico de Camaçari, no Centro Industrial de Aratu (CIA) e em diferentes regiões da Bahia, como o Recôncavo, a Praia do Forte e o Oeste do estado, oferece oportunidades de emprego, o que poderia abrir caminhos para parcerias entre os cursos de alemão dos centros de idiomas e essas empresas. Uma colaboração desse tipo poderia proporcionar melhor qualificação para os profissionais locais, suprimindo a demanda por mão de obra especializada com habilidades em diferentes idiomas.

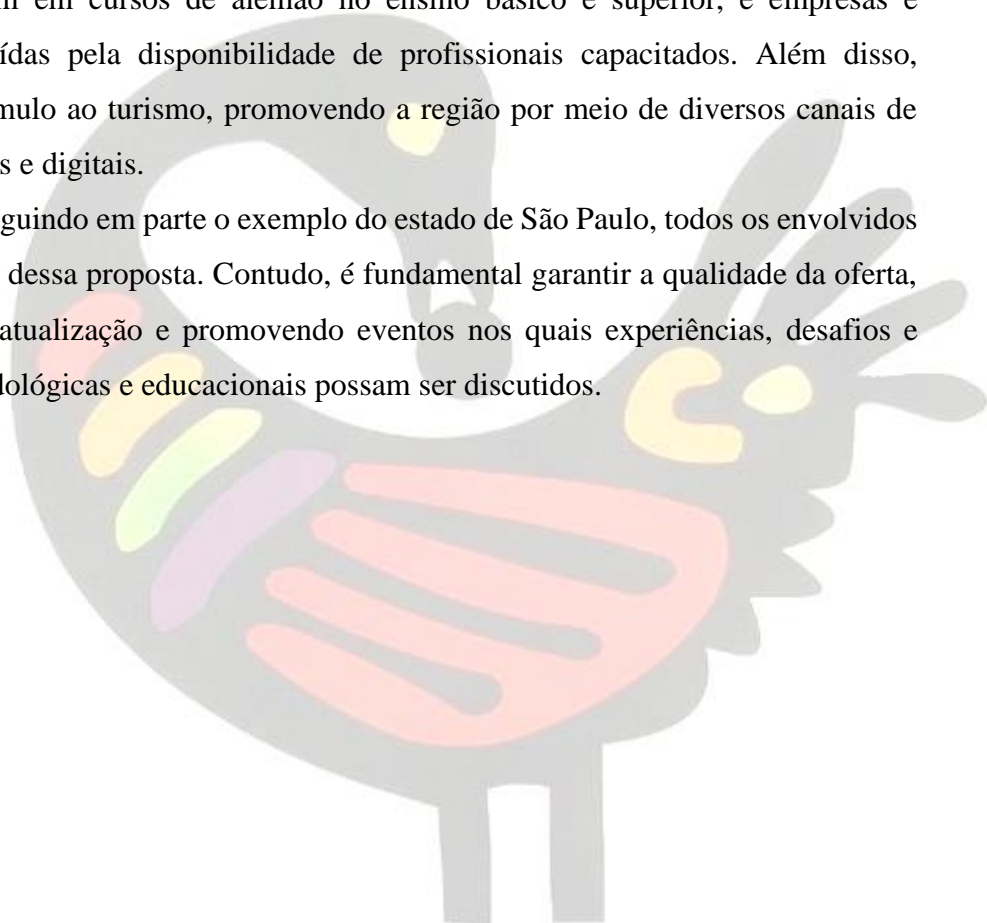
No recorte geopolítico, a região Oeste da Bahia tem se expandido devido ao agronegócio, tornando-se uma importante fronteira agrícola do país, com uma grande área destinada ao cultivo de soja. Os imigrantes sulistas tiveram um papel fundamental na introdução dessa cultura na região, o que resultou em uma mistura de diversidades linguísticas, uma mescla de tradições nordestinas e gaúchas, além das desigualdades que se manifestam nas relações de poder entre o latifúndio e a agricultura familiar (Elias; Pequeno, 2007). Nessas áreas, o acesso ao aprendizado de alemão e outras línguas estrangeiras poderia ocorrer, principalmente, por meio de centros de idiomas oferecidos pelo ensino público.

Esse, no entanto, é apenas um cenário hipotético. Olhando o cenário real, é possível observar um ciclo vicioso entre a falta de oportunidades de emprego e a escassa oferta de ensino

de LEs na Bahia, tanto no nível básico quanto no superior. Isso porque existem condições econômicas favoráveis à recepção de pessoas interessadas em aprender essas línguas, assim como existe a possibilidade de ter profissionais qualificados que poderiam ministrar as aulas. O que falta, entretanto, é que o governo empreenda esforços para promover o estudo de idiomas, como também pontuou Fonseca (2017). Nesse caso, a lógica não pode ser atribuída somente à relação entre demanda e oferta.

Com a implementação de políticas linguísticas definidas e coerentes, outros setores da sociedade também poderiam se desenvolver, lembrando aqui a ideia de circularidade, pois mais estudantes ingressariam em cursos de alemão no ensino básico e superior, e empresas e indústrias seriam atraídas pela disponibilidade de profissionais capacitados. Além disso, poderia haver um estímulo ao turismo, promovendo a região por meio de diversos canais de comunicação impressos e digitais.

Desse modo, seguindo em parte o exemplo do estado de São Paulo, todos os envolvidos poderiam se beneficiar dessa proposta. Contudo, é fundamental garantir a qualidade da oferta, oferecendo cursos de atualização e promovendo eventos nos quais experiências, desafios e questões teórico-metodológicas e educacionais possam ser discutidos.



6 ATO 5 – ALTERIDADES, ESPELHOS E (DES)CONTINUIDADES: QUEM SÃO AS OUTRAS QUE OCUPAM ESSE ESPAÇO?

Tendo apresentado, no Ato anterior, uma reflexão para uma possível proposta de oferta de alemão na Bahia, neste Ato proponho uma discussão de natureza histórica e teórico-metodológica que pode servir como base para uma melhor organização dos centros de idiomas na Bahia. Trata-se de um paralelo com a experiência do estado de São Paulo, buscando oferecer pontos de reflexão que possam, até mesmo, aprimorar ainda mais o projeto paulista. Essas considerações visam fornecer subsídios para aperfeiçoar a estrutura dos centros de idiomas na Bahia, levando em conta tanto aspectos históricos quanto teórico-metodológicos. Finalizo com a preservação da memória, de Laís Manhães Naka, mulher negra, professora de língua alemã, cuja história está intimamente ligada à cidade de Salvador e às abordagens educacionais e interculturais que merecem uma exploração mais aprofundada, visando a criação de novas oportunidades no campo do ensino de alemão no Brasil e na Bahia.

6.1 CENA 1 – PROPOSTA FORMATIVA DECOLONIAL – PROJEÇÕES E CONTRIBUIÇÕES

Começo esta cena utilizando o termo Ubuntu, a partir de Noguera (2012), que descreve Ubuntu como um estilo de vida que promove a coexistência harmoniosa com outras pessoas, priorizando uma forma não egoísta e valorizando a comunidade de maneira antirracista e diversificada. Noguera, a partir das elucidações do filósofo sul-africano Mogobe Ramose, explica que

[...] a palavra nasce de uma aglutinação entre ubu e ntu. Ramose explica que ubu evoca a ideia do Ser, entendido de um modo dinâmico, integral, anterior às manifestações particulares ou modos de existência. O termo ntu já indica toda manifestação particular, os modos distintos de existência. Vale destacar que ubu está invariavelmente orientado para ntu. Ou seja, na acepção de ubuntu toda a realidade está integrada (Noguera, 2012, p. 147-148).

Portanto, de acordo com Noguera, “ubu” refere-se a tudo que nos cerca, tudo que compartilhamos em comum. “Ntu”, por sua vez, representa a essência de tudo que existe, tudo que está presente e em constante transformação. Assim, continuo com as ideias de parceria e trabalho coletivo, exemplificando propostas que repensam o papel do material didático e sua aplicação em sala de aula, na contemporaneidade. Nesse contexto, defendo como uma de minhas metas, ao lidar com políticas linguísticas, a promoção do ensino de língua alemã e de

outras línguas, na Bahia, como um direito linguístico que tem o potencial de impulsionar mudanças sociais.

6.1.1 UBUNTU – Aprendendo juntas(os) através de análises e propostas sobre Centros de Ensino de Línguas

Até a conclusão desta pesquisa, não há registros de centros de idiomas que atendam estudantes das escolas públicas, na Bahia. Nos últimos anos, têm crescido as discussões sobre o papel político do ensino de línguas estrangeiras e sua relação com a cultura e a identidade de estudantes e docentes de línguas (Júnior; Matos, 2019). Assim, no que diz respeito a políticas públicas em prol da implementação de políticas linguísticas, destaco o Programa Outras Palavras, como uma maneira de abrir caminhos para o estímulo ao ensino e à aprendizagem de idiomas para estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino na Bahia.

Os objetivos deste programa evocam a ideia de ampliação de acesso a LEs. Nesse sentido, uma discussão a respeito desse pode se tornar importante para a compreensão e a aceitação da existência do plurilinguismo e da multiculturalidade no Brasil, bem como para a compreensão do ensino e do conhecimento de línguas como um direito linguístico. Esse direito foi conquistado através de luta e resistência de vários movimentos sociais, acadêmicos e organizações não-governamentais, culminando na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, em 1996 (Silva, 2017). Como um dos princípios da área de Linguística Aplicada, busca-se promover e facilitar o acesso a tantos idiomas quantos forem necessários para efetivar o plurilinguismo. Assim, defendo como uma de minhas metas, no escopo das políticas linguísticas, a promoção do ensino da língua alemã e de outras línguas, na Bahia, como um direito linguístico capaz de promover transformações sociais.

Neste quesito, é possível aproximar o decreto baiano do decreto paulista (São Paulo, 1987), que no seu artigo 1º coloca como finalidade “proporcionar aos alunos de escolas públicas uma possibilidade diferenciada de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas”, para inserir o programa dos CELs, conforme artigo 2º (São Paulo, 1987), em um “conjunto de medidas visando modificação e enriquecimento de grade curricular [...]”. Enquanto atividade extracurricular, os CELs, de São Paulo, estão atualmente ameaçados, devido à inclusão das escolas no ensino integral, que não prevê espaço para o funcionamento dos centros de idiomas.

Por outro lado, o decreto baiano (Bahia, 2022) prevê, em seu artigo 6º, a realização dos cursos em ambiente virtual, o que não foi pensado no início da implementação do programa

paulista. A respeito da oferta de cursos em ambiente virtual, no entanto, é preciso destacar a experiência de acompanhamento das(os) estagiárias(os)-professoras(es) de alemão, durante o período mais agudo da pandemia de Covid-19. Essa experiência demonstrou que a virtualidade resultou em uma maior evasão e maiores dificuldades para a concretização de um processo de ensino-aprendizagem consistente. Assim, seria importante conduzir mais pesquisas que voltem a atenção para os efeitos de um ensino híbrido, presencial ou virtual, uma vez que já existem pesquisas que ilustram os efeitos da exclusão digital, como apontam Guedes (2005), Bonilla e Pretto (2011), Silva (2014) e Marcon (2020).

Considerando os projetos da Bahia e de São Paulo, é possível perceber diferenças no que diz respeito à participação de instituições públicas e privadas. No caso de Salvador, de acordo com o artigo 4º do decreto que estabelece o programa Outras Palavras, a Secretaria da Educação é “autorizada a celebrar contratos ou parcerias com instituições públicas ou privadas, respeitada a legislação vigente correspondente” (Bahia, 2022). Essa colocação merece uma reflexão cuidadosa, especialmente quando considero o caso de São Paulo.

Em São Paulo, o programa dos CELs é executado, exclusivamente, pelas escolas estaduais, que recebem apoio complementar de algumas instituições de origem estrangeira. Essas instituições, financiadas pelos governos representantes das respectivas línguas, no Brasil, fornecem materiais didáticos, bolsas de aperfeiçoamento para docentes e estudantes, além de organizar visitas à sede da instituição em São Paulo, entre outras atividades. Acredito que essa seja a forma mais adequada e sustentável de apoio ao programa, uma vez que o investimento necessário para salários e instalações dos centros é maior do que qualquer instituição estrangeira está disposta a financiar.

Seria pertinente, também, repensar o papel do material didático e sua aplicação em sala de aula. Embora existam instituições estrangeiras que disponibilizam materiais para os CELs, esses materiais, muitas vezes, não são produzidos no Brasil e não levam em consideração a realidade local. Isso exige que as(os) professoras(es) desenvolvam seus próprios materiais ou que troquem materiais com outras(os) profissionais da área. Dessa forma, são definidas estratégias, algumas das quais são descritas por Souza (2019) em seu trabalho:

- 1) empréstimo de livros didáticos globais e materiais paradidáticos adquiridos pela escola, ou doados para ela, durante os cursos; 2) utilização de livros didáticos globais adquiridos, autonomamente, por interesse e iniciativa próprios, pelos alunos; 3) empréstimo de livros realocados do currículo oficial da rede estadual para os CEL; 4) utilização de apostilas confeccionadas especialmente para os cursos e distribuídas pelo governo ou por entidades representativas de países cuja língua é estudada; e 5) produção de material didático pelos docentes (Souza, 2019, p. 104).

O mesmo autor realiza análises mais aprofundadas, divididas de acordo com tipos de material didático, estratégias de utilização e núcleos de línguas que relataram aderir a essas estratégias. Essas estratégias possibilitam o uso diferenciado dos materiais em determinados centros de línguas, algo que precisa ser considerado na elaboração de diretrizes e regulamentos, para que estes estejam mais adequados aos objetivos didáticos e pedagógicos esperados no processo de ensino-aprendizagem.

Não são incomuns as críticas à falta de materiais didáticos mais adequados para o ensino de línguas no Brasil. No entanto, nos últimos anos têm surgido diversas propostas sobre como lidar com a realidade multiétnica e multicultural no ensino de diferentes idiomas. Dentre esses trabalhos, é possível citar: Ferreira (2014); Jovino (2014); Scheyerl (2004, 2012); Sampaio e Puh (2020a); Puh (2020a); Landulfo e Matos (2021); Landulfo (2016); Freitas e Landulfo (2021); Uphoff e Arantes (2023). Além desses, destaco Souza (2019), que aborda a conexão entre métodos e materiais na contemporaneidade, refletindo sobre os materiais virtuais e abertos como forma de suprir essa falta e mantê-los atualizados.

6.1.2 Interculturalidade: Uma abordagem de Ensino de Línguas para além da sala de aula

Como pudemos perceber o uso de material didático adequado e uma formação de professoras(es) críticos e sensíveis à realidade local são imprescindíveis para o ensino de LE a partir de uma perspectiva decolonial e intercultural. No entanto, me preocupo, ainda, com as políticas públicas que, na minha visão, desempenham um papel fundamental na promoção da de tais perspectivas na educação. Elas definem diretrizes e recursos para apoiar a implementação de abordagens inclusivas e equitativas em instituições educacionais e em toda a sociedade. Neste ponto evoco os direitos do cidadão, que são a base para a construção de sociedades justas e igualitárias que eu e tantas outras e outros nos propomos a fazer. Em um contexto intercultural e decolonial, esses direitos incluem o direito à igualdade, à não discriminação e à liberdade de expressão cultural e linguística.

Nesse contexto, considerando o ensino de línguas, é preciso falar em políticas linguísticas que, para mim, são mais do que diretrizes governamentais que regulam o uso e a promoção de línguas em uma sociedade. Em um contexto intercultural, essas políticas devem reconhecer e valorizar a diversidade linguística, garantindo que as línguas tenham espaço e reconhecimento adequados. Uma das maneiras de possibilitar isso pode ser o estabelecimento de centros de línguas, uma vez que desempenham um papel importante na promoção da interculturalidade, oferecendo espaços onde as pessoas podem aprender e praticar línguas

estrangeiras, podendo enxergar o seu potencial em termos pessoais e profissionais. Nesse sentido, destaco, ainda, a noção de alteridades, que se refere ao reconhecimento e à compreensão das diferenças culturais e de identidades distintas.

Em um contexto intercultural, é essencial promover o entendimento profundo e amplo das alteridades como parte integrante de uma sociedade diversificada. Assim, concluo trazendo a ideia de redes de colaboração e compartilhamento de conhecimento, pelo fato de que desempenham um papel crucial na promoção da interculturalidade e da decolonialidade, especialmente em comunidades e sociedades como a nossa, que é fortemente acometida pelos -ismos (racismo, machismo, etarismo etc.). Essas redes colaborativas permitem a conexão entre pessoas e organizações que trabalham em prol da diversidade cultural e da justiça social, fortalecendo a conscientização e a ação coletiva.

6.1.3 Para final de conversa: o que aprendi neste encontro

Espero que as reflexões tecidas nesta tese fomentem discussões sobre os legados e os possíveis avanços que determinados projetos, como os centros de línguas, podem ter no futuro. Ao mesmo tempo, busco conscientizar as pessoas sobre a necessidade de estudos comparativos que estabeleçam diálogos entre profissionais, como legisladoras(es), formadoras(es), professoras(es) e outros membros da comunidade escolar, em relação a diferentes programas de ensino de línguas. Isso faz parte de uma glotopolítica mais consistente e pode constituir estratégias de resistência (Savedra, 2021).

Assim, a luta por políticas públicas em prol da implementação de políticas linguísticas, na Bahia, bem como a luta pela manutenção e pela ampliação de projetos, como é o caso dos Centros de Ensino de Línguas, em São Paulo, é necessária para termos um ensino cada vez mais democrático e inclusivo. No caso da implementação de centros de idiomas na Bahia, esses deveriam ser oferecidos em locais de fácil acesso às comunidades, como já indicado nas orientações dos CELs paulistas.

Em ambos os estados, seria importante realizar reavaliações e reformas nos cursos de formação de professoras(es) de línguas, para que sejam cada vez mais pensados sob uma perspectiva intercultural, levando em consideração a realidade local. Isso implicaria em mudanças nos planejamentos e nas práticas docentes, que teriam impacto na vida dos estudantes, como apontado por Reis (2005). É pertinente, portanto, repensar a formação de professoras(es) para atender a essa demanda e propor uma abordagem diferente, buscando

ampliar suas possibilidades por meio do diálogo entre os exemplos de São Paulo e Bahia. Desse modo, é possível construir caminhos que atendam ao ensino público, incluindo o ensino de línguas como o alemão, com o intuito de melhorar seu funcionamento e, em última instância, os resultados alcançados nesses espaços.

Consciente da força dos versos de Assunção e Estevam (citados ao longo da Cena 2 do Ato 4), considerando a importância das línguas e dos deslocamentos vivenciados por suas(seus) sujeitas(os), assim como a perspectiva dos diversos aspectos linguísticos e culturais apresentados nesta pesquisa, ressalto a relevância da proposta de criação de um centro de idiomas, como contribuição para a formação do indivíduo no aspecto intelectual e profissional, por meio da criação de novas oportunidades provenientes do estudo de uma nova língua. É importante destacar que a experiência de São Paulo nos permite vislumbrar e, possivelmente, concretizar essa experiência na Bahia, revelando perspectivas, vivências, caminhos e lugares, todos eles enunciativos e concretos por natureza.

No que diz respeito à universidade, esta precisa continuamente demonstrar seu valor político e social como instrumento necessário ao desenvolvimento econômico e humano da nação; por isso deve ser uma instituição onde se cria e constrói conhecimento, ciente e de sua autonomia. É preciso também zelar por essa autonomia, a qual precisa ser permanentemente negociada. Dessa forma, segundo o Regimento Geral da UFBA (UFBA, 2010), precisamos negociar permanentemente nossa autonomia dos fins de modo participativo, para que a sociedade passe a nos cobrar não por normas e regras bem cumpridas, mas por objetivos socialmente relevantes efetivamente alcançados.

Ainda no escopo da universidade, sem perder de vista o objetivo que guia um curso de graduação, a saber a formação que habilita à obtenção de graus acadêmicos básicos e ao exercício profissional, a prática do magistério superior também deve proporcionar o aprofundamento nos diversos campos de saberes e práticas, contemplando quatro princípios básicos dos currículos, conforme Seção 1, Art. 66 do Regimento Geral (UFBA, 2010): Flexibilidade, Autonomia, Articulação e Atualização.

De acordo com o Regimento (UFBA, 2010), a pesquisa, a criação e a inovação, em articulação com o ensino e a extensão, têm como objetivos a produção de conhecimento, o desenvolvimento de novas técnicas e tecnologias e a exploração de formas originais de expressão artística nos diversos campos do saber, da arte e da cultura. Portanto, é importante que essas pesquisas envolvam iniciativas didáticas e políticas para ressignificar o ensino-aprendizagem da língua alemã sob uma perspectiva de educação translíngua, antirracista e decolonial. Para isso, é preciso o enfoque na formação de professoras(es) e nos entrelugares da

práxis, reforçando a necessidade de desconstrução da colonialidade presente em políticas linguísticas, materiais didáticos e parâmetros curriculares descontextualizados. É possível fazer isto através de organização de eventos, transmissões ao vivo, aulas e publicações em conjunto com o intuito de incentivar o diálogo, expandir a pesquisa na área e propor alterações significativas em currículos e políticas linguísticas.

O que estou tentando fazer com esta tese é convocar as novas gerações de pesquisadoras(es), que falam e pensam a partir de uma perspectiva negra, a se envolverem nesse diálogo abrangente, transmoderno e decolonial. Conforme aponta Nelson Maldonado Torres (2016), em seu artigo *Transdisciplinaridade e decolonialidade*, isso é semelhante ao que aconteceu nos departamentos de estudos étnicos, feministas, africanos e afro-americanos, nas universidades dos Estados Unidos, onde houve a contratação de indivíduos de diferentes origens étnicas e culturais, além da inserção de estudantes com essas identidades. Desta forma, podemos contribuir para a internacionalização da universidade (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016).

No Brasil, devido à implementação de ações afirmativas nas universidades públicas desde o início dos anos 2000, surge a oportunidade de incorporar não apenas o conhecimento, mas também as experiências das comunidades negras e indígenas na busca de soluções para novos desafios. A partir dessa perspectiva, é possível desenvolver um pensamento decolonial em nível nacional e estabelecer um diálogo intercultural com outros grupos que enfrentam formas de subordinação no Sul Global.

Recentemente, todos os cursos de graduação da Universidade Federal da Bahia, por meio da Resolução nº 04 de 31 de maio de 2023 (CAE-UFBA, 2023), foram convocados a ter, nas suas matrizes curriculares, a partir do primeiro semestre de 2025, pelo menos um componente curricular obrigatório com o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e dos povos Indígenas (ERER). Além disso, os cursos de licenciatura devem ter um componente curricular obrigatório com Educação em Direitos Humanos (EDH). Essa resolução, do Conselho Acadêmico de Ensino (CAE), estabelece normas para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais, e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental, nos Projetos Pedagógicos de Curso de graduação da UFBA.

A medida também está alinhada a valores que a UFBA expressa no seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UFBA, 2018-2022), como: a diversidade interna do universo acadêmico; a responsabilidade da Universidade na formação de cidadãos comprometidos com a democracia e a promoção da justiça social; a busca institucional por

engajamento no atendimento de demandas sociais, locais e regionais; a valorização do respeito à diversidade e o combate a todas as formas de intolerância e discriminação; o pluralismo de ideias, a promoção de valores democráticos e de cidadania e o compromisso com a transformação social.

A UFBA trouxe, também, para o centro da discussão, a Educação para os Direitos Humanos, que nos coloca a necessidade de tratar diferentemente as diferenças, e a Educação Ambiental. Esses temas, que obedecem a diretrizes do MEC, estarão presentes em todos os cursos de graduação da UFBA, desde os projetos pedagógicos de cada curso até as ementas das disciplinas, planos de ensino e referências; apenas para que tenhamos uma ideia, são 169 componentes curriculares nos quais esses conteúdos já são trabalhados.

Portanto, é necessário um trabalho voltado para uma nova abordagem de ensino, focando nas epistemologias alternativas, com uma visão de mundo contra-hegemônica e, como dizia o Nego Bispo, contracolonial (Antonio Bispo dos Santos, 2015). Na mesma linha, hooks (2003, p.230) aponta que precisamos criar estratégias de ensino para os falantes de uma língua estrangeira, os quais deveriam aprender essa língua por meio do diálogo com sua própria cultura, sem banalizá-la. Sob essa ótica, o alemão falado em outras partes do mundo não é menos alemão do que o alemão falado na Alemanha. Assim como o alemão falado em Munique, Hamburgo e Berlin não é menor do que o de Hannover. Em um país multicultural como o Brasil, onde temos três línguas alemãs, e que não são o “alemão padrão”, cooficializadas em diferentes municípios, é preciso recriar estratégias de ensino-aprendizagem de maneira a incluir essas diferenças.

A comunicação entre a universidade e a sociedade busca produzir conhecimento e promover interlocução entre as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, através de processos ativos de formação. Isso inclui atividades de divulgação científica e cultural, contribuindo, assim, para tentar solucionar questões sociais. A extensão universitária, como um processo educativo e cultural, está ligada ao ensino, à pesquisa e à extensão, visando transformar a universidade a partir do diálogo com a sociedade, tentando promover a diversidade cultural e integrando saberes acadêmicos e populares de maneira ética e intercultural.

No que tange a esta tese, reitero que a pesquisa baseou-se em minhas experiências e observações, aqui relatadas, além das respostas de professoras(es) que ensinam alemão como língua estrangeira, em Salvador. As reflexões aqui aventadas, no entanto, podem ser relevantes também para professoras(es) em outros contextos e para pesquisas científicas relacionadas ao ensino de outras línguas estrangeiras. Com as discussões desenvolvidas nesta tese, espero

contribuir para discussões e proposições a respeito de diferentes concepções de um ensino crítico de línguas, também através da formação de professoras(es) de línguas a partir de perspectivas embasadas nos estudos da decolonialidade, da interculturalidade, das perspectivas de ensino crítico de LE, entre outras, desenvolvidas na América do Sul, especialmente no Brasil.

Como linguista aplicada em formação, sou convidada a me encontrar em um processo constante de diálogo com várias áreas do conhecimento, para entender línguas de diferentes sujeitos com suas diferentes histórias de vida. Essas histórias ou narrativas, como a da professora Laís Manhães Naka e a minha própria, são imprescindíveis para que se possa desenvolver estratégias e ações para o ensino de língua estrangeira em contexto local, neste caso baiano, levando em conta as relações étnico-raciais, para que possamos colher sementes de um novo tempo no ensino de línguas.

Entendo que essas discussões são relevantes, também, para as (os) profissionais docentes, os quais encontram nesta tese sugestões de metodologias que promovem um ensino crítico da língua alemã e que podem contribuir para uma autorreflexão desses docentes em relação ao próprio trabalho e à forma de agir com as alunas e os alunos. Assim, meu intuito é que esta pesquisa dê insumos às(aos) professoras(es), por meio de parâmetros científicos, para o exercício reflexivo, possibilitando-lhes ações que melhorem sua prática pedagógica. Que essa prática pedagógica esteja baseada em uma perspectiva intercultural e crítica que torne a experiência do ensinar e do aprender a língua alemã uma oportunidade integradora dos aspectos instrumentais, culturais e emancipatórios do ser que aprende, sem perder de vista a singularidade da cultura do outro (Telles, 2002, p. 97).

Para além das implicações teóricas e metodológicas trazidas para a área de ensino de alemão no Brasil, esta pesquisa contribui, também, para uma necessária renovação das práticas pedagógicas em sala de aula, analisando as atuações de professoras e professores em ação, bem como propondo a construção de recursos pedagógicos que permitam a construção do processo de ensino-aprendizagem de modo intercultural e crítico.

Ressalto ainda que, em uma pesquisa autoetnográfica de base teórica e metodológica decolonial, é importante considerar que todas as modalidades de discussões, reflexões e produção de conhecimento, ainda que sem registros escritos (como apresentações orais, por exemplo), constituem-se como práticas e vivências capazes de ir além dos muros da universidade. Nesse sentido, Nego Bispo (Antonio Bispo dos Santos) nos convoca à reflexão:

[s]e alguém me pergunta se nossos livros estão chegando aos quilombos, respondo que eles não são feitos para os quilombos, eles saíram dos quilombos e tem que chegar aos Alphavilles! Chegar às universidades e aos shoppings.

No quilombo, somos da oralidade, pomos o nosso saber nos bares de ponta de rua (Santos, 2023, p.68-69).

É neste sentido que considero de suma importância as pesquisas (com) narrativas que levam em conta os relatos e as contribuições de professoras e professores que estão na linha de frente do ensino-aprendizagem de línguas. Essas narrativas enriquecem nossas pesquisas e atualizam a academia quanto à realidade. Portanto, a minha prática em sala de aula, assim como a prática das professoras e dos professores que participaram desta pesquisa por meio de parcerias, deve ser entendida como meio de disseminação do conhecimento adquirido.

Ao realizar esta pesquisa procurei contribuir de forma não só para o avanço das pesquisas sobre o uso da língua alemã em contexto bi-/multi-/plurilíngue, mas também para ampliar parcerias e as discussões da UCLPM. Além disso, saliento o caráter inovador desta pesquisa, por problematizar o ensino de alemão em um contexto específico, a Bahia. A princípio, a proposta desta pesquisa seguia na esteira de grande parte das pesquisas brasileiras sobre o ensino de línguas estrangeiras. No entanto, a pesquisa fez transparecer, a partir dos dados gerados, a escassez de pesquisas a respeito do ensino de alemão envolvendo a realidade local ou narrativas e relatos de experiências de professoras(es) de alemão, principalmente, de professoras negras.

Assim, as discussões elaboradas nesta tese não se restringem apenas ao contexto local, uma vez que essa pesquisa está inserida em discussões ampliadas e inovadoras, tanto no Brasil quanto na Alemanha, sobre o ensino de DaF (*Deutsch als Fremdsprache*/Alemão como língua estrangeira), numa perspectiva intercultural. Por isso, a projeção dessa pesquisa será fundamental para que possa contribuir com discussões e ações propositivas, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Essa projeção é crucial, se considerarmos uma pesquisa realizada com base nos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, por meio da pesquisa narrativa autoetnográfica, a qual poderia servir de base para outros contextos de ensino de alemão, além de Salvador. Por fim, destaco que considero de suma importância a inserção de uma perspectiva negra nas esferas política e acadêmica, a fim de ampliarmos o acesso de pessoas negras ao ensino-aprendizagem de idiomas.

6.2 CENA 2 – LAÍS MANHÃES NAKA: MULHER NEGRA, PROFESSORA DE ALEMÃO – É SANKOFA!

Nesta cena, serão explorados conceitos fundamentais que fornecerão um arcabouço teórico-metodológico para compor, descrever, organizar e analisar a história de vida, ou seja, a

biografia da professora Laís Manhães Naka. Essa abordagem está alinhada com o segundo objetivo específico desta tese: problematizar modalidades interseccionais de compreensão e promoção da integração de corpos historicamente excluídos, na área do ensino de alemão, baseadas em estratégias investigativas e práticas docentes, em um movimento espiralar do tempo. Em diálogo com esse objetivo, procuro nesta cena dar visibilidade a corpos invisibilizados na área de germanística no Brasil, buscando responder a duas questões principais: i. que histórias contamos como educadoras e professoras de línguas?; e ii. como nossas pesquisas podem narrar histórias de possibilidades e esperança daquelas que fazem parte das nossas comunidades e sociedades?

Portanto, apresento-lhes uma síntese de investigações, em andamento, feitas a partir dos dados gerados, nesta pesquisa, sobre a história da professora, Laís Manhães Naka, cujo percurso pessoal e profissional foi marcado pela língua alemã, que gerou o artigo intitulado “*(De)colonialidade na trajetória de uma professora negra de alemão: construindo e analisando a biografia de Laís Manhães Naka*” (Puh; Sampaio, 2024). Desse modo, busco compreender como pesquisas envolvendo a construção e a análise de narrativas de si, mais conhecidas como (auto)biografias, podem influenciar didáticas de ensino de línguas. A escolha por essa professora se deu pela constatação de uma lacuna na produção de estudos científicos que apresentem trajetórias de pessoas que trabalham com a língua alemã no Brasil.

A narrativa dessa profissional é apresentada nesta pesquisa para promover uma encruzilhada linguística que aproxime não apenas a experiência dessa outra mulher negra no ensino de uma língua estrangeira, mas também suas subjetividades no ensino-aprendizagem da língua alemã. Dessa forma podemos repensar, e, possivelmente, aprimorar nossa prática em sala de aula, de modo que histórias pessoais estejam intrínsecas como uma via de mão dupla no processo de aprendizagem. Assim, apresento-lhes esta “pequena história” para ilustrar outras possibilidades, em nossa prática pedagógica, que contemplem as diferentes dimensões de mundo que transformam os espaços e mesmas pessoas. Narrativas desse tipo podem enriquecer uma pesquisa teórica e metodologicamente.

A orientação temporal adotada nesta cena tem como base o estudo do tempo espiralar, de Tiganá Santana (2019) e Leda Maria Martins (2003), a partir do qual a forma espiralar, que caracteriza o tempo, reflete o fluxo de nossas identidades (Sampaio, 2022a). Nesse sentido, entendo o tempo “como uma historicidade espiralizada bantu em que o centro originário encontra-se sempre à vista, mas não se regressa carnalmente a ele” (Santana, 2019, p.75). Nesse ponto, me refiro à encruzilhada linguística e a várias interseções de diferentes culturas e sistemas de símbolo, como bem nos elucida Martins:

[d]esses processos de cruzamentos transnacionais, multiétnicos e multilinguísticos, variadas formações vernaculares emergem, algumas vestindo novas faces, outras mimetizando, com sutis diferenças, antigos estilos. Na tentativa de melhor apreender a variedade dinâmica desses processos de trânsito sógnico, interações e interseções, utilizo-me do termo encruzilhada como uma chave teórica que nos permite clivar algumas das formas e constructos que daí emergem (cf. MARTINS, 1995). A noção de encruzilhada, utilizada como operador conceitual, oferece-nos a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e se entrecruzam, nem sempre amistosamente, práticas performáticas, concepções e cosmovisões, princípios filosóficos e metafísicos, saberes diversos, enfim (Martins, 2003, p.69).

Nos últimos tempos, temos tido um aumento significativo no número de pesquisas sobre narrativas e narrativas autobiográficas no campo das linguagens, no Brasil, principalmente na Linguística Aplicada. Isso pode ser observado em trabalhos como os de Ferreira (2015), Ferreira e Ferreira (2011), Cadilhe (2020), dentre outros. No entanto, há uma lacuna perceptível no campo da germanística no que se refere a estudos relacionados à língua e literatura alemã voltados para essa perspectiva. Até o momento, foram identificadas pesquisas sobre o processo de aprendizagem e aquisição de falantes destas línguas (ver Uphoff, 2007), algumas envolvendo professoras e professores (ver Arendt, 2005 e Ritzkat, 2000), mas sem um enfoque explícito sobre suas narrativas, isto é, falas de si.

Nesse contexto, não encontrei muitas (auto)biografias de professoras de alemão, especialmente negras, capazes de proporcionar uma visão mais particular e específica da realidade de alguém que se dedica ao ensino da língua alemã, particularmente aquelas contadas em primeira pessoa. Posso trazer como exemplo a professora Ina von Binzer (Binzer, 1980) e Dörthe Uphoff (2023), mulheres de origem germânica que, em diferentes períodos, passaram por esta experiência e escreveram sobre elas mesmas⁵⁵.

De um modo geral, percebo que existe a prevalência de grandes temas envolvendo o coletivo de pessoas (ver Uphoff, 2013 e Couto, 2012), no entanto, o foco não é oferecer informações mais específicas e pessoais sobre como as práticas de ensino foram desenvolvidas, mantidas e reinventadas pelas professoras, especialmente aquelas que permitiriam uma discussão mais aprofundada sobre o impacto do ensino de alemão na vida das pessoas. Quando há menção a pessoas específicas e suas trajetórias pessoais e profissionais (ver Dreher, 2014, sobre Wilhelm Rotermund), geralmente a questão didática é abordada de maneira tangencial, uma vez que o foco não é a biografia individual de uma professora ou de um professor e suas

⁵⁵ Mais informações sobre educadoras estrangeiras ver Leite (2000) e sobre as chamadas preceptoras alemãs ver Ritzkat (2000).

experiências, mas sim um conjunto mais amplo de práticas que podem envolver alguns aspectos pessoais específicos.

Assim, o que proponho com esta reflexão é inserir uma nova perspectiva no ensino de língua alemã, que não seja panorâmica, geral, impessoal e coletiva, mas que permita que o enfoque esteja nas pessoas cujas trajetórias e experiências poderiam contribuir para a construção de uma nova consciência do que significa lecionar esse idioma. Desse modo, parto da ideia de que é possível e necessário aprender observando o modo como diferentes pessoas lidaram com a presença de língua e cultura alemãs em suas vidas, como fizeram para acioná-la em favor do seu crescimento pessoal e profissional e como algumas, ainda, se propuseram a promover mudanças sociais, enquanto outras não fizeram maiores movimentos nesse sentido. Refletir sobre esses pontos faria com que ficássemos mais atentas às possíveis modificações e transformações que sua existência e sua atuação provocam em um contexto maior, dentro de suas comunidades e sociedades.

Acredito que uma leitura cuidadosa, com base em elementos (auto)biográficos, permitiria maior abertura para as alterações necessárias a serem feitas por/em indivíduos e coletivos que se relacionam com o mundo germânico, construindo, assim, um entendimento resultante de experiências únicas, mas que também pode criar paralelos e confrontos. No entanto, o que destaco aqui não é apenas a valorização das contribuições de figuras de destaque, pois a intenção é pensar em maneiras de estabelecer políticas de memória (Santos, 2003) que ajudem a divulgar e manter em evidência diversos profissionais da área de alemão, principalmente aqueles invisibilizados. Isso permitiria construir uma compreensão mais local e singular do que ocorre no território brasileiro, o qual apresenta características diversas e complexas, frequentemente peculiares, dependendo da realidade geográfica ou temporal.

Essa é a maneira por meio da qual conto-lhes a história de vida de Laís Manhães Naka. Optei por pesquisar sua trajetória a fim de ter a oportunidade de aprender com o que ela tem a “ensinar de si”. Realizei, então, um estudo de forma exploratória, descritiva e, por fim, analítica.

A história de vida de Laís Vasthi Manhães, carinhosamente chamada de Bitu, que adicionou o sobrenome Naka após o casamento, representa uma realidade um tanto distante e diferente daquela observada no coletivo de professoras e professores de alemão no Brasil. Nascida no Brasil, mais precisamente em Minas Gerais, Laís cresceu em uma família de profissionais da área da saúde, seu pai era médico e sua mãe enfermeira, ambas pessoas negras. É importante ressaltar que, além da profissão da mãe e do pai não serem, à época, tão comuns, Laís era uma mulher negra que cresceu na cidade de Barretos, interior de São Paulo. Ao longo

de sua vida, ela teve a oportunidade de passar períodos na Alemanha e atuou, principalmente, em São Paulo e, mais para o final de sua vida, em Salvador.

Laís nasceu em 1933 e faleceu em 2010, tendo vivenciado profundas transformações, tanto no Brasil quanto na Alemanha, durante a segunda metade do século XX e nos primeiros anos do século XXI. Ela testemunhou mudanças políticas, transições de regimes democráticos para autoritários, civis para militares, separações e unificações, assim como distanciamentos e aproximações bilaterais entre os dois países. Sua formação como professora teve início em Barretos, onde trabalhou por três anos, e posteriormente em Fernandópolis, outra cidade paulista, onde se dedicou, por mais 10 anos, ao ensino de filhos de trabalhadores rurais, estabelecendo um forte envolvimento comunitário, que seria retomado em Salvador.

Em 1960, Laís iniciou sua formação superior em língua alemã, na Faculdade de Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, na cidade de São José do Rio Preto. Entre 1965 e 1967, teve sua primeira oportunidade de estar na Alemanha, ao receber uma bolsa para estudar em Munique, e concluiu sua formação na USP em 1970. No mesmo ano, obteve aprovação para realizar mais um estágio no país germânico, onde permaneceu por um ano antes de voltar para o Brasil para seguir a carreira de professora de alemão.

Ao observar a trajetória de Laís Manhães Naka fica evidente que sua vida foi marcada por viagens e estadias temporárias no exterior, sendo que sua experiência acadêmica na Alemanha foi seu principal período de estudo naquele país. É importante destacar que sua ida à Alemanha não foi motivada, exclusivamente, por razões econômicas, submetendo-se a trabalhos subalternos em setores da indústria ou de serviços, como está no senso comum para imigrantes menos favorecidas pelos sistemas de divisão de trabalho, classe, raça e gênero. A trajetória de Laís, portanto, desafia as expectativas comuns e sugere uma realidade diferente, conforme apontam autoras como Fürstenau; Carnicer (2019) e Thomaz (2020).

Nesse ponto é imprescindível destacar que a importância da professora, brasileira nata, não é unicamente efeito ou resultado de sua origem e condição pessoal/familiar, visto que ela teve uma história de vida de muitas realizações e produções, completamente desconhecidas dos públicos alemão e brasileiro, especialmente se pensarmos na área do ensino de língua alemã e de didáticas consideradas diferenciadas, como é o caso da pedagogia Waldorf. Laís se ocupou dessa pedagogia depois de ter trabalhado no Instituto Goethe e na Faculdade de Letras de Taubaté, a partir de 1976. Posteriormente, trabalhou na escola Waldorf Rudolf Steiner, em São Paulo, e, a partir dos anos 2000 até sua morte, no projeto Salva Dor, no qual implementou a mesma pedagogia, mas adaptada à comunidade local de São Lázaro, na capital baiana. Esse projeto perdurou mesmo depois de sua morte. Todavia, a validação de seu trabalho nesse

projeto, bem como o (re)conhecimento por ter sido conteadista e apresentadora do primeiro telecurso de alemão, chamado “Guten Tag”, ainda em 1970, para a TV Cultura, não receberam as devidas atenção e notoriedade, tal qual outras docentes como, por exemplo, a professora Ina Von Binzer⁵⁶.

Essa foi uma das principais motivações para a escolha desta grande educadora na área de ensino de alemão e na pedagogia Waldorf (e não só), visto que não existem produções pessoais, próprias dela, disponíveis para um público geral, e são poucas informações biográficas produzidas sobre ela (nesse ponto destaco o memorial póstumo produzido por sua família — Memorial “Laís Vasthi Manhães Naka”⁵⁷), o que me fez iniciar um trabalho de investigação exploratória. Procurei dados em diversos locais e busquei estratégias para a construção biográfica da trajetória pessoal e profissional de Laís, as quais acredito contribuir, futuramente, para complementar e aprimorar o método (auto)biográfico, as pesquisas narrativas que as professoras e professores venham a fazer e as pesquisas com narrativas que estudiosas(os) de diversas áreas possam querer realizar.

A partir das leituras e das informações que obtive sobre Laís, principalmente durante a visita à sua família no período do doutorado-sanduíche, em Berlim, pude perceber que ela já estava envolvida em um tipo de trabalho com vistas a uma educação linguística mais voltada ao contexto cultural local. Entender o percurso pessoal dela significa entender suas experiências vividas e o impacto que essas experiências tiveram em sua identidade profissional. Penso que, a partir dessa compreensão, poderemos criar estratégias com nossos pares na luta antirracista, por meio do ensino de línguas estrangeiras (Ferreira, 2015), neste caso o alemão. Portanto, o que destaco nesta cena é o que pode ser entendido a partir da trajetória de Laís na condição de professora (de alemão).

A inclusão de biografias individuais, como a de Laís Manhães Naka, levanta uma reflexão sobre a escolha de trabalhar com histórias de vida específicas em detrimento de grupos ou coletivos maiores. A pergunta que surge é: por que optar por biografias individuais? No caso de Laís, essa questão se torna especialmente relevante, uma vez que ela fazia parte de uma

⁵⁶ Ina von Binzer era uma professora alemã que viveu durante a segunda metade do século XIX, na Alemanha, e recebeu formação em diferentes locais no território germânico, devido às viagens de seu pai, que era administrador florestal. Durante a última década do império, entre os anos 1881 e 1884, Binzer esteve no Brasil e passou também por diversos locais de trabalho. Essa experiência consta em suas cartas enviadas a uma amiga, nas quais revela suas impressões sobre a cidade, o campo e, principalmente, sua relação com as pessoas, no Brasil. Binzer não foi a primeira mulher de origem germânica a passar por essa experiência e escrever sobre ela, mas é uma das poucas das quais temos informações não apenas sobre aspectos educacionais ou sociais, mas também sobre sua abordagem didática como professora de alemão (Lapo, 2001; Binzer, 1980).

⁵⁷ Disponível em: <https://dokumen.tips/documents/memorial-dona-lais.html>. Acesso em 02 jan. 2024.

família na qual praticamente todos os membros trabalhavam com educação, incluindo sua irmã Belquice, que também era professora de alemão. Laís menciona sua irmã em um discurso público (Naka, 2018) realizado em um evento da escola Waldorf Rudolf Steiner, em São Paulo, sendo esse o único material produzido por ela ao qual tive acesso. Assim me questiono: seria cientificamente coerente não incluir essas pessoas em todo o processo de pesquisa? E qual seria o caminho a seguir para fazer isso, mesmo deixando de fora outras/os possíveis protagonistas? Além dessas indagações essenciais, também me preocupei em extrair aspectos didáticos relevantes que podem ser inferidos a partir dessa biografia que, em parte, será construída para e sobre Laís Manhães Naka.

6.2.1 Os Caminhos até Laís

O modo como foi construída a narrativa sobre Laís Manhães Naka e como essa narrativa é apresentada nesta tese constitui uma pesquisa narrativa que produzi a partir dos objetivos já citados. Os procedimentos técnicos que me chamaram a atenção provêm de aspectos de pesquisa documental, isso porque consultei fontes primárias (cartas, memorial, documentários, reportagens, sítios eletrônicos) devido à inexistência de fontes bibliográficas acadêmicas. Além disso, definiria a pesquisa sobre Laís também como experimental, porque procura construir modos de olhar para uma área disciplinar — ensino de alemão no Brasil — que até agora não tem apresentado estudos (auto)biográficos significativos, como já mencionei. Contudo, tanto a pesquisa documental, quanto a experimental ficarão para um aprofundamento em pesquisas futuras, por não caberem mais neste espaço.

Penso que as histórias de vida de profissionais da educação são pouco valorizadas como elementos integrantes da história de ensino de alemão. Nesse sentido, cabe fazer uma diferenciação entre estratégias institucionais e comunitárias, estas últimas, sim, podem atuar contra as práticas hegemônicas que levam ao esquecimento das trajetórias humanas e do que elas didatizam pela sua experiência de vida.

E essa discussão me leva à última parte desta instrumentação teórico-metodológica na qual discorro, brevemente, sobre o lugar que a questões didáticas ocupam nesta pesquisa. Assim, destaco que a discussão didática permite manter um olhar bastante aberto para diversos aspectos da atuação docente que não se apresentavam de maneira explícita e prescritiva na narrativa que atribuí à trajetória de Laís Manhães Naka. Destarte, no escopo desta tese, o conceito de didática é entendido como ações e atitudes que visam ou concretizam um processo

de ensino-aprendizagem, podendo se apresentar em sala de aula, mas também no cotidiano das pessoas, no modo como elas enxergam e agem e como se relacionam com outros indivíduos.

Logo não falo de didática tradicional *stricto sensu*. Fui formando essa concepção ao longo desta pesquisa, pois entendo que o “ensinar de si” pode contribuir para a construção de conhecimento acerca do que é ensinar, neste caso, acerca do que é ensinar alemão no Brasil. O “ensinar de si” é um conceito que abre uma possibilidade de pensar a formação docente e a didática pedagógica de maneira interconectada, chamando atenção para a necessidade de sairmos de narrativas que contam grandes histórias sem a inclusão de corpos e coletivos particulares que entendem o seu lugar no mundo. O ensinar a si mesma através do Outro é revisitar uma experiência e devolver ao Outro esse ensino-aprendizado a partir da troca. É através desse Outro que aprendo e aprimoro a minha prática. Para fortalecer essa argumentação, trago Franco (2022), que defende uma guinada decolonial na didática, a qual traria

uma luta pedagógica de resistência por meio da pedagogia crítica, insistindo em espaços para a emergência de cada sujeito nas práticas pedagógicas, evitando sua subjugação na torrente da homogeneização e padronização de modelos e formas de ensinar e pensar; a busca de práticas pedagógicas que atuem a favor do esclarecimento, da criatividade e da convivência entre sujeitos; práticas problematizadoras que induzam à pesquisa e à investigação do cotidiano, incentivando os processos de pensamento, autonomia intelectual e de reflexão coletiva (Franco, 2022, p.19).

Nas palavras da autora, destaco a diversidade de oportunidades de reformular o modo como se olha para o ensino de línguas e as possibilidades de se pensar modos como esse ensino pode ocorrer, trazendo consequências diretas tanto para a pesquisa quanto para a formação docente. Essa proposta de Franco (2022) para repensar o lugar da didática contribuiria para a perspectiva desta tese se considerarmos o lugar racial e social que Laís ocupava no cenário do ensino de língua alemã no Brasil. Ela foi fortemente influenciada pelos processos e atividades de colonização, junto ao projeto de colonialismo que previa embranquecimento, não somente da população brasileira com a chegada de grandes contingentes de pessoas advindas do continente europeu, mas também dos modos de crescer, tornar-se indivíduo e membro de coletividades e, em último caso, de ensinar-aprender na e fora da escola.

Conforme discutido por Puh (2020a), Sampaio; Puh (2020), Grilli (2020) e Aquino; Ferreira (2022), a área de ensino de língua alemã foi fortemente influenciada por processos e atitudes coloniais que afetaram a formação inicial e continuada de docentes, a produção de material didático, as metodologias e abordagens de ensino, a (falta de) presença da língua alemã no ensino público, dentre outros elementos, além da presença restrita de profissionais dessa área em regiões sem forte presença de comunidades germânicas.

A isso, acrescento o, já mencionado, limitado conhecimento da história de indivíduos ou coletivos que desafiam essa lógica (neo)colonial, uma lógica que se transveste na negação e/ou esquecimento da presença de corpos não-brancos racializados dentro de uma lógica de branquitude que, no caso do alemão, toma forma de espaços de colonialidade germânica, fenômeno descrito por autores como Weiduschadt, Souza e Beiersdorf (2013). Já autoras como Aparecida de Jesus Ferreira (2015) utilizam a terminologia Letramento Racial Crítico para refletir sobre identidades sociais de raça e/ou identidade racial. A autora nos aponta que

[...] refletir sobre raça e racismo nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, seja no ambiente escolar, universitário, seja em nossas famílias, seja nas nossas relações sociais (Ferreira, 2015, p.138).

Nesse sentido, coaduno com Ferreira também quando defende que:

entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa com igualdade e com equidade (Ferreira, 2015, p.138).

A partir disso, retomo os princípios da pesquisa narrativa e dos estudos (auto)biográficos, porque Ferreira (2015) e Ferreira e Ferreira (2011), em sua produção acadêmica sobre pesquisa narrativa, afirmam que esta é, necessariamente, autobiográfica. Assim, a minha própria narrativa autobiográfica, como professora de alemão, não é simplesmente uma autorreflexão, mas também uma contribuição para outras(os) professoras(es) e alunas(os) refletirem sobre uma mudança de pensamento no que tange um ensino de alemão que leve em conta as questões de raça, gênero, classe, território e faixa etária. Conforme Ferreira (2015), narrativas, autobiografias, contação de histórias e, principalmente, contação de histórias não-hegemônicas (*counterstories*) fazem parte de um dos princípios básicos da Teoria Racial Crítica, que utiliza estas ferramentas para tratar de questões de raça e racismo. Por esse motivo, essas ferramentas são, também, importantes no campo educacional, principalmente para quem se dedica a trabalhar com a língua em uso (Ferreira, 2015) e contar outras histórias invisibilizadas, o que segundo Santos, “[...] ainda há tão pouco sobre a correlação entre o ensino de inglês e a contação de histórias em territórios quilombolas.” (Santos, Kelly, 2022, p. 151)

Para a possibilidade de uma análise mais profunda, por sua vez, lanço mão do ato de tecer uma narrativa que compõe a própria pesquisa e que trabalha com outras narrativas. Com essa instrumentação, não esgoto todas as possibilidades interpretativas e analíticas das biografias de professoras de alemão em geral. Assim, após realizar uma pesquisa inicial de

narrativas existentes sobre como é ensinar a língua alemã, encontrei poucas informações. Considerando esse cenário, defendo o desenvolvimento de trabalhos futuros sob a perspectiva narrativa com docentes já formados, como parte de formação continuada e como tema de pesquisa dentro da área de estudos que envolve a língua alemã. No entanto, é possível indicar alguns caminhos a serem seguidos, refeitos ou ampliados para que tenhamos uma visão mais completa do que é trabalhar, didaticamente, as biografias e, mais pontualmente, do que é atuar na área do ensino de alemão.

6.2.2 Analisando a trajetória de Laís

Antes de partir para análises de parte da trajetória de vida de Laís Manhães Naka, faz-se necessário apresentar elementos e a maneira como foram sendo incorporados no processo de sua biografização, pois acredito que uma maior transparência sobre como se constrói uma pesquisa (com) narrativa permitirá um trabalho mais aberto e coerente com as categorias que fui definindo durante esta abordagem.

A pesquisa sobre Laís me levou em uma busca de narrativas, as quais, em sua maioria, envolviam relatos de terceiros, pois não encontrei nenhuma produção sua. Assim, apesar de ter sido o primeiro elemento que me fez ter contato com a história de Laís, não consegui obter o programa *Guten Tag*, um telecurso de ensino de alemão para o qual a Laís concebeu conteúdos linguísticos e culturais específicos e no qual também trabalhou como apresentadora⁵⁸. O diretor do programa foi Gregório Bacic, que foi o primeiro interlocutor que me informou da existência da professora Laís e do seu telecurso.

O programa se encontra no acervo documental da TV Cultura, a qual poderia disponibilizar as gravações somente mediante o pagamento de custos e autorização da família e do Instituto Goethe (ambos solícitos em relação ao pedido de acesso). Essa situação evidencia como certas políticas institucionais de memória, apesar de comuns e convencionais, podem fazer com que o acesso a fontes seja dificultado, ainda que não impossível. Esse seria um material que permitiria uma compreensão mais precisa e direta da didática que a professora brasileira empregava nas suas aulas e do modo como o suporte — um programa televisivo —

⁵⁸ Mesmo que não tenha sido escalada para isso inicialmente, pois a intenção era contratar uma ex-miss e atriz brasileira, de ascendência germânica.

afeta o modo como se ensina uma língua. No entanto, não tendo obtido sucesso no acesso às gravações, dediquei-me à busca por informações em outras fontes.

Assim, empreendi uma busca até chegar na produção de seu sobrinho, Roberto Manhães Reis, que conheci em Berlim, durante o doutorado-sanduíche, e que dirigiu, junto com Viola Scheuerer, em 2005, o documentário *Nipo Brasil: o jeito japonês de ser brasileiro*, que conta a história da comunidade japonesa em São Paulo. Os protagonistas do documentário são os Naka, família de Joaquim Naka, marido de Laís. Assim, no filme, encontrei um trecho onde é possível ouvir Laís narrar como ela se relacionava com a família do marido. Nesse trecho, conheci mais o modo como sua sogra empregou estratégias didáticas para ensiná-la a preparar comida japonesa, o que é narrado por Laís em primeira pessoa.

Uma outra produção audiovisual de Roberto, na qual temos a oportunidade de ouvir mais (sobre) a nossa protagonista, é o vídeo promocional *Salva Dor* (2014), no qual é apresentado o projeto social de uma ONG, na capital baiana, com o mesmo nome. Essa ONG foi fundada pela filha de Laís, Fabiana, e conta com a atuação de mais duas profissionais da educação que foram formadas por Laís. Além disso, sua filha Andrea me indicou um vídeo de sua formatura das turmas de 1994, da Escola Waldorf Rudolf Steiner, de São Paulo, em que Laís faz uma fala sobre sua irmã.

No que se refere aos textos escritos, o principal documento que encontrei foi o Memorial “Laís Vasthi Manhães Naka”, produzido por sua família após o seu falecimento em 2010. Esse memorial, disponível *on-line*⁵⁹, conta com diversos relatos de pessoas cuja vida foi por ela impactada, além de uma curta biografia que apresenta as principais informações sobre a vida pessoal e profissional de Laís. Outra produção escrita que tive acesso foi um ensaio produzido por uma licencianda em alemão, na ocasião da disciplina Metodologia de Ensino de Alemão 1, realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2021, ministrada pelo professor Milan Puh. Nesse ensaio, a futura professora de alemão relata a experiência de ter sido aluna de Laís na mesma escola Waldorf, e apresenta algumas cenas e situações marcantes⁶⁰. Por fim, discuto uma carta, *In memoriam*, sobre Laís, de 2010, escrita por Delcina Hermelina dos Santos Azevedo para a Sociedade Antroposófica no Brasil, coletivo do qual participou por utilizar a pedagogia Waldorf na sua prática, o que me fez procurar outras possíveis menções à Laís nos registros de pessoas notáveis no site da sociedade, porém sem sucesso.

⁵⁹ Memorial (2010), disponível em: <https://dokumen.tips/documents/memorial-dona-lais.html> . Acesso em 02 jan. 2024.

⁶⁰ Visando respeitar o pedido de anonimato da aluna, autora do texto, optei por não incluir seu nome.

Tendo elencado os materiais de referência a respeito da professora Laís Manhães Naka, inicio a discussão abordando os elementos de profissionalização docente que a trajetória de Laís nos oferece. Primeiramente é preciso destacar que sua história de vida profissional foi marcada por alguns momentos que considero centrais para essa discussão. Como consta em seu Memorial póstumo, o início de seus estudos da língua alemã se deu na Faculdade de Ciências e Letras, em São José do Rio Preto onde “sob a orientação do Professor Buggenhagen, foi estimulada a desenvolver especialização em língua alemã, em Munique, Alemanha, apoiada por bolsa do Instituto Goethe, no período de 1965 a 1967” (Memorial, 2010). Nota-se aqui a participação de um professor que a orientou a se especializar em alemão, tendo recebido bolsa da principal instituição promotora de alemão da Alemanha. Além disso, recebeu apoio do consulado alemão, em 1970, para realizar um estágio em Munique, onde permaneceu por um ano, após o qual voltou para o Brasil e iniciou o trabalho docente em ambiente universitário e escolar.

Antes de começar a trabalhar na educação básica, Laís teve a oportunidade de conceber e realizar o programa *Guten Tag*, em 1970, o que representa uma oportunidade única de trabalhar com materiais de ensino à distância em uma época em que isso era muito raro. A partir de 1976, a perspectiva profissional mudou de paradigma porque Laís começou a atuar na escola Waldorf Rudolf Steiner, em São Paulo, onde permaneceu até a sua aposentadoria. Nesse espaço, além de provocar um efeito positivo no que se refere à sua contribuição na formação de suas alunas e seus alunos, provocou um efeito que identifiquei como disruptivo em relação às práticas didáticas dessa escola, extensão da sua matriz na Europa, pensada para o público daquele continente, sob a classificação de humanista/universal. Essa ruptura pode ser percebida no ensaio da aluna do curso de Metodologia de Ensino de Alemão:

Há uns três dias, olhando os textos para leitura complementar da matéria, me deparei com: “Memorial Laís Manhães”. No mesmo instante, muitas lembranças adormecidas vieram à minha mente. Primeiro, claro, me lembrei dela, do seu sorriso largo, da sua força. Sempre com os óculos pendurados por uma corrente, que era colocado de lado quando recebíamos o seu abraço. Ela não era uma mulher suave, muitos tinham medo dela, eu tinha muita admiração (Ensaio, 2021, p.1).

Nesse trecho, vemos como Laís se fez presente com a sua postura e com seu modo de lidar com as(os) alunas(os), o que é contrastado, em uma outra parte do relato, na qual traz o exemplo de uma outra professora.

Minha nova professora, diferente da dona Laís, era uma senhora alemã, já com alguma idade, que não parecia estar muito certa de suas funções e também não se esforçava muito para acalmar uma classe que já achava que sabia o suficiente, posto que falavam alemão em casa. Foi um banho de água fria!

Aguentei durante um semestre, me escondendo das perguntas, não querendo falar perante tanta “sabedoria inata” dos meus colegas e consegui voltar para o “grupo fraco”, mas a dona Laís já não era mais professora. Vários professores passaram pela escola. Lembro de outra que era realmente boa e me fez lembrar da minha vontade de progredir, mas parece que aquela liberdade do falar sofreu graves consequências (Ensaio 2021, p.2-3).

A partir desse trecho, levando em consideração a experiência da aluna com outra professora que trouxe a necessária alteridade para que ela percebesse e entendesse a singularidade da nossa protagonista na posição de docente, é possível perceber a didática e o modo como Laís se relacionava com suas(seus) alunas(os).

Quando se comenta que existia “uma classe que já achava que sabia o suficiente, posto que falavam alemão em casa”, com a qual a outra professora não sabia trabalhar, indicando que era o contrário da Laís, percebemos que esta última tinha uma maneira diferente de trabalhar em contextos multiníveis, nos quais tinha alunos falantes nativos e não nativos, sabendo fazer um trabalho que incluía aquelas(es) que não vinham de casa com uma suposta vantagem linguística.

Neste ponto, me volto para a noção de tempo espiralar (Sampaio, 2022a; Santana, 2019), a partir da qual as histórias retornam de uma outra forma e nos fazem refletir, no presente, sobre os caminhos do futuro. Faço essa consideração diante do fato de a história de Laís chegar também à universidade, ao ser exposta na disciplina de MELA e retomada na história de vida da aluna da disciplina. Ao mesmo tempo, podemos fazer uso dessa noção de tempo espiralar para refletir sobre a questão linguística e a relação entre aprendizagem e aquisição, isto é, língua estrangeira e língua materna, em termos didáticos e educativos.

A partir do relato, é possível perceber uma transição pedagógica que ocorreu não somente por conta do conhecimento da língua e do acesso à educação e cultura alemã, mas também pela inserção na escola de pedagogia waldorfiana. Isso porque, conforme consta na parte biográfica do Memorial dedicado à Laís, “assim, naturalmente, Bitu passou a adotar os preceitos da Antroposofia, como sentido de vida própria, educação das crianças e formação da família” (Memorial, 2010). No entanto, cabe nos questionarmos sobre essa naturalidade na adoção de uma proposta educativa e didática como essa, no Brasil, visto que nem sempre a professora Laís foi completamente partidária dos seus preceitos, como relata seu colega/amigo, Ralf, no Memorial (2010):

[n]a verdade não lembro como foi nosso primeiro contato. Sei que foi pouco depois de minha mudança para São Paulo em novembro de 1991, e em conexão com o convite que lancei no meio antroposófico para conversarmos em profundidade sobre a problemática de alguns discursos contraditórios que convivem nesse meio quanto a questões raciais. O convite foi bem mal

compreendido, porém me valeu a amizade de dona Laís, que, para melhorar, em termos de São Paulo era quase vizinha (Memorial, 2010, p.29).

A partir desse trecho, levanto uma discussão racial (sobre racismo ou branquitude) que interpela a pedagogia Waldorf pelo fato de fazer parte de propostas educativas e didáticas de escolas quase exclusivamente de elite no Brasil, em especial na escola onde Laís trabalhou, porque ela era “já muitos anos professora de alemão numa escola frequentada majoritariamente por filhos de alemães, e entre colegas professores quase todos alemães ou descendentes” (Memorial, 2010, p.29), como dizia Ralf. Nesse contexto, além de provavelmente sofrer algum tipo mais ou menos explícito de racialização ou mesmo racismo, seu colega aponta para a possibilidade de ter percebido (no caso ele, mas provavelmente em diálogo com Laís) limitações da própria pedagogia waldorfiana no Brasil, pensando em como deve ter se dado a sua importação, para nosso sistema educativo, e na dificuldade que seria levá-la para um ensino público menos elitizado. O mesmo interlocutor, Ralf, nos dá mais informações a partir da sua percepção sobre o modo como Laís lidava com certo tradicionalismo dessa proposta de ensino e de que maneira ela procurou (se)reinventá-la, o que ecoou da seguinte maneira na vida dele:

[s]ei que as conversas da época chegaram a fazê-la tomar certa distância, por algum tempo, das atividades antroposóficas de que participava, como que reavaliando a relação. Algum tempo depois soube que estava fazendo algo que só posso entender como a forma que encontrou de trabalhar em conjunto as diferentes correntes culturais que confluíam em seu destino pessoal: trabalhando com crianças carentes em Salvador, levando para isso recursos adquiridos em sua experiência como professora Waldorf: o Projeto Salvador (Memorial, 2010, p.30).

Esse trecho nos ajuda a compreender como, na trajetória de Laís, a vida pessoal foi se entrelaçando com a profissional, e como as culturas, numa tensão epistemológica, foram sendo confrontadas e tratadas em um outro projeto. Esse projeto representa o último momento de seu desenvolvimento profissional e envolvia trabalho voluntário, na condição de aposentada, no projeto Salva Dor, nos anos 2000. Como consta na biografia dela, no começo do Memorial (2010):

[c]om esforço e conhecimentos adquiridos da Antroposofia, concebeu e implantou o Projeto Salva Dor, suportado por rede de apoio de instituições da Antroposofia, do Brasil e da Alemanha, em reconhecimento ao forte caráter empreendedor da Bitu. O resultado do projeto refletiu-se na aquisição do terreno, construção do prédio da escola, recrutamento, organização e capacitação dos educadores na pedagogia Waldorf, onde deixou uma comunidade de moradores do morro integrada ao Projeto, com atividades de apoio educacional às crianças e inserção social dos familiares (Memorial, 2010, p.5)

Nesse ponto, é possível perceber muitos dos aspectos do seu trabalho docente como resultado concreto da sua convicção pessoal e profissional, destacando-se nessa narrativa

também o “caráter empreendedor”, além da habilidade de negociação para a formação da rede de apoio; e atitudes essas que vão além de uma didática “somente” em/de sala de aula, e que nos fazem pensar sobre como é possível romper com certas limitações impostas por didáticas (neo)coloniais no Brasil.

Mais informações sobre os desdobramentos do referido projeto encontramos na vídeo-reportagem *Salva Dor*, de 2014, quando a sua filha Fabiana diz:

ela já veio para cá com setenta e tantos anos e tinha um pique muito grande de trabalho, mas a gente sabia que as professoras, que o projeto tinha que se tornar autossuficiente, elas teriam que conseguir carregar sozinhas. E isso foi um trabalho muito importante que minha mãe fez com as professoras, de colocar elas lá na frente. Eu me lembro que nas festas ela falava: não, hoje você que vai apresentar, que vai falar, conduzir. Quem vai escrever o projeto vai ser tal pessoa, e assim ela foi dando, digamos assim, ela foi ajudando para que elas conseguissem trabalhar sozinhas (Salva Dor, 2014).

Nesse trecho da reportagem, podemos acompanhar a última parte profissional de caráter formativo que Laís realizou antes de seu falecimento. Foi um trabalho formativo didaticamente de maneira ampla, porque as pessoas que atuavam no projeto não recebiam somente uma formação sobre como ensinar/educar em sala de aula, mas sobre como conduzir um projeto social que exige outro tipo de trabalho didático, de aprender-ensinar em sentido organizacional etc. Na mesma reportagem, há o depoimento de uma das professoras que ainda atua no projeto, no qual ela relata o processo de transição didática do trabalho de Laís com as, então, futuras protagonistas do legado que ela deixaria, no que se refere ao projeto e à sua formação:

difícil tá, porque a gente tinha a dona Laís, que era o centro aqui, mas é uma coisa que não esqueço nunca, uma vez quando a gente fazia a nossa reunião onde a gente, dia de sexta, que toda sexta tinha reunião, e ela ensinava para gente tudo, tudo era ensinado por ela. Então é uma coisa que ela dizia assim, eu nunca me esqueço dessa palavra, nem eu e nem a minha colega aqui, ela sempre dizia: agora, sim, agora acertei, agora sei que essas meninas não vão deixar esse projeto descer. E isso para mim ficou, porque eu, além de ser professora do maternal, ainda tenho a questão, ainda tenho a responsabilidade com o bazar... a gente tem que tocar para frente esse bazar, porque ela deixou essa missão para a gente e a gente não vai poder deixar essa missão cair (Salva Dor, 2014).

Conforme o relato, Laís incentivou, também, a autonomia e a autossuficiência das futuras protagonistas do projeto, o que foi ressaltado como argumento positivo para atrair investidoras(es) da Alemanha para as(os) quais esse vídeo estava sendo produzido. Esse ponto é importante, por um lado, por mostrar que ela teve preocupação com a sustentabilidade de um projeto que, inicialmente, não recebia apoio institucional do Estado brasileiro. Por outro lado, demonstra como ela conseguiu adquirir um capital social e cultural, junto com o conhecimento de argumentação e negociação, para sustentar um projeto com verba vinda da própria

Alemanha. Nesse processo, ela pôde contar, também, com familiares que tinham conhecimentos de produção audiovisual, algo que muitas professoras viram acontecer: receber apoios ou ver seu trabalho sendo registrado para posteridade.

Este é o momento em que retomo a cena do livro *Black Matters Matter* (BMM), pois foi o mesmo sentimento que vi, nos olhos daquelas professoras da escola básica, ao verem suas atividades materializadas na forma de um livro. Nesse aspecto é curioso observar que, mesmo após toda essa trajetória pessoal e profissional longa e rica em atividades e atuações, uma mulher, como Laís, dotada de certo status e certa realização profissional, não recebeu atenção maior no que se refere à geração de memória sobre seu trabalho e seu legado, tanto como educadora da vertente antroposófica quanto como professora de alemão. Isso fica claro a partir do próprio sítio eletrônico da Sociedade Antroposófica no Brasil, no qual encontrei uma seção intitulada *Biografias de pessoas de destaque na antroposofia no Brasil*, em cuja introdução consta o seguinte: “[e]sta seção contém biografias de antropósofos que se destacaram não só no movimento antroposófico no Brasil, mas cujas contribuições também tiveram um real impacto no país” (Azevedo, 2010, p.1).

A trajetória de Laís atende aos dois requisitos, pois sua contribuição se deu pela renovação do movimento antroposófico no Brasil e pelo impacto, na sociedade brasileira, em diversos locais. No entanto, seu reconhecimento se limitou a um breve texto de Deleina Hermelina dos Santos Azevedo (2010) para a revista da Sociedade Antroposófica no Brasil, em 2010.

A relação entre antroposofia e ensino de alemão, na trajetória de Laís, fica evidente nesse texto quando a autora relata que: “[e]m 1976, Bitu entrou para a Escola Waldorf Rudolf Steiner de corpo e alma, como tudo que ela abraçava na vida. Não só passou a ser professora de alemão como aprendeu antroposofia para a vida” (Azevedo, 2010, p.1). Isso nos aponta para a possibilidade de se agregar, à atividade de docência em alemão, outros conhecimentos que podem mudar os rumos daquilo que se tem como carreira.

O único momento em que diretamente pude observar uma fala de Laís, apesar de novamente não ser sobre ela mesma, foi por ocasião da formatura das turmas de 1994, da Escola Waldorf Rudolf Steiner, de São Paulo. Na ocasião, Laís foi convidada a discursar para a turma, representando sua irmã Belquice, que era a paraninfa e veio a falecer antes do fechamento do ano letivo. Durante seu discurso, Laís levanta questões de identidade, que trazem um aspecto formativo e didático.

Metade deste grupo teve como participante ativo de suas vidas uma mulher negra. Todos conheceram outros negros nesta jornada, o fato é normal, embora

incomum aqui no Brasil. Por quê? Perguntem, indaguem. A resposta pode ser um indício de que as pessoas não estão fadadas, por causa de suas características raciais, a desempenhar papéis marcados na sociedade e nem da religião, e nem pela escolaridade ou pela posição social, mas isso ocorre. Por quê? Perguntem, indaguem. Aceita-se hoje a teoria de que o sentimento oposto ao amor não é o ódio, mas é a indiferença. Eu posso dizer a vocês, o seguinte: não sejam indiferentes. Tomem posições, ajam e com amor! Boa sorte, parabéns, obrigada! (Naka, 2018).

Muito do significado das palavras de Laís está imbuído do contexto sócio-histórico que sustentava aquele momento da vida dela e de sua irmã, Belquice, naquela escola. Apesar de Laís estar representando Belquice, ela utiliza a oportunidade da fala e da homenagem prestada para, em seu discurso, trazer de forma direta que tanto ela quanto a irmã estavam naquele espaço na posição de mulheres negras. Concluí, então, que aquela fala foi como um apelo à consciência daquelas(es) formandas(os), para que não sejam indiferentes à questão racial. Mesmo que Laís ou Belquice não tenham tido em sua formação acadêmica um Letramento Racial Crítico, percebe-se, na fala de Laís, uma marcação de sua identidade social, que não deixa de ser também racial, quando se posiciona colocando o seu lugar e o de Belquice naquele cenário escolar.

Ferreira e Ferreira (2011) definem identidades sociais como aquelas construídas a partir do olhar da sociedade sobre a pessoa. Quando esse olhar é estereotipado, ele se torna estigmatizado nos espaços institucionais e nas relações. Por isso a importância dessa marcação na fala de Laís para aquelas e aqueles estudantes, pois entender as questões de identidade em um ambiente de sala de aula de língua estrangeira vai ajudar a definir que sujeito é esse que está falando essa língua. Tanto o discurso oral quanto o escrito podem se tornar determinantes para a aluna e para o aluno, como sujeito atuante em um idioma estrangeiro. Por isso, Laís pede que as alunas e os alunos daquela turma não sejam indiferentes às diferenças que nos compõem como indivíduos.

Por fim, destaco elementos intertextuais que emergem do material consultado, a partir de diferentes vozes, o que considero constitutivo de qualquer história de vida humana. Um exemplo dessas intertextualidades pode ser observado a partir do *In memoriam*, no qual é registrado o lema de Laís: “não posso esperar que algo mude, especialmente lá fora na vida social, se eu não me puser em movimento” (Azevedo, 2010, p.1). Esse, na verdade, era lema de Rudolf Steiner, ao qual foi agregado um outro, de cunho religioso: “Tu que reinas acima das alturas, fazei-nos dignos de receber com devoção tudo aquilo que a terra nos dá”. Não tenho como confirmar se, de fato, ambos eram citados pela própria professora, porém foram colocados em uma sequência com o provável objetivo de trazer ao leitor um pouco do ideário de Laís.

Esta acaba sendo uma estratégia possível e importante para a manutenção de uma memória coletiva e institucional a respeito de uma professora da área do ensino de alemão e da antroposofia: ter elementos da narrativa pessoal e de trabalho sendo citados e destacados nas narrativas de outras pessoas, para que não haja esquecimento.

6.2.3 A decolonialidade e a interculturalidade em curso: Considerações comparativas e finais da trajetória de Laís

Nesta cena tenho abordado uma trajetória de vida que me possibilitou refletir sobre diversos temas referentes à educação e, mais especificamente, ao ensino de alemão. O objetivo principal desta cena, portanto, foi produzir uma reflexão sobre as possibilidades de aprendizagem a partir de um estudo biográfico que consistiu na construção de uma biografia — a de Laís Manhães Naka. Essa construção se deu a partir de um movimento duplo de criar uma proposta de pesquisa documental, baseada em pesquisa (com) narrativa, e de estabelecer bases para futuras pesquisas experimentais e exploratórias que trarão outras histórias de professoras e professores de alemão. Nesta última parte da cena, decidi tecer minhas sugestões para que se possa estimular futuras discussões e, quem sabe, estudos e pesquisas.

Acredito que esteja evidente a complexidade da trajetória pessoal e profissional de uma trabalhadora da área de ensino de alemão no Brasil. Primeiramente, destaco o caminho de profissionalização enquanto um desenvolvimento dela como pessoa e trabalhadora da educação, tendo em vista os momentos nos quais Laís mudou de atuação em termos de didática. Nesse sentido, entendo que as pesquisas (com) narrativas são relevantes para futuros avanços, no que diz respeito a uma história do ensino de alemão mais ampla e diversa. Além disso, as narrativas podem contribuir para a redefinição das possibilidades de investigação na área de Estudos (auto)biográficos em que temas, como (de)colonialidade, (anti)racismo e branquitude podem ser estudados mais detalhadamente (ainda que sua aparição e menção possa ser indireta e implícita, sujeita a ambiguidades).

Por isso, em segundo lugar, ressalto o modo como Laís procurava ativamente modificar a sua didática, indo além da busca por novas perspectivas profissionais, trocando de instituições e indo para lugares nos quais a sua atuação mais faria sentido. Chamo esse movimento de deslocamento educacional — um processo que nos parece bastante comum, mas que é pouco explorado em estudos sobre histórias de vida de pessoas. Laís viu seu caminho ser atravessado pela presença de outras pessoas, o que fica evidenciado nas narrativas que foram produzidas

por e, principalmente, sobre ela. Portanto, estudar narrativas não prescritivas (institucionais, oficiais, científicas), sobre como ensinar ou aprender, envolve uma articulação de diferentes materialidades e, em especial, interlocutores, naquelas histórias de vida que chamamos de “ensinar de si”. O trabalho de fazer essa conexão e essa interpretação/análise se mostra como uma atividade relevante para a amplitude de atuação que a docência envolve epistemológica, organizacional e ideologicamente.

Assim, chamo atenção para as políticas de memória institucionais e comunitárias, para as quais defini maior e menor intencionalidade e efeito. No caso de Laís, essas políticas de memória dependiam, em grande medida, da sua família ou das pessoas de suas comunidades (da escola, da ONG etc.), o que limita a expansão de sua memória para além do seu círculo mais imediato. Nesse sentido, foi necessária a junção de materiais e narrativas diversas para que pudesse fazer uma abordagem inicial, isto é, uma biografização da sua história de vida.

Sendo assim, acredito que esta cena cumpriu sua proposta inicial de apresentar uma pesquisa (com) narrativa: (re)construindo as narrativas já/não existentes; produzindo instrumentação analítica e interpretativa, no intuito de tentar expandir as possibilidades de interlocução de diferentes trajetórias pessoais e profissionais; e oferecendo uma discussão sobre alguns dos temas mais latentes nas histórias de uma professora de alemão negra. Esses temas incluem a formação (anti)racista, a (de)colonialidade e a identidade docente, os quais ainda não foram suficientemente abordados não só na área do ensino de alemão, mas na educação como um todo. Portanto, esta cena é um convite para ampliarmos essas discussões e propormos estratégias que possam viabilizar a introdução das temáticas aqui discutidas no ensino-aprendizagem de língua alemã.

Finalizo este 5.º Ato retomando a ideia do tempo espiralar, em que olho para o PASSADO e vejo a professora Laís, andando pelas ruas de minha cidade, Salvador. Fico cheia de emoção ao pensar que talvez tenhamos nos cruzado por aquelas ruas. Sua trajetória como professora de alemão e sua busca por transformar a vida das crianças, com educação, através de seu trabalho no projeto Salva Dor, fez com que nossos caminhos se aproximassem no tempo PRESENTE. A presença de Laís me acompanhou na USP, em Salvador, em Berlim e veio comigo até o fim da jornada deste ciclo. Como a espiral é um círculo que não se fecha, esta tese deu várias voltas, no entanto, começou e terminou com a narrativa de "uma mulher negra professora de alemão (na Bahia)". E isso tudo é para dar a entender que a pesquisa sobre a biografia de Laís Manhães Naka, no FUTURO, deve ser continuada, para que se abram caminhos para outras professoras negras de alemão que, assim como eu, precisarão de

referências que fortaleçam este lugar, referências essas que eu, até então, não tinha encontrado.
Vamos juntas, Laís! É SANKOFA!



7 EPÍLOGO

Ao longo da minha história e do meu percurso formativo, deparei-me com diversas experiências a cada movimento que realizava no intento de avançar não somente no aprendizado de uma língua estrangeira, mas também na busca do ensino-aprendizagem dessa língua, movimentando-me em diferentes territórios e novos espaços linguísticos. Todos esses movimentos levaram-me a desterritorializar-me, a cada encontro na busca de uma melhor qualificação, e ao mesmo tempo me ensinaram a lidar, a cada passo dado, com este corpo negro dentro de um processo de novas descobertas, seja na vida pessoal, seja no ambiente de trabalho ou no ambiente acadêmico.

Ao preparar a escrita desta tese, procurei refletir sobre como conduzir minha própria história e como trabalhar as respostas das professoras que participaram deste estudo e outros dados que foram gerados. Minha observação demonstrou que minha identidade de pesquisadora (Mello, 2020; Santos, 2017) estava sujeita a constantes negociações e mudanças a cada geração, na trajetória da pesquisa, de um novo dado, de um novo elemento e de uma nova informação.

É verdade que a autoetnografia não busca resolver todas as questões intelectuais, estéticas, emocionais e éticas relacionadas à pesquisa. No entanto, ao encará-la como possibilidade de organização metodológica e como uma forma de representar minha própria experiência e meu estilo de vida, é importante compreender que “fazer autoetnografia” ou “ser uma autoetnógrafa” demandou uma atenção especial para alguns elementos: a investigação do meu próprio eu, em primeiro plano (minhas memórias e experiências); as preocupações com a representação em todas as fases do processo de pesquisa (interações com as(os) outras(os) pesquisadas(os) e temas de pesquisa); e a representação desses processos em relação aos contextos sociais e culturais (Santos, 2017).

Na minha perspectiva, o reconhecimento das questões abordadas nas cenas apresentadas, em harmonia com a autoetnografia, tem potencial para ampliar pesquisas, permitindo-nos examinar os fenômenos no contexto do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras de forma mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais minuciosa. Isso destacará novas perspectivas, contornos e possibilidades de mudanças. Portanto, os resultados que alcancei, ao escolher a autoetnografia como possibilidade de organização metodológica, foram: a realização de uma crítica mais contundente sobre a formação de professoras(es) de línguas estrangeiras, principalmente de língua alemã; ampliação da temática da pesquisa para futuras pesquisadoras(es); questionamento sobre teorias já existentes que invisibilizam corpos em posição imposta de subalternidade; motivação para melhores perspectivas na vida social de

pessoas negras através do ensino-aprendizagem de idiomas; teorização de uma experiência escrita de maneira acessível a diversos públicos, em destaque, para as pessoas fora dos muros da academia; e, principalmente, contribuição para tornar visíveis vozes que foram silenciadas e/ou desconsideradas por uma parcela da sociedade e, conseqüentemente, pela academia.

Não tenho a pretensão, com esta tese, de definir verdades absolutas, mas sim de provocar e produzir brechas nos lugares por onde se movimentam os estudos de línguas estrangeiras, principalmente os estudos germanísticos, em um Brasil que está na luta para se reconhecer plurilíngue e multicultural. Neste percurso, deparei-me com conceitos estanques e que podem figurar como desatualizados e, em certa medida, diminuir os movimentos que busquem compreender e respeitar as diferenças culturais, como propõe a Linguística Aplicada na contemporaneidade. O que proponho, diante desse cenário, são parcerias. Precisamos caminhar juntas(os)!

Ao desenhar a linha do tempo de minha trajetória pessoal e como professora de línguas estrangeiras, fui ao mesmo tempo fazendo uma retrospectiva de minha caminhada profissional e de minha prática pedagógica. Ao defrontar-me com a minha história, pude me surpreender ao descobrir que a minha prática já tinha características do que hoje se convencionou chamar de decolonialidade, pois a partir do meu lugar, falei de mim para as minhas, para os meus e para as(os) outras(os); indaguei, critiquei, refleti e movimente!

Trabalhar com línguas é, também, trabalhar com identidades, foi assim que tive a necessidade de conhecer mais de minha própria identidade para compreender o universo identitário do outro. E foi no entrecruzamento de línguas e culturas, fato indissociável, que ocorreu em mim o enriquecimento de identidades (negras e não-negras) que se interrelacionam e se interseccionam. O aprender e ensinar línguas estrangeiras me transporta como um corpo negro para espaços de poder, me tira, em muitas instâncias, da invisibilidade e me permite um empoderamento capaz de cruzar fronteiras (nacionais e internacionais) e situações que me proporcionam intersecções entre culturas e territórios. Assim, este corpo negro saiu de Salvador e “atravessou o mar da América do Sul”, foi projetar suas ideias em outros espaços, provocando o Norte Global a repensar sua prática no ensino de alemão como língua estrangeira para o resto do mundo e, principalmente, para o Brasil. Desse modo, busquei fazer o que temos chamado de “devolutiva decolonial”. Sendo assim, o tecer dessa produção acadêmica faz-se, também, como local de formação coletiva, onde pesquisadora e suas(seus) interlocutoras(es) constroem-se em comunhão, como bem disse Paulo Freire (1986). Isso quer dizer que as nossas experiências epistêmicas e pedagógicas dão sempre uma volta espiralar e, ao passar pelo mesmo

ponto em que dá a volta, teremos renovado nossos caminhos e teremos visto outros saberes, descolonizando uma estrutura social que mais mata e apaga do que renova e evolui.

Destaco que, apesar de as disciplinas que cursei durante o doutorado não trazerem na sua centralidade temáticas voltadas a gênero, raça, classe e faixa etária, foi instituída, recentemente na UFBA, a Resolução nº 04/2023 (CAE-UFBA, 2023), que contempla essas temáticas. Acredito que a partir desta resolução muitas questões serão abordadas, de forma central, com a finalidade de propiciar uma melhor compreensão do quanto essas temáticas podem contribuir para uma prática no ensino de línguas que melhor atenda o contexto da diversidade, da inclusão, e que vise superar as históricas desigualdades do país.

A UFBA que encontrei quando entrei no doutorado não é a mesma UFBA que estou deixando. Essa universidade está dando seu giro e passando pelo eixo da espiral com grandes mudanças para tomar a próxima volta. Nesta próxima volta espiralar, a universidade trouxe, em 2020, palestras com Ailton Krenak e Mateus Aleluia⁶¹, Lilia Schwarcz e Krenak⁶² e Tiganá Santana e Cintia Guedes⁶³, no início do semestre remoto. Em 2023.1, o professor Dr. Salikoko Mufwene, de Gana, foi trazido pelo PPGLinC para ministrar um curso intitulado *Colonization, Globalization, and Language: an evolutionary approach*. Além disso, na Semana da África, alunos(as) africanos(as) de Letras, juntamente com discentes da Escola de Direito, organizaram um evento com palestras, música e arte. O recente concurso para professor(a) de alemão do ILUFBA apresentou, inclusive, temáticas referentes à diversidade, às línguas de imigração (teuto-brasileiras), à decolonialidade e ao ensino de alemão na contemporaneidade. Portanto, algumas questões levantadas no início deste doutorado já estão sendo movimentadas. Há uma luz no fim do túnel!

Quanto a mim, D. Edinha e Seu Betinho me colocaram para aprender uma língua estrangeira por achar que eu podia estar naqueles mesmos espaços dos filhos dos engenheiros, sem nenhuma pretensão em relação a riquezas materiais, mas considerando projeções. Nesse sentido, o trabalho da Hora da Criança também projeta as crianças para o universo da música clássica e da educação estética sem que essas crianças e suas famílias percebam que estão sendo levadas para outros horizontes. Assim, a oferta de centros de idiomas para as escolas básicas e para as comunidades pode abrir portas para outras perspectivas de ascensão social através do aprendizado de diversos idiomas, pois melhores empregos podem também oportunizar

⁶¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7fXGFRqYPmc&t=2688s>. Acesso em 25 jun. 2023.

⁶² Aula Magna do Semestre Letivo Suplementar 2020.1. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6S8vsE3_0xE. Acesso em: 25 jun. 2023.

⁶³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lev6WyDpje4>. Acesso em: 25 jun. 2023.

melhores condições de vida. O acesso às línguas estrangeiras não só oportuniza este universo, mas também nos possibilita adentrar outras culturas e aprender a enxergar e a respeitar o Outro em nossas e em suas limitações e diferenças.

Na verdade, projetos como a Hora da Criança e o estabelecimento de centros de idioma não somente fazem parte de minha trajetória, como também propiciam a outras pessoas enxergarem novas possibilidades. O contato com esses projetos me deu a oportunidade de falar de mim, falar das minhas e dos meus e de construir minha vida acadêmica na Alemanha, em novos espaços geopolíticos que me proporcionaram uma realidade internacional, que faz parte de minha linha do tempo construindo outros aspectos na minha identidade. Então, por que e para que aprender alemão? A resposta veio ao longo de toda minha trajetória e na escrita deste texto, em que mostro as encruzilhadas em que me encontrei e os momentos que possibilitaram oportunidades a outras pessoas, quando as motivei a terem acesso a esta e outras línguas estrangeiras.

O que gostaria de deixar demonstrado no final desta narrativa, que pretende ser uma tese, é que outros caminhos são possíveis e, como diz a juíza negra Flávia Martins de Carvalho, “outros possíveis mundos para quem não tem possibilidades”⁶⁴. Procurei dentro desta narrativa, com a descrição de todo este percurso, trazer para o(a) leitor(a) uma compreensão maior do quanto todas estas experiências conscientizaram-me do espaço que poderia ocupar e da profundidade de questões que foram sendo levantadas por mim ao longo desta trajetória. Além disso, todo este processo me levou a refletir sobre o porquê de outras minorias não possuírem as mesmas oportunidades que tive. Esse questionamento instigou-me a produzir uma tese que possa servir, de certa forma, como um caminho para que outras professoras negras possam compreender que é possível ter experiências de migrâncias que levem a uma significativa educação linguística.

Viver as migrâncias que eu vivi só contribuiu para me enriquecer como ser humano e, principalmente, como professora negra do ensino de alemão. O crescimento não foi só do lado estético da língua, mas também do didático, do lexical, e fez-me mergulhar nos aspectos culturais da língua com todas as suas nuances e os choques culturais, o medo de lidar com o novo, com o diferente, com o desconhecido. Essas trocas e experiências me fortaleceram, me ensinaram a me movimentar no mundo, a ter um sentimento de pertencimento, em vários

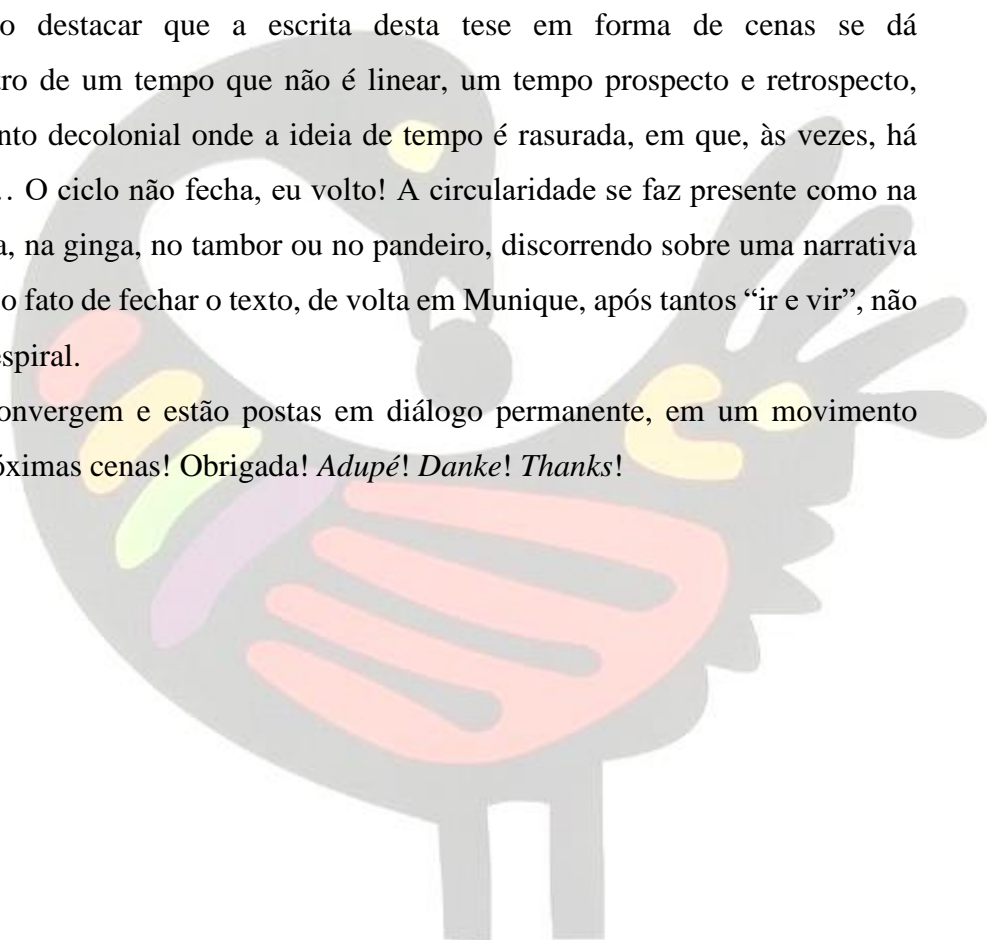
⁶⁴ Trecho extraído da fala da juíza Flávia Martins de Carvalho, durante a comemoração dos 35 anos da Constituição Federal, no capítulo dos direitos fundamentais sobre educação, cultura e desporto na Constituição Federal. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CyEBsdYC-1U/?igshid=MzRIODBiNWFIZA%3D%3D>. Acesso em: 08 out. 2023.

lugares, com as minhas identidades em fluxo. Estas escrevivências, que relatam esses deslocamentos, me possibilitaram ter novos letramentos e acesso a espaços que foram, historicamente, negados pela branquitude a corpos negros.

Eu sou um corpo, um ser, um corpo só
Tem cor, tem corte
E a história do meu lugar, ô
Eu sou a minha própria embarcação
Sou minha própria sorte (Luedji Luna)

Por fim, quero destacar que a escrita desta tese em forma de cenas se dá permanentemente dentro de um tempo que não é linear, um tempo prospecto e retrospecto, dentro de um movimento decolonial onde a ideia de tempo é rasurada, em que, às vezes, há necessidade de voltar... O ciclo não fecha, eu volto! A circularidade se faz presente como na roda, como na capoeira, na ginga, no tambor ou no pandeiro, percorrendo sobre uma narrativa não sequenciada, onde o fato de fechar o texto, de volta em Munique, após tantos “ir e vir”, não fecha os pontos desta espiral.

Essas pontas convergem e estão postas em diálogo permanente, em um movimento SANKOFA. Até as próximas cenas! Obrigada! *Adupé! Danke! Thanks!*



**ELENCO COM AS ATRIZES E ATORES COADJUVANTES E TODA A EQUIPE
TÉCNICA (REFERÊNCIAS):**

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O Perigo de uma história única*. Tradução Júlia Romeu. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *No meio do caminho*. de Alguma poesia, p. 15, 1930.

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. Coleção Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AGUIAR, Laís Vitória Cunha de; REIS, Micaela Nunes Martins dos. Adapting MAIN to Brazilian Portuguese. *ZAS Papers in Linguistics*, v. 64, p. 183-187, 2020.

ALEMANHA registra 1,1 milhão de refugiados em 2015. *Deutsche Welle*. 06 jan. 2016. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/alemanha-registra> Acesso em 13 mar. 2024.

ALMEIDA FILHO, João Carlos Paes de. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, João Carlos Paes de (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. (p. 13-28).

ALMEIDA FILHO, João Carlos Paes de. O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E Agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

ALTENHOFEN, Cleo Vilson; MORELLO, Rosângela (Org.). *Hunsrückisch: inventário de uma língua do Brasil*. Florianópolis: Editora Guarapuvu, 2022.

ALVES, Míriam Cristiane; MEDEIROS, Rita (org.). *Culturas Infantis de Terreiro: agenciando memórias, histórias e narrativas*. 2022.

ANUNCIAÇÃO, Aldri. *Namíbia, não!* 2. Edição. Salvador: EDUFBA, 2015.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Revista Estudos Feministas*, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 229, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880>. Acesso em: 28 mar. 2024.

AQUINO, Marcell.; FERREIRA, Mergenfel. *Ensino de alemão com foco decolonial: uma discussão sobre propostas didáticas para o projeto Zeitgeist*. Domínios de Lingu@gem, Uberlândia, v. 17, p. e1709, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/66610>. Acesso em: 28 mar. 2024.

ARENDT, Isabel Cristina. *Representações de germanidade, escola e professor no Allgemeine Lehrerzeitung für Rio Grande do Sul*. 2005. Tese (Doutorado em História). UNISINOS, São Leopoldo, 2005.

ASSIS, Joziane Ferraz de. “*Eu, caçadora de mim*”. *O percurso de formação de uma professora de espanhol*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, 2018.

AUSWÄRTIGES AMT. Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/downloads/>. Acesso em: 31 mar. 2024.

AVEIRO, Thais M. M. O programa Ciência sem Fronteiras como ferramenta de acesso à mobilidade internacional. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1867>. Acesso em: 5 mar. 2024.

AYIM, May; OGUNTOYE, Katharina; SCHULTZ, Dagmar. (Hg.) *Farbe bekennen. Afro-deutsche Frauen auf den Spuren ihrer Geschichte*. Orlanda Verlag. [1986]. 2. Auflage 2020.

AYOH' OMIDIRE, Felix. *YoruBaianidade: Oralitura e matriz epistêmica nagô na construção de uma identidade afro-cultural nas Américas*. Salvador: Segundo Selo, 2020.

AZEVEDO, Delcina Hermelina dos Santos. *In memoriam - Lais Manhães*. São Paulo: Sociedade Antroposófica no Brasil, 2010.

BAHIA. Decreto nº 21.080, de 25 de janeiro de 2022. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/decreto-n-21080-2022t>. Acesso em 31 mar. 2024.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12ª ed. HUCITEC, 2006.

BALADELI, Ana Paula Domingos. Questões de Identidade em sala de aula: que sentidos de brasilidade apresentam os Livros Didáticos? In: FERREIRA, A. J (org.) *As políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos*. Campinas: Pontes, 2014. p. 225-242.

BARROS, Arísia. *O Racismo é um Camaleão Poliglota- Crônicas de Palmares* (Coleção Faces do Brasil). Ed. Ética. 2011.

BAUMAN, Zygmunt; PERUZZO JUNIOR, L. Sociedade, linguagem e modernidade líquida. *Revista Diálogo Educacional*, v. 16, n. 47, p. 247-58, 2016.

BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras, 2022. [Edição digital]

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31. n.1. p. 15-24. Jan.-abr. 2016

BERTH, Joice. *Empoderamento*. Coleção Feminismo Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen; 2019.

BHABHA, Homi. The third space: Interview with Homi Bhabha. IN: RUTHERFORD, J. *Identity: community, culture, difference*. Londres: Lawrence & Wishart, 1990 (b).

BINZER, Ina von. *Os meus romanos – alegrias e tristezas de uma educadora alemã no Brasil*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. *Educar em Revista*, [S.l.], v. 12, n. 12, p. p.

153-165, dez. 1996. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36031>. Acesso em: 28 mar. 2024.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. Inclusão digital: polêmica contemporânea. Edufba, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 10639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm Acesso em: 25.08.2024

CADILHE, Alexandre José. Narrativas e reflexão epistêmica. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa (org). *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 110-135.

CONSELHO ACADÊMICO DE ENSINO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (CAE-UFBA) Estabelece normas para implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais referentes à Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de graduação da UFBA, em consonância com as Resoluções Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 01/2004, nº 01/2012 e nº 02/2012. Palácio da Reitoria, Sala dos Conselhos Superiores, 31 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br> Acesso em: 03 abr. 2024.

CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

CANAGARAJAH, Suresh. From critical research practice to critical research reporting. *TESOL Quarterly*, v. 30, n .2, p.321-331, 1996.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA). UERJ, Rio de Janeiro: Letras, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, Braga, v. 11, n. 2, 2011, p. 240-255.

CARRASCOSA, Denise. *Traduzindo no Atlântico Negro*. Por uma práxis teórico-política de tradução entre literaturas afrodiáspóricas. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2017.

CARRASCOSA, Denise. Direito Humano. In. PIRES, Thula; FREITAS, Felipe (org.) *Vozes do Cárcere: Ecos da Resistência Política*. Rio de Janeiro: Kitabu, 2018.

CARVALHO, Inaiá M.M. de; ARANTES, Rafael de Aguiar. *Transformações na estrutura urbana e desigualdades sociais: reflexões a partir da trajetória de Salvador*. Caderno CRH, v. 35, p. e022032, 2022.

CASTRO, Yeda Pessoa de. *Camões com Dendê: o português do Brasil e os falares afro-brasileiros*. 1. ed., Rio de Janeiro, RJ: Topbooks Editora, 2022.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Das línguas africanas ao português brasileiro. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 14, 1983. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20822> . Acesso em: 03 abr. 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 295-316.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. [recurso eletrônico] tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

COUTO, Letícia Coroa do. Sobrevoos pela História do Ensino de Alemão-LE no Brasil. *Helb, História do Ensino de Línguas no Brasil*, v. 6, n. 6, jan. 2012.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, ano 10, n. 1, 2002. p. 171-188.

CRENSHAW, Kimberlé. *A urgência da interseccionalidade*. Palestra do TED Talks em outubro de 2016. Publicada em 14 de julho de 2017 por Priscila Uirá de Souza. Disponível em: <https://www.youtube.com/results?> . Acesso em: 13 fev. 2021.

CRITICAR. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. 2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/criticar>. Acesso em: 27 nov. 2021.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

DAVIS, Angela. Conferência atravessando o tempo e construindo o futuro da luta contra o racismo. 25 de julho de 2017, Salvador, Reitoria da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Discurso de Angela Davis, Transcrição Naruna Costa. In: *Mulheres Negras transversais do tempo: Negras Jovens contra o racismo, a violência, e pelo bem viver*. Disponível em: <https://bit.ly/2MwVkJp> . Acesso em: 03 mai. 2021.

DUDL - Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Barcelona, 1996, Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf Acesso em 01 abr. 2024.

DELORY-MOMBERGER, Christone. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index> . Acesso em: 28 mar. 2024.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed. 2007.

DEVULSKY, Alessandra. *Colorismo*. São Paulo: Jandaíra, 2021.

DREHER, Martin Norberto. Wilhelm Rotermund: seu tempo, suas obras. São Leopoldo, RS: Oikos, 2014.

DUSSEL, Enrique. *1492 [mil quatrocentos noventa e dois]: o encobrimento do outro; a origem do Mito da modernidade*; conferências de Frankfurt. Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas, p. 55-70. Buenos Aires: Clacso, 2005.

DUSSEL, Enrique. *Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação*. *Sociedade e Estado*, Dossiê: Decolonialidade E Perspectiva Negra v. 31, p. 51-73, 2016.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Tradução Sandra Castelo Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ELIAS, D., PEQUENO, R. Desigualdades socioespaciais nas cidades do agronegócio. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, v. 9, n.1. p.25-39, maio, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/revistageografia/article/view/254811/41799>. Acesso em: 22 out.2023.

ENSAIO (Auto) Reflexivo Crítico. Trabalho de avaliação da disciplina de Metodologia do Ensino de Alemão 1. São Paulo: USP, 2021. (não publicado).

ESTEVAM, Magno. *CD Apiciando*. Nete do Mundo. 30.11.2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jhq5C0zwRQo&t=1853s>. Acesso em: 02 mar. 2021.

ESTEVEZ, C. R. Farbe Bekennen: História, Narrativas e Memória Social do Movimento Afroalemão. *Revista Interdisciplinar Sulear*, [S. l.], v. 15, n. 6, 26–39, 2023.

EVARISTO, Conceição. Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória. *Revista Releitura*, Belo Horizonte: Fundação Municipal de Cultura, n. 23, novembro de 2008. p. 5-11.

EVARISTO, Conceição. É preciso questionar as regras que me fizeram ser reconhecida apenas aos 71 anos, diz autora. [Entrevista cedida a] Júlia Dias Carneiro realizada em. *BBC News Brasil*. Rio de Janeiro. 09 de março de 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43324948> Acesso em: 13 abr. 2021.

EVARISTO, Conceição. A Escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Org). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. ilustrações Goya Lopes. - 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FANON, Frantz. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Formação de professores de língua inglesa e o preparo para o exercício do letramento crítico em sala de aula em prol das práticas sociais: um olhar acerca de raça/etnia*. *Línguas & Letras*, v. 7, n. 12, 2006. p. 171-187.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores*. São Paulo: Pontes, 2012.

FERREIRA, Aparecida de Jesus (org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas: Pontes, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Teoria racial crítica e letramento racial crítico: Narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas*. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Narrativas Autobiográficas de professoras/es de línguas na universidade: Letramento Racial crítico e teoria racial crítica*. In: FERREIRA, A. J. (org.) *Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; FERREIRA, Susana Aparecida. *Raça/Etnia, Gênero e suas Implicações na Construção das Identidades Sociais em sala de Aula de Línguas*. *RevLet – Revista Virtual de Letras*, UFG, v.03, n.02, 2011.

FERREIRA, Deise. *O espanhol e a afrolatinidade: “senderos de la diáspora negra”*. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura). Programa de Pós-graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

FERREIRA, Mergenfel Andromergena Vaz. *Olhares brasileiros e alemães: um estudo sobre percepção, interculturalidade e ensino de língua e cultura estrangeira*. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, n. 18, p. 185–213, 2011a. DOI: 10.1590/S1982-88372011000200011. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/38120>. Acesso em: 28 mar. 2024.

FERREIRA, Mergenfel Andromergena Vaz. *A trilogia língua-cultura–contexto e ensino de LÊs: revendo conceitos*. *Revista de Letras*, v. 4, n. 2, 2011b.

FERREIRA, Lola. *Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia*. *Gênero e número*, 20 de junho de 2018. Disponível em: <https://www.generonumero.media/reportagens/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/> Acesso em: 01 abr. 2024

FIGUEIREDO, Angela. *Mulheres negras e educação: insurgências pedagógicas e práticas insubmissas para a descolonização do conhecimento*. In: NASCIMENTO, B. *Narrativas transatlânticas de mulheres negras/ Beatriz Nascimento*. 1.ed., Salvador, BA: Diálogos Insubmissos de Mulheres Negras, 2022.

FONSECA, Jael Glauce. da. *A presença do idioma alemão na Universidade Federal da Bahia*. In: UPHOFF; LEIPNITZ; ARANTES; PEREIRA. (Org.) *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 48, n. contínuo, p. e240473, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/195964>. Acesso em: 28 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 17. Ed. [1987] 1970.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1986.

FREIRE, Pedro Henrique; PUH, Milan; FAVORO, Laís Vitória. Como organizar um curso de línguas: mapeamento linguístico, propostas formativas e ensino *pluri/translínque*. *Conexão ComCiência*, [S. l.], v. 2, n. 3, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/i>. Acesso em: 28 março 2024.

FREITAS, Alessandra.; BOHUNOVSKY, Ruth. Conchita Wurst: gênero e diversidade no ensino de alemão no Brasil. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 27, n. 51, p. 1–26, 2023. DOI: 10.11606/1982-883727511. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/217978>. Acesso em: 28 mar. 2024.

FREITAS, José Henrique. *O Arco e a Arkhé: Ensaio sobre literatura e cultura*. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2016.

FREITAS, José Henrique. Prefácio. In: CASTRO, Yeda Pessoa. *Camões com Dendê: o português do Brasil e os falares afro-brasileiros*. 1. ed., Rio de Janeiro, RJ: Topbooks Editora, 2022.

FREITAS, Paula Garcia de; LANDULFO, Cristiane Maria. *@meninasemulheresnaliteratura: escrita diaspórica em língua italiana, conexão de redes, de saberes e formação docente*. 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/9900/4518> Acesso em: 07 mar. 2024.

FÜRSTENAU, Sara; CARNICER, Javier. Transnational Education. A Concept for Institutional and Individual Perspectives. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* Heft 4, 2019.

GAGARINA, Natalia. *Multilingual Assessment Instrument for Narratives (LITMUS-MAIN)*. *Logos*, jg.29 - ausg.2, 2021. p. 96 -105.

GAGARINA, Natalia, KLOP, Daleen, KUNNARI, Sari, TANTELE, Koula, VÄLIMAA, Taina, BOHNACKER, Ute; WALTERS, Joel. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. *ZAS Papers in Linguistics*, 63. 2020.

GASPARELO, L. *O centro de estudos de línguas de Sorocaba: projeto pedagógico e política de ensino*. Dissertação de Mestrado em Educação. Pós-graduação em Educação, Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2009.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Tradução Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa (org). *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador. Saberes construídos nas lutas por emancipação*. Editora Vozes. Petrópolis: RJ, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia. A Categoria político-cultural de Amefricanidade. *Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, 1988.

GRILLI, Marina. Transferência, interferência e conflito entre as formas verbais do passado em inglês e alemão. Anais do 1. Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG). 09-11 de novembro de 2015. USP, São Paulo. p. 258-266, 2015.

GRILLI, Marina. Passado, presente e futuro do ensino de línguas no Brasil: métodos e políticas. *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*, v. 12, n. 3, p. 415-435, 2018.

GRILLI, Marina. *Por uma educação linguística Translúngua e Decolonial: questões para o ensino de alemão*. Revista Iniciação & Formação Docente, v. 7, n. 4, p. 904-930, 2020.

GRILLI, Marina; PUH, Milan. O ensino de alemão enquanto ato político-pedagógico: reflexões a partir de um estágio de docência na universidade. *Trama*, Volume 17, Número 41, p. 123-133, 2021.

GUEDES, Luís Eduardo SORJ; Bernardo. Exclusão digital: problemas conceituais, evidências empíricas e políticas públicas. *Novos estudos CEBRAP*, p. 101-117, 2005.

GÜMÜSAY, Kübra. *Sprache und sein*. Hanser Berlin, 2020.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

HALL, Stuart. *Cultura e Representação*. Tradução Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Apicuri e PUC Rio, 2016.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. New York: South End Press, 1989.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados. In: IBGE. Censo brasileiro de 2022. [s/d a] Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/salvador.html> Acesso em: 01 abr. 2024

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Panorama. In: IBGE. Censo brasileiro de 2022. [s/d b] Disponível em:

https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/?utm_source=ibge&utm_medium=home&utm_campaign=portal Acesso em: 01 abr. 2024.

ILÊ Aiyê. In: *Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira*. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo636197/ile-aiye>. Acesso em: 12 mar 2024. Verbetes da Enciclopédia.

Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia (IPAC). *Festa da Boa Morte*. Disponível em: <http://www.ipac.ba.gov.br/festa-da-boa-morte>. Acesso em: 13 abr. 2021.

IPEA. *Atlas da violência 2023*. Brasília: Ipea; FBSP, 2023. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/9350-223443riatlasdaviolencia2023-final.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2024.

IPOL- Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, Florianópolis - Sc, 2022. Disponível em: <http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/> Acesso em 01 abr. 2024.

JESUS, Jessica Flávia Oliveira de. *May Ayim e a tradução de poesia afrodiaspórica de língua alemã*. 2018. Mestrado (Dissertação em Estudos da Tradução) Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2018.

JORGE, Alexandre; SOUZA, Antônio Carlos Santana de. A Língua Alemã numa Comunidade Indígena Terena como emancipação linguística. *Revista Interdisciplinar Sulear*, [S. l.], v. 15, p. 12–25, 2023. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/7263>. Acesso em 01 abr. 2024.

JORGE, Alexandre: *A língua alemã em uma comunidade indígena Terena em Mato Grosso do Sul: bilinguismo e ensino/aprendizagem*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, 2019.

JOVINO, Ione. Representação de Negros e Negras num Livro Didático de Espanhol: Alguns apontamentos. In: FERREIRA, A. J (org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas: Pontes, 2014.

JUNIOR, Antonio Carlos; MATOS, Doris. Linguística Aplicada e o SULEar: Práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. *Revista Interdisciplinar SULEAR*. UEMG, Ano 2, N.2 (setembro/2019). Edição Especial Dossiê SULEar.

KELLY, Natasha. *Afrokultur, der raum zwischen gestern und morgen*. UNRAST-Verlag, Münster. 2. Auflage, 2018.

KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação. Episódios de racismo cotidiano*. Tradução Jess Oliveira. Cobogó, 3ª reimpressão, 2020.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 12, p. 134-152, 2017.

- KUCKARTZ, Udo. *Qualitative Inhaltsanalyse, Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Beltz Juventa, 2018.
- KUMARAVADIVELU, Bala. The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act?. *TESOL Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.
- LANDULFO, Cristiane Maria. *Currículo e formação inicial dos professores de italiano no Brasil: constatações e reflexões*. 2016. Tese [doutorado em Língua e Cultura] — Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2016.
- LANDULFO, Cristiane Maria; CARAMORI, Alessandra Paola; VIANA, Adriane. A Pluralidade Linguístico-cultural do Italiano e o Silêncio dos Materiais Didáticos. *Revista de Italianística*, n. 36, p. 58-70, 2018.
- LANDULFO, Cristiane Maria; MATOS, Doris. Escritoras ítalo-africanas e uma proposta decolonial para a educação linguística em italiano. *Línguas & Letras*, v. 22, n. 52, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/26433>. Acesso em: 06 jun. 2023.
- LAPO, Flavinês Rebolo. As cartas de Ina von Binzer: uma possível contribuição para a formação de professores. *Revista de estudos universitários*. Sorocaba, v. 27, n.1, p.09-21, 2001.
- LAWINSKY, Olívia. *Dicionário Alemão-Português, Português-Alemão*. Munique: Das Freie Buch, 2021.
- LEITE, Míriam Lifchitz Moreira. Mulheres viajantes do século XIX. *Cadernos Pagu*, Campinas/UNICAMP, v. 15, p. 129-143, 2000.
- LIMA, Maria Nazaré Mota de. *Relações étnico-raciais na escola: o papel das linguagens*. Salvador: EDUNEB, 2015.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. EPU, São Paulo, 1986. 5. Reimpressão.
- MARCON, Karina. *Inclusão e exclusão digital em contextos de pandemia: que educação estamos praticando e para quem?* *Criar Educação*, v. 9, n. 2, p. 80-103, 2020.
- MARTINS, Leda Maria. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Língua e Literatura: Limites e Fronteiras*. n.26, 2003. (p. 63-81). Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881/7308> . Acesso em: 18 mai. 2021.
- MARTINS, Leda Maria. *Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela*. 1. ed., Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Ensaio para uma sócio-história do Português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2004.
- MBEMBE, Achille. As Formas Africanas de Auto-Inscrição. *Estudos Afro-Asiáticos*, Ano 23, n. 1, p. 171-209, 2001.

- MEIRELLES, Camila. Pluricentrismo linguístico da língua alemã e concepções de graduandos e professores. *Anais do IX SAPPIL – Estudos de Linguagem*, UFF, no 1, 2018.
- MELLO, Deborah Marcelino de; ARANTES, Poliana Coeli Costa. Representatividade Preta no livro didático. *Revista Projekt*, n.62, p.90-97, 2023.
- MELLO, Dilma. Pesquisa Narrativa e Formação de professores. In.: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa (org). *Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.
- MEMORIAL Dona “Lais Vasthi Manhães Naka”. 2010. Disponível em: <https://dokumen.tips/documents/memorial-dona-lais.html>. Acesso em 02 jan. 2024.
- MENDES, Cleise. Apresentação: O futuro em um espelho. In: ANUNCIACÃO, A. *Namíbia, não!* 2. Edição. Salvador: EDUFBA, 2015. p.10-13.
- MENDES, Edleise. Língua, Cultura e formação de Professores: Por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008. p. 57-77.
- MENDES, Edleise. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P. & ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Orgs.). *Língua e Cultura no contexto de português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010. p. 53-77.
- MENDES, Edleise. *Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2*. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. (Orgs.). *Materiais didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: contestações e proposições*. EDUFBA, 2012a. p. 355-378.
- MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, T.; et. al. (Org.) *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2012b. p. 667-678. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/16749>. Acesso em 28 mar. 2024.
- MENDES, Edleise. *A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2*. *Revista EntreLinguas*, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203–222, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>. Acesso em: 28 mar. 2024.
- MENDES, Edleise. Pluricentrismo linguístico, ensino e produção de materiais de Português LE no PPPLE. In: ALVAREZ, M. L. O.; GONÇALVES, L. (Org.). *O Mundo do Português e o Português no Mundo Afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas: Pontes, 2016, p. 293-310.
- MENDES, Edleise. *Interculturalidade e decolonialidade no ensino-aprendizagem de línguas*. Vídeo. YouTube. TV Olhos D’Água – TV UEFS, 28 jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LzQ4Z53pZU8&t=294s> . Acesso em: 23 fev. 2021.
- MENDES, Edleise. Educação Linguística Intercultural. In: MATOS, Doris; Sousa, Cristiane Landulfo de (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p.123-133.

MENEZES, Matheus. Reflexividade. In: PUH, Milan. Guias formativos: para aprendizes e futuros profissionais de línguas na Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2021. p. 22-25. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/644. Acesso em 28 março. 2024.

MOITA LOPES, Luís Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea – problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.85-107.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

MONTE, Natália Carneiro. (Re)conhecendo o conceito de branquitude e seus orivilégios: Um olhar sobre o material didático de ensino de línguas e a prática do professor em sala de aula. In: ALMEIDA, A. A. D. [et.al.] *Língua em Movimento: Estudos em Linguagem e interação*. v.2, p. 53-70. EDUFBA, 2020.

MOREIRA, Adilson. *Racismo recreativo*. São Paulo: Editora Pólen, 2019.

MOTA, Kátia Maria Santos. Incluindo diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. e SCHEYERL, D. (Org.) *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 35-60.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: NASCIMENTO, E. L. *O Tempo dos Povos Africanos-suplemento didático da linha do tempo dos povos africanos*. IPEAFRO-SECAD/MEC-UNESCO, 2007. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/wp-content/uploads/2013/12/SUPLEMENTO-DIDATICO.pdf>. Acesso em: 07 julho 2023.

MUNIZ, Kassandra. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. *DELTA*, 32.3, p.767-786, 2016.

MUNIZ, Kassandra. *LA, Gênero e Raça: Rasuras Epistêmicas, Decolonialidade e Mandingas no Campo da Linguagem*. Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), Vídeo. YouTube. 13.05.2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9Iz-ww90JII&t=8s>. Acesso em: 23 fev. 2020.

MUNIZ, Kassandra.; COSTA, Mikaela Gabriele Elias da. Letramento de reexistência: uma prática de liberdade. *X COPENE (Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros). (Re)existência intelectual Negra e Ancestral, 18 anos de Enfrentamento*. Uberlândia: MG, 2018.

NAKA, Laís Vasthi Manhães. *Fala na Formatura das turmas de 1994 da Escola Rudolf Steiner de São Paulo*. Vídeo. Youtube. Canal Paulo Risi. 22 de jan. de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SfJt0t43Zo> Acesso em: 08.02.2023

NASCIMENTO, Beatriz. *O conceito de quilombo e a resistência afro-brasileira. Cultura em movimento: matrizes africanas e ativismo negro no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, p. 71-91, 2008.

NASCIMENTO, Beatriz. O conceito de quilombo e a resistência cultural negra. *Revista Afrodiáspora*, v. 3, n. 6-7, p. 41-49, 1985.

NASCIMENTO, Elisa Larkin (Ed.). *A matriz africana no mundo: Coleção Sankofa-Volume 1*. Selo Negro Edições, 2008.

NASCIMENTO, Gabriel. *E a história não acabou... a representação da identidade de classe social no livro didático de língua inglesa*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília: DF, 2016.

NASCIMENTO, Gabriel. O negro-tema na Linguística: rumo a uma descolonização do racismo e do culturalismo racista nos estudos da linguagem. *Polifonia*, Cuiabá-MT, v.27, n.46, abr.-jun., p. 68-94, 2020.

NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo Linguístico: Os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NASCIMENTO, Raquel Alves dos Santos. *Do Exotismo à denúncia social: sobre a recepção de Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus, na Alemanha*. 2016. Dissertação [Mestrado em Letras Modernas] — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

NASCIMENTO, Raquel Alves dos Santos. *Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus na Alemanha: mesma tradução, diferentes leituras – uma análise a partir dos paratextos das diversas edições sob a ótica da Linguística de Corpus*. 2022. Tese [doutorado em Letras Modernas] — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022.

NIPO BRASIL - *o jeito japonês de ser brasileiro*. Direção: Roberto Manhães Reis e Viola Scheuerer. Alemanha/Brasil: Digibeta. 92. 2005. Disponível em: <https://www.virofilm.ch/portugu%C3%AAs/filmes/nipo-brasil/>. Acesso em 02/01/2024.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, v. 3, n. 6, p. 147-150, 2012.

NUNES, Alyxandra Gomes; NASCIMENTO, C. G. do; INKPIN, S. C. Experiências que fazem a diferença: práticas crítico-formativas no curso de Licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas do Campus V da UNEB. *Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE)*, v.1, n.1, e202107, 2021.

NUNES, Elaine Cristina Roschel. A criatividade local na decolonialidade: entrelaçamentos e ações possíveis em meio acadêmico Letras/Alemão. *Revista Interdisciplinar Sulear*, [S. l.], v. 15, p. 57-72, 2023. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/7273>. Acesso em 02/02/2024.

NUNES, Elaine Cristina Roschel; LORKE, Franziska. O problema da adequação dos parâmetros do quadro europeu comum de referência e "a necessidade de emergir como os outros de nós mesmos". *Revista X*, [S.l.], v. 2, n. 1. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/22892> Acesso em: 01 fevereiro 2024

NUNES, Elaine Cristina Roschel. *Reflexões sobre estratégias didáticas no ensino de alemão como língua estrangeira em ambientes escolar e acadêmico*. In: UPHOFF, D. [et. al.] *Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: FFLCH/USP, 2019.

PRABHU, Nagore. *There is no best method – why?* *Tesol quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

OLIVEIRA, Gabriela Luna Bellas. *A representação da identidade negra no livro didático de espanhol do ensino fundamental II*. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. de. *Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira*. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Plurilingüismo no Brasil. *Livro da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL)*. Brasília, 2008. (p.1-11)

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Plurilingüismo no Brasil: repressão e resistência linguística. *Synergies Brésil*, Nr. 7, p.19-26, 2009.

OLIVEIRA, Sheila. Uma mulher é morta a cada nove horas durante a pandemia no Brasil. *Brasil de Fato*. 10 out. 2020. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/10/10/uma-mulher-e-morta-a-cada-nove-horas-durante-a-pandemia-no-brasil>. Acesso em: 12 abr. 2021.

OPAS. Organização Pan-Americana de Saúde. *OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia*. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020c>. Acesso em: 27.abr.2024.

PARÁBASE. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. 2024. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/par%C3%A1base>. Acesso em: 19 fev. 2024.

PARAQUETT, Márcia. A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. *Abehache*, ano 2 n.2, 2012. Disponível em: <http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista2/225-239.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2021.

PARAQUETT, Márcia. Multiculturalismo, Interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p. 137-156, 2010.

PARAQUETT, Márcia. *Questões imprescindíveis à formação de professores interculturais latino-americanos: O lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente*. In: PARAQUETT, M.; MATOS D. (Orgs.) *Interculturalidade e Identidades: formação de professores de espanhol*. Salvador: EDUFBA, 2018, p.73-99.

PARAQUETT, Márcia. *Prefácio*. In: SANTANA, G. da C.; SOUZA NETO, M.J. *Articulando Linguagens: Texto, discurso e ensino de línguas*. 1. ed., Campinas, SP. Pontes Editores, 2021.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-50, 1998.

PEREIRA, Rogéria Costa. Motivação para aprendizado do alemão em contexto extensionista. In: UPHOFF, D., LEIPNITZ, L., ARANTES, P. C., & PEREIRA, R. C. *Alemão em contexto universitário. Ensino, pesquisa e extensão. Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: FFLCH, p. 193-216, 2019.

PNADC - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para o ano de 2022.

POSTIGO, Maria Labarta. Componentes interculturais nos materiais de alemão como LE: um convite à crítica. In: SCHEYERL, D. C. de M.; SIQUEIRA, S. (Org.) *Materiais didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: contestações e proposições*. EDUFBA, p. 427-446, 2012.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? *Tesol quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

PUH, Milan. Políticas Linguísticas, Decolonialidade e Materiais Didáticos no Brasil. In: BERGER, I. R.; REDEL, E. (Org.) *Políticas de gestão do multilinguismo: práticas e debates*. São Paulo: Pontes, p. 207- 231, 2020a.

PUH, Milan. “Tudo junto e misturado?”: as contribuições e os limites do multiculturalismo no ensino de línguas. *El toledo de Astier*. Año 11, Nr. 20-21, p. 415-432. 2020b.

PUH, Milan. “Deixe-me te enquadrar”: orientações e parâmetros na formação e atuação de professores de alemão. *Revista Projekt*, n. 60, p. 32-39, out. de 2021a.

PUH, Milan. *Guias formativos: para aprendizes e futuros profissionais de línguas na Universidade de São Paulo*. 2021b.

PUH, Milan. Extensão Universitária enquanto democratização do ensino de línguas menos divulgadas: Projeto “línguas na USP/línguas da USP”: University Extension as democratization of the teaching of less known languages: Project “línguas na USP/línguas da USP”. *Revista CBTEcLE*, v. 6, n. 2, p. 198-213, 2022.

PUH, Milan.; SOCOLOSKI, A. Da prática para a teoria: caminhos e momentos de entrelaçamento cultural e linguístico na comunidade suábica da colônia de Entre Rios. *Revista Interfaces, Guarapuava*, v. 11, p. 33-48, 2020.

PUH, Milan; SAMPAIO, Ivanete da Hora. “Ensinando alemão e cruzando realidades paulistas e baianas”: considerações e articulações para um projeto de centros de estudos de línguas no Estado da Bahia. In: MARQUES DE SOUZA, F.; KFOURI, M.M.H.; SILVA, O.de O. (org.). *Práticas de ensino de formação docente em línguas estrangeiras: projetos, programas, iniciativas de resistência e gestos glotopolíticos*. São Paulo: Mentis Abertas, 2022.

PUH, Milan; SAMPAIO, Ivanete da Hora. (De)colonialidade na trajetória de uma professora negra de alemão: construindo e analisando a biografia de Laís Manhães Naka. In: ESTEVES, Cleydia Regina; WELS, Érica Schlude; SAMPAIO, Ivanete da Hora. *Novas perspectivas, novas práticas e tensões no ensino de língua e literatura alemãs: sobre crises e demandas identitárias, insurgentes, decoloniais, antirracistas*. Pandaemonium Germanicum, São Paulo, v. 27, n. 53, set.-dez. 2024, p. 141–166. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/226898> Acesso em: 07.08.2024

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales). Buenos Aires, 2005. (p.117- 142)

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. (p. 149-168)

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Resenha de Calvet 2007. *DELTA*, UNICAMP 24:1, p. 135-139, 2008.

REIS, Vilma. Sair do verbo To Be e Ganhar o Mundo. In.: Prefeitura Municipal do Salvador. *Diretrizes curriculares para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador*. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. Salvador, p. 73-76, 2005.

RITZKAT, Marly Gonçalves Bicalho. Preceptoras alemãs no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 95-134.

ROCHA, Mariana Machado. *Doutoranda, negra e mãe: como fui parar em um programa de sanduíche nos EUA*. *Revista Firminas*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 48-61, jan/jul, 2021.

RÖSLER, Dietmar. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 2012.

RÖSLER, Dietmar. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart/Weimar: Metzler, 2023.

RUSSAU, Christian. *Empresas alemãs no brasil*. trad. Kristina Michahelles e Daniel Martineschen. Publicado pela Fundação Rosa Luxemburgo e medico internacional em parceria com a Editora Elefante e a Autonomia Literária. São Paulo: Elefante, 2017, 284 p., ISBN 978-85-93115-05-9.

SALES, Cristian Souza de. Negras grafias contemporâneas: das escrituras aos gestos performativos. *Muiraquitã*, UFAC, vol.6, nr. 2, 2018.

SALVA Dor. Direção: Roberto Manhães Reis; Viola Scheuerer. Imagefilm. Brasil/Alemanha. Virofilm. 2014. 17min. Disponível em: <https://www.virofilm.ch/portugu%C3%AAs/ong-tv/> Acesso em 02 abr 2024.

SAMPAIO, Ivanete da Hora. Identidades em Fluxo. In: MATOS, Doris; Sousa, Cristiane Landulfo de (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022a.

SAMPAIO, Ivanete da Hora. *O cenário das políticas públicas para políticas linguísticas na Bahia: um olhar transgressor para o ensino de alemão*. In: Anais do II Fórum Sociedade Crítica: vida insubmissa, pensamento transgressor. Anais Barreiras (BA) UFOB, 2021. Even 3, meio digital, 2022b. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/sociedadecritica/> Acesso: 06 de março de 2024.

SAMPAIO, Ivanete da Hora; PUH, Milan *Da teoria para a prática: Propostas formativas interculturais e decoloniais para quem ensina(rá) línguas no Brasil*. In: ALMEIDA, A. A. D. [et.al.] *Língua em Movimento: Estudos em Linguagem e interação*. v.2, EDUFBA, p. 107-124, 2020.

SAMPAIO, Ivanete da Hora; PUH, Milan. *Ensino da língua alemã na contemporaneidade: algumas perspectivas críticas como oportunidades e desafios*. Projekt, n.62, p.80-90, 2023.

SAMPAIO, Ivanete da Hora. *Die Bedeutung der ästhetischen Erziehung für die Persönlichkeitsentwicklung - dargestellt anhand zweier brasilianischer Projekte*. Magisterarbeit. Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogik, SoSe 2002.

SANTANA, Tiganá. Tradução, interações e cosmologias africanas. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 39, nº especial, p. 65-77, 2019.

SANTOS, Antonio Bispo dos. *A Terra dá, a terra quer*. Ubu Editora, 2023.

SANTOS, Antonio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*, 2009.

SANTOS, Joelma. Aula de inglês, tema do dia: conteúdos etnicorraciais. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). *Nas trilhas da interculturalidade: relatos de prática e pesquisa*. Salvador: UFBA, 2016. p. 199-232.

SANTOS, Joelma. *Black matters matter: uma bússola apontando para raça a bordo da nau 'formação de professores/as de inglês'*. 2021. Tese [doutorado em Língua e Cultura] Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2021.

- SANTOS, Joelma. *Raça/Etnia, Cultura, Identidade e o professor na aplicação da Lei nº 10.639/03 em aulas de língua inglesa: como?* Dissertação [mestrado em estudo de linguagens] — Departamento de ciências humanas, Universidade do Estado da Bahia/UNEB, 2011.
- SANTOS, Joelma et al. *Black Matters Matter: teaching English by teaching about race*. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2022.
- SANTOS, Joelma. Mulher-negra-mãe-pesquisadora e mais: reinvenções em isolamento social In: SALES, Cristian; SACRAMENTO, Deyse; BARBOSA, Manoela. *Narrativas Negras e Insubmissas, em tempos de isolamento social. E-Book pela Plataforma Diálogos Insubmissos de Mulheres Negras*. Editora com a andarilha edições. 2020, p.87-91.
- SANTOS, Kelly Barros. Educação Quilombola. In: MATOS, Doris; SOUSA, Cristiane Landulfo de (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p.145-152.
- SANTOS, Milton. *Documentário: Globalização Milton Santos - O mundo global visto do lado de cá*. Direção de Silvio Tendler. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. *Memória Coletiva e Teoria Social*. São Paulo: Ed. Annablume, 2003.
- SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *Plural: Revista de Ciências Sociais*, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017.
- SANTOS, Terezinha Oliveira. *Configurações Identitárias numa turma de EJA: Uma Leitura para além das margens*. Dissertação [Mestrado em Letras] — Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.
- SANTOS, Terezinha Oliveira. *Só agora eu falo alto: Reflexões acerca de “raça”, linguagem e gênero na formação docente em EJA*. Tese [Doutorado em Letras] Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2011.
- SANTOS, Terezinha Oliveira. Educação de jovens e adultos e formação docente: “... vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas!”. *Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 2, p. 101-113, 2018.
- SANTOS, Tiganá Santana Neves. *A cosmologia africana dos Bantu-Kongo por Bunseki Fukiaw: tradução negra, reflexões e diálogos a partir do Brasil*. Tese Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.
- SÃO PAULO. *Centro de Estudo de Línguas*. s/d Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>. Acesso em: 26 mar. 2024.

SÃO PAULO (Estado), Decreto Estadual Nr. 27.270, de 10 de agosto de 1987. Dispõe sobre a criação dos Centros de Estudos de Línguas no âmbito da Rede Estadual de ensino de São Paulo, 1987. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/> Acesso em: 03 abr. 2024.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães. O uso do Pomerano no Brasil: uma prática glotopolítica neoautóctone? In: SAVEDRA, M.; PEREIRA, T; LAGARES, X. (orgs). *Glotopolítica e práticas de linguagem*. Niterói: Eduff, 2021.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; LAGARES, Xoán Carlos. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*, v. 17, n. 32, 2012.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; MAZZELLI, Leticia. A língua pomerana em percurso histórico brasileiro: uma variedade (neo) autóctone. *Working Papers em Linguística*, v. 18, n. 1, p. 6-22, 2017.

SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; SPINASSÉ, Karen Pupp. O Ensino de variedades germânicas em contextos de contato linguístico: Conceitos, Princípios e Diretrizes. In: SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; BOLACIO FILHO, Ebal Sant'Anna; FERREIRA, Mergenfel Andromergena (org.). *Travessias, encontros, diálogos nos estudos germanísticos no Brasil*. Niterói: Eduff, 2021.

SCHEYERL, Denise. O novo “eu” sob a perspectiva ecosófica e como ele pode atuar em aula de língua estrangeira. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.) *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, p. 63-72, 2004.

SCHEYERL, Denise. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, p. 37-56, 2012.

SEYFERTH, Giralda. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. *REVISTA USP*, São Paulo, n.53, p. 117-149, março/maio 2002.

SILVA, Julia Izabelle da. *O debate sobre direitos linguísticos e o lugar do linguista na luta dos sujeitos falantes de línguas minorizadas: quem são os protagonistas?* RBLA, Belo Horizonte, v.17, n.4, 2017. (p. 663-690)

SILVA, Maria Léa Guimarães da. *A inclusão digital nas políticas públicas de inserção das tecnologias de informação e comunicação na educação: o discurso e a prática dos cursos de formação de professores*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2014.

SILVA, Ana Célia. *A representação social do negro no livro didático: o que mudou? por que mudou?* Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Elias Ribeiro. da. A pesquisa em política linguística: Histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(52.2): 289-320, jul./dez. 2013.

SILVA, Maria Alice da. Salvador-Roma Negra: cidade diaspórica. In: Congresso brasileiro de Pesquisadores Negros, COPENE. Uberlândia, Minas Gerais. 2018. p. 1-17.

SIQUEIRA, Sávio. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. (Org.) *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, p. 311-353, 2012.

SOARES, Mayana Rocha. *Nós: afetos e Literatura*. Tese [Doutorado em Literatura e Cultura] — Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2021.

SOUSA, Adriana Tolentino. *Mulheres Negras em profissões elitizadas: as práticas de fissura*. Tese [doutorado em Educação] Universidade de São Paulo. São Paulo, 2022.

SOUZA NETO, Maurício (org). *Educação Bilíngue no Contexto Brasileiro: perguntas e respostas*. v. 1 – Línguas de prestígio. Ed. Pontes, 2024.

SOUZA, Rômulo Francisco. Design de material didático pós-método no contexto dos Centros de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo: desafios e encaminhamentos na prática do professor-autor e da professora-autora. In: Fábio Marques de Souza; Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya. (Org.). *Centro de Estudos de Línguas do Estado de São Paulo: memórias, trajetórias e políticas*. 1ed. São Paulo: Editora Mentis Abertas, 2019, v. 1, p. 10

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP*. São Paulo: Parábola, 2011.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Linguagem e Letramentos de Reexistências: Exercícios para reeducação das relações raciais na escola. *Linguagem em Foco, Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE - Volume Temático: Linguagem e Raça: diálogos possíveis*. V. 8, N. 2, ano 2016.

SOUZA, Íris Nunes. *De(s)colonização dos sentidos: urgência necessária para um ensino de língua espanhola para fins específicos humanizador – LEFEHU*. Tese [doutorado em Língua e Cultura] Universidade Federal da Bahia, 2023.

SOUZA, Josane Silva. Identidades negras no livro didático de espanhol. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SOUZA, Marina Duarte de; CHEDID, Isa; BERNARDES, José Eduardo. Luedji Luna: “O amor é fundamental para reconstrução da nossa humanidade”. *Portal Geledés*, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/luedji-luna-o-am/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

SOW, Noah. Deutschland Schwarz Weiss. [2008, Bertelsmann Verlag]. BoD-Books on Demand, Norderstedt, 2018.

SPINASSÉ, Karen PUPP. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. *Contingentia*. Porto Alegre. Vol. 1, n. 1 (nov. 2006), p. 1-8, 2006.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil: a língua como fator identitário e inclusivo. *Conexão Letras*. Porto Alegre. Vol. 3, n. 3 (2008), p. 125-140, 2008.

TELLES, João. “É pesquisa é? Ah, não quero, não bem?!”- Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e Ensino*, v.5, n. 2, p. 91-116, 2002.

THOMAZ, Zélia Aurea Silva de Azevedo. *Política de refúgio na Alemanha: a incorporação da cidade santuário na composição do “bom” refugiado*. Anais, p. 1-7, 2020.

TIMBANE, Alexandre Antônio.; TAMBÁ, Pansau. A Política Linguística na África e situação das Línguas Autóctones na Educação: Uma Análise Crítica das Constituições. *Revista Digital de Políticas Linguísticas*. ano 12, v. 12, p.85-105, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Sociedade e estado*, v. 31,75-97, 2016.

TSCHAMLER, Herbert. Der Auftrag der ästhetischen Erziehung in einer humanen Schule. In: JENDROWIAK, Hans-Werner (Hrsg.). *Humane Schule in Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main: Peter Lang., 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2018-2022). Salvador-BA: UFBA, 2017. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/plano-desenvolvimento-institucional-ufba_web_compressed.pdf Acesso em: 03 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). Superintendência de Relações internacionais. *Alemanha*. Disponível em: <https://aai.ufba.br/pt-br/alemanha> Acesso em: 03 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Regimento Geral da Universidade Federal da Bahia*. Salvador, Palácio da Reitoria, 11 de março de 2010. Disponível em: https://www.ufba.br/sites/portal.ufba.br/files/regimento_geral.pdf Acesso em 03 abr. 2024.

UPHOFF, Dörthe. *O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira*. Campinas, 2009, 178f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

UPHOFF, Dörthe. A área de alemão como língua estrangeira: desenvolvimento histórico e perspectivas atuais. *Pandaemonium germanicum*, São Paulo, v. 16, n. 22, p. 219-241, 2013.

UPHOFF, Dörthe. As línguas do outro: reflexões sobre um caso de bilinguismo. *Fragmentos*, 33, p. 229-243, 2007.

UPHOFF, Dörthe. Como me tornei professora? In: SCHMIDT, C.; TENO, N. A. C.; SOUZA, A. C. S. de. (org.) *O que vem te constituindo professor? Memórias autobiográficas entre a vida e a formação na docência*. São Paulo, Mentis Abertas, 2023.

UPHOFF, Dörthe. O lugar da política linguística na formação inicial de professores de alemão. *Revista Letras Raras*, [S.l.], v. 8, n. 3, p. Port. 112-130 / Eng. 110-127, set. 2019.

UPHOFF, Dörthe; ARANTES, Poliana. Mudando os termos da conversa: questões decoloniais na produção de materiais didáticos para o ensino de alemão. *Revista Interdisciplinar Sulear*, ano 06, número 14 - jun/2023.

UPHOFF, Dörthe; LEIPNITZ, Luciane; ARANTES, Poliana; PEREIRA, Rogéria. (Org.). *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017.

VOERKEL, Paul. Alemão como oportunidade: formação, qualificação e desenvolvimento profissional de graduados em Letras Alemão no Brasil. In.: PORTINHO-NAUIACK, Catarina; BOHUNOVSKY, Ruth; WRUCK, Virgínia (Hg.): *Ensinar Alemão no Brasil. Percursos e procedimentos*. Curitiba: Editora UFPR, p. 53-74, 2020.

VOERKEL, Paul. Os cursos de Letras-Alemão no Brasil: dados, perfis, oportunidades e desafios 103. In: UPHOFF, Dörthe et al. (org.). *Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: FFLCH/USP, 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e (des)colonialidade: perspectivas críticas e políticas. In: *CONGRESSO ARIC*, 12. 2009, Florianópolis. Anais [...]. Florianópolis: Congresso ARIC, 2009a.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-43. 2009b.

WALSH, Catherine; LINERA, Á. G.; MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

WATSON-GECEO, Karen Ann. A etnografia na sala de aula de segunda língua: definindo o que é essencial. Tradução Rees & Brito de Mello. *Signótica*, Goiânia, v. 22, n. 2, p. 515-539, 2010.

WEIDUSCHADT, Patrícia; SOUZA, Marcos Teixeira; BEIERSDORF, Cássia Raquel. Afropomeranos: entre a Pomerânia lembrada e a África esquecida. *Identidade!* São Leopoldo. v.18 n. 2, p. 249-263, jul./dez. 2013. ISSN 2178-0437X.

WERNECK, Jurema. Introdução. In: EVARISTO, C. *Olhos d'água*. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. (p.13-14).

ZAS - Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft. *Bericht über das Forschungsjahr 2020/2021*. Berlim, 2022a. Disponível em: https://www.leibniz-zas.de/fileadmin/media/Dokumente/Jahresberichte/ZAS-Jahresbericht-2020-2021_05-05-2022_komprimiert.pdf. Acesso em: 23 maio 2023.

ZAS - Leibniz-Zentrum Allgemeine Sprachwissenschaft. Evaluation Package, September 2022. Berlim, 2022b.



APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Letras

Pós-Graduação em Letras

Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 CEP: 40170-290

Campus Universitário – Ondina, Salvador-BA

Fone/Fax.: +55(71) 32836256 E-mail: pgletba@ufba.br

QUESTIONÁRIO PARA A (O)PROFESSOR (A) DE ALEMÃO

Queridas professoras / Queridos professores,

Sou Ivanete da Hora Sampaio, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia e este questionário, aprovado pelo Comitê de Ética sob nº CAAE 23197619.2.0000.8035, faz parte da pesquisa que estou realizando para a conclusão da tese, intitulada (SER) PROFESSORA DE ALEMÃO NA BAHIA: IDENTIDADES EM FLUXO EM AMBIENTE INTERCULTURAL. Este questionário tem como objetivo traçar o perfil de professoras(es) e alunas(os) de alemão das instituições que ensinam este idioma em Salvador, bem como suscitar novas possibilidades de abordagens didáticas para o ensino dessa língua. Nesta fase de coleta de dados preciso da sua colaboração nas respostas às questões apresentadas. No formulário há quatro seções, assim distribuídas: 1- Informação pessoal; 2 - Materiais didáticos; 3 - Perfil das/dos alunas/alunos de alemão; 4 - Perspectivas sobre o ensino de alemão.

Todas as informações contidas no questionário são confidenciais e serão anonimizadas.

Agradeço-lhe pela atenção, colocando-me à disposição para quaisquer necessidades ou dúvidas.

Com o apreço de sempre,

Ivanete da Hora Sampaio



Universidade Federal da Bahia

Instituto de Letras

Pós-Graduação em Letras

Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 CEP: 40170-290

Campus Universitário – Ondina, Salvador-BA

Fone/Fax.: +55(71) 32836256 E-mail: pgetba@ufba.br

INFORMAÇÕES PESSOAIS:

1. Nome (Civil e/ou Social)

2. Endereço de e-mail

3. Idade

Entre 25 e 35

Entre 35 e 45

Entre 45 e 55

Acima de 55

4. Cor / Raça

Preta

Branca

Parda

Amarela

Indígena

Prefiro não dizer

5. Gênero

feminino

masculino

Prefiro não dizer

Outro: _____

6. Local de nascimento (Cidade/País)

7. Formação acadêmica

graduação completa.

graduação incompleta.

mestrado completo.

mestrado incompleto.

doutorado completo.

doutorado incompleto.

8. Indique a área de sua formação acadêmica.

9. Quanto tempo ensina alemão na Bahia?

10. Já ensinou alemão em outro estado ou país? Onde?

11. Antes de trabalhar com o ensino de alemão, onde mais trabalhou e em que?

12. Já ensinou outra(s) língua(s)? Qual/Quais?

13. Em qual instituição trabalha agora?

14. Há quanto tempo?

15. Quantas turmas e quais os níveis?

16. Quantas (os) alunas (os) em média em sala de aula?

17. Além de alemão, fala alguma outra língua estrangeira?

18. Por questões éticas da pesquisa, toda informação fornecida será anonimizada, inclusive seu nome e a instituição a qual trabalha. Desse modo, gostaria que informasse um codinome que goste e que queira que seja utilizado na pesquisa toda a vez que mencioná-la/lo no trabalho.

MATERIAIS DIDÁTICOS

1. Com que tipo de material didático você costuma trabalhar? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

- () Livros didáticos produzidos na Alemanha
- () Livros didáticos produzidos em outros países de Língua Alemã
- () Livros Didáticos produzidos no Brasil
- () Materiais próprios.
- () Outros.

1.1. Caso tenha indicado que trabalha com “Livros didáticos produzidos em outros países de Língua Alemã”, informe qual (ais).

1.2. Caso tenha indicado que trabalha com “Materiais próprios”, informe de que tipo.

2. Você utiliza que tipo de material de áudio? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

- Músicas.
- Youtube.
- Áudio do material didático.
- Filmes.
- Outros.

2.1. Informe os tipos de música, áudios e/ou filmes que utiliza.

3. Qual tipo de material de leitura você utiliza nas aulas? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

- Textos dos materiais didáticos.
- Textos de jornais e revistas.
- Textos de elaboração própria.
- Outros.

4. Quais desses recursos você utiliza para o ensino de língua no curso? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

- Computador
- Internet
- TV/DVD
- Aparelho de Som
- Lousa eletrônica
- Outros.

5. Considera o material didático que utiliza satisfatório? Por quê?

6. Em sua opinião, quais são pontos positivos do material que utiliza?

7. E os pontos negativos?

8. Para você, o que significa ensinar língua como cultura?

9. Considera importante o trabalho com a cultura no ensino de língua estrangeira? Explique.

10. De que modo aspectos da cultura alemã são apresentados no material didático que você utiliza?

11. De que país ou países são os textos que utiliza em suas aulas? Explique.

12. O material que você utiliza está contextualizado à realidade de seu local de atuação? Se sim, de que forma?

PERFIL DAS (OS) ALUNAS (OS) DE ALEMÃO:

1. Qual a procedência das suas alunas e dos seus alunos? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

- Escolas públicas
- Escolas privadas
- Universidades Públicas
- Universidades Privadas
- Empresas Públicas
- Empresas Privadas
- Outros.

2. Qual é, em média, o grau de escolaridade das (os) alunas (os)? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

- Ensino Médio
- Graduação completa
- Mestrado completo
- Doutorado completo

3. Qual a faixa etária? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

- Entre 16 e 25
- Entre 25 e 35
- Entre 35 e 45
- Entre 45 e 55
- Acima de 55

4. Qual o gênero?

- Majoritariamente feminino
- Majoritariamente masculino
- Outro:

5. Suas expectativas em relação à aprendizagem das suas alunas e dos seus alunos têm sido atendidas? Explique.

6. De que modo a diversidade linguística e cultural da Bahia e, conseqüentemente, do Brasil é representada em sua sala de aula? Explique.

7. Acredita que suas alunas e seus alunos se interessariam em conhecer outros contextos de língua e cultura alemã fora da Alemanha? Por quê?

PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DE ALEMÃO

1. O que significa ensinar a língua alemã para você?

2. Você acha possível ensinar língua alemã, valorizando o diálogo entre diversas culturas existentes no Brasil e em outros países que falam alemão? Explique.

3. O que você entende por interculturalidade?

4. Como seria, em sua opinião, o ensino-aprendizagem de língua alemã numa perspectiva intercultural?

5. Uma Oficina de Trabalho sobre o ensino-aprendizagem de língua alemã, contextualizada à realidade local, complementar a sua formação docente? Justifique.

6. A produção de um material didático criado por docentes envolvidos nesta pesquisa ajudaria o seu trabalho no ensino de língua alemã na Bahia? De que modo?

7. No contexto baiano de ensino de língua alemã, você trabalha de alguma forma com temáticas ligadas ao “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”? Justifique sua resposta.

8. Você acha que encontraria dificuldades para implementar essa perspectiva em suas aulas? Por quê?



APÊNDICE B – RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO PRELIMINAR DA PESQUISA

Questionário para as professoras e os professores de alemão

Querida professora / Querido professor

Sou Ivanete da Hora Sampaio, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia e este questionário, aprovado pelo Comitê de Ética sob nº CAAE 23197619.2.0000.8035, faz parte da pesquisa que estou realizando para a conclusão da tese, intitulada (SER) PROFESSORA DE ALEMÃO NA BAHIA: IDENTIDADES EM FLUXO EM AMBIENTE INTERCULTURAL. Este questionário tem como objetivo traçar o perfil de professoras(es) e alunas(os) de alemão das instituições que ensinam este idioma em Salvador, bem como suscitar novas possibilidades de abordagens didáticas para o ensino dessa língua. Nesta fase de coleta de dados preciso da sua colaboração nas respostas às questões apresentadas. No formulário há quatro seções, assim distribuídas: 1- Informação pessoal; 2 - Materiais didáticos; 3 - Perfil das/dos alunas/alunos de alemão; 4 - Perspectivas sobre o ensino de alemão.

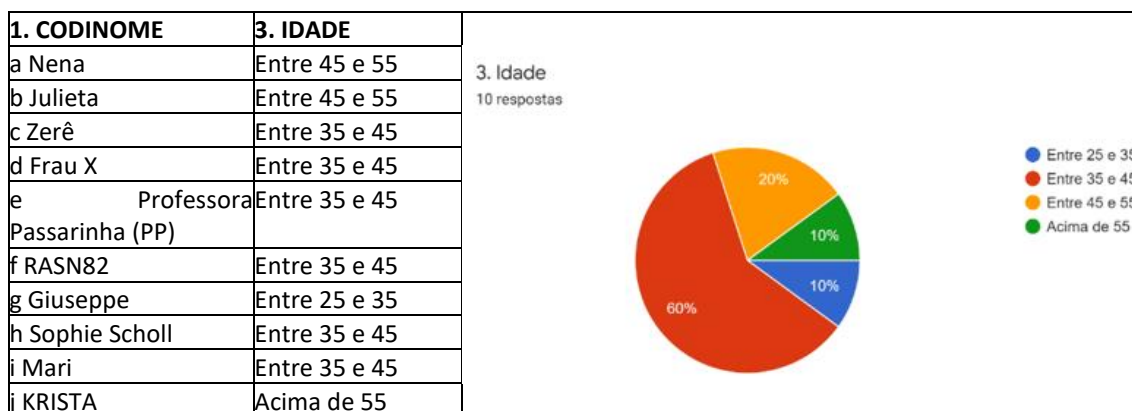
Todas as informações contidas no questionário são confidenciais e serão anonimizadas.

Agradeço -lhe pela atenção, colocando-me à disposição para quaisquer necessidades ou dúvidas.

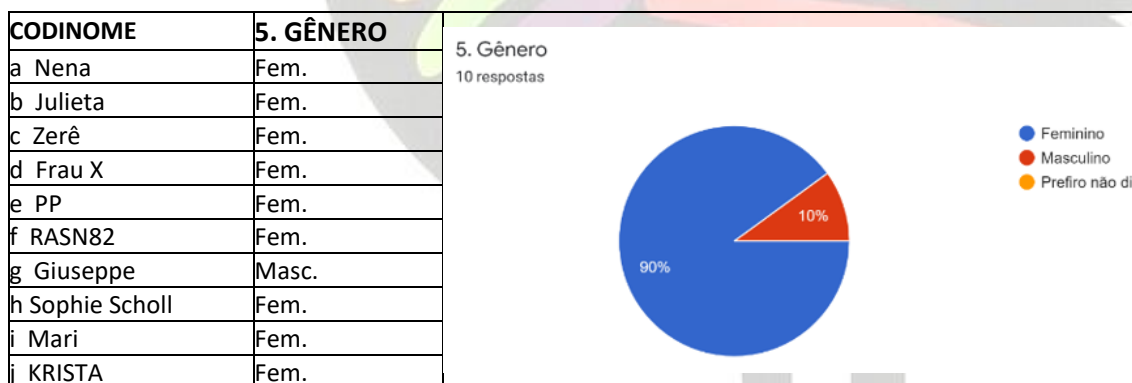
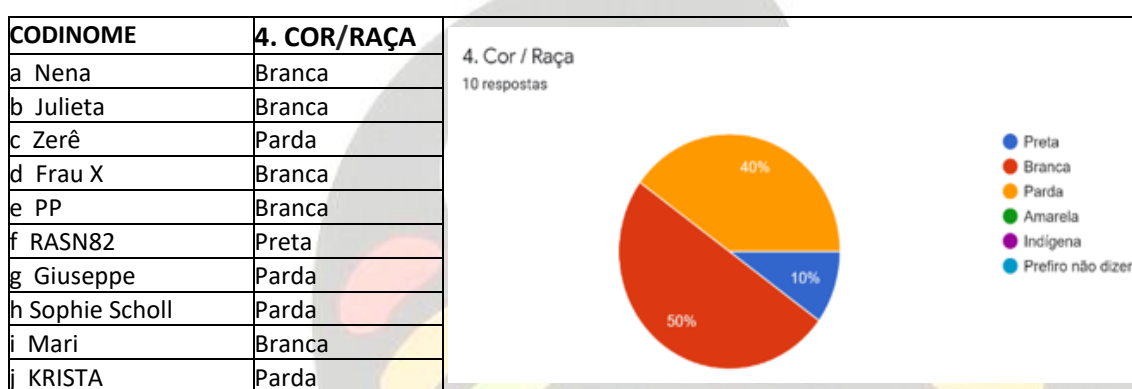
Com o apreço de sempre,

Ivanete da Hora Sampaio

Informações pessoais



OBS.: A pergunta 2 foi o endereço de e-mail



CODINOME	6. LOCAL DE NASCIMENTO (Cidade/País)
a Nena	Pato Branco/PR - Brasil
b Julieta	Itabuna Bahia
c Zerê	Teófilo Otoni/ Brasil
d Frau X	Salvador
e PP	Assis - São Paulo
f RASN82	Campinas/São Paulo/ Brasil
g Giuseppe	Lauro de Freitas
h Sophie Scholl	Salvador
i Mari	Berlim / Alemanha
j KRISTA	RIO DE JANEIRO/RJ

--	--

7. Formação acadêmica	8. Indique a área de sua formação acadêmica.
a. Mestrado completo	a. Letras - Língua estrangeira alemão
b. Mestrado completo	b. Turismo Sustentável e Comunicação intercultural
c. Doutorado completo	c. Direito e Letras
d. Doutorado incompleto	d. Direito
e. Mestrado incompleto	e. Letras - Licenciatura Português - Alemão
f. Doutorado incompleto	f. Letras Português/Alemão
g. Mestrado incompleto	g. Letras - Português e Alemão
h. Mestrado completo	h. Letras
i. Doutorado completo	i. Direito com pós graduação na área de ensino da língua alemã como língua estrangeira
j. Doutorado incompleto	j. LETRAS/ALEMÃO

9. Quanto tempo ensina alemão na Bahia?

a. Há 13 anos
b. desde 2006
c. 11 anos
d. 3 anos e meio (desde maio de 2017)
e. 12 anos
f. 4 anos
g. 10
h. 8 anos
i. 4 anos
j. DESDE 2011 PROFICI - NUPEL - GOETHE - PRIVADO

10. Já ensinou alemão em outro estado ou país? Onde?

a. Não
b. não
c. sim, em Minas Gerais, Belo Horizonte
d. Não
e. Sim em Assis São Paulo na rede pública
f. Sim. Em São Paulo
g. Na Alemanha, mas ensino a distância (via zoom, hangouts e Skype) para alunos brasileiros.
h. Não
i. Sim, na Itália
j. NÃO

11. Antes de trabalhar com o ensino de alemão, onde mais trabalhou e em que?	
a.	Trabalhei na área de turismo!
b.	na área de turismo e ensino de ingles
c.	com professora particular de inglês, como vendedora em loja de roupas e como estagiária em direito e advogada, em instituições públicas e escritórios de advocacia
d.	Advocacia (sempre fiz os dois)
e.	Comércio, redação e revisão de textos publicitários e aulas de português.
f.	Já trabalhei no setor administrativo e no DAAD orientando interessados ao intercâmbio acadêmico na Alemanha
g.	Varig/Gol como agente de aeroporto, Sadel como auxiliar de escritório, Dutyfree shop como caixa.
h.	Turismo- agência de viagem
i.	Em Hamburgo / Alemanha, como advogada em um escritório de advocacia
j.	DIVERSOS. PESSOAS EM SITUAÇÃO DE VIOLENCIA SEXUAL (2009-2013, SSP-BA). PROJETO UFBA-UFSB, COM NAOMAR ALMEIDA FILHO/JOANA GUIMARÃES E EQUIPE DE FUNDAÇÃO DA FEDERAL DO SUL DA BAHIA

12. Já ensinou outra(s) língua(a)? Qual/Quais?	
a.	Sim! Português para estrangeiros num projeto social. Substitui um colega por 1 ano.
b.	ingles
c.	sim. inglês para crianças.
d.	não
e.	Inglês como professora substituta na rede pública
f.	Sim. Português
g.	Português como língua estrangeira
h.	Português
i.	Sim, inglês
j.	NÃO

13. Em qual instituição trabalha agora?	
a.	Goethe Institut
b.	Goethe Institut Salvador
c.	no Goethe Institut/ Salvador
d.	ICBA
e.	Goethe Instituto Salvador e Colégio Anchieta Projeto PASCH Brasil
f.	Estou em um ano dedicado a pesquisa
g.	No momento, trabalho como professor autônomo.

h.	Nenhuma
i.	Goethe-Institut Salvador-Bahia
j.	INDEPENDENTE.

14. Há quanto tempo?	
a.	desde 2015
b.	desde 2006
c.	de 2009 a 2015 e de 2017 até hoje
d.	2 anos
e.	Goethe desde 2011 Anchieta desde 2009
f.	pouco mais de um ano
g.	2 anos
h.	Não se aplica
i.	Há 4 anos
j.	DESDE 2016

15. Quantas turmas e quais os níveis?	
a.	em média 3 turmas por semestre (isso pode variar, às vezes são mais turmas ou alunos individuais) Níveis: de A1 a B2
b.	5 turmas e todos os níveis
c.	tenho 1 turma nível A2.1
d.	Geralmente 2 turmas por semestre: A1.1; A1.2; B1.2; B1.3
e.	Níveis A1,A2 e B1 Cerca de 07 turmas por semestre
f.	baseado nos anos trabalhados na ICBA até 2019. Foram 5 turmas de A2 a B2. Alunos particulares a partir de A1 a B2
g.	2 alunos individuais. Aluno 1 nível A1.2, aluno 2 nível A2.1
h.	Não se aplica
i.	2 turmas cada semestre, de A1 a C2
j.	10 / A1-B1

16. Quantas (os) alunas (os) em média em sala de aula?	
a.	de 1 a 12 alunos/as
b.	8
c.	12
d.	8 alunos
e.	12
f.	10

g.	1 aluno individual
h.	Não se aplica
i.	8
j.	20

17. Além de alemão, fala alguma outra língua estrangeira?

a.	ingles e entendo italiano, espanhos e algo de frances
b.	ingles, portugues, alemão, italiano
c.	inglês
d.	Um pouco de inglês
e.	Entendo muito pouco inglês e espanhol
f.	Sim. Inglês. A1 de Francês
g.	sim, inglês e um pouco de italiano e francês.
h.	Não
i.	Sim, inglês e espanhol
j.	ESPAÑHOL

18. Por questões éticas da pesquisa, toda informação fornecida será anonimizada, inclusive seu nome e a instituição a qual trabalha. . Desse modo, gostaria que informasse um codinome que goste e que queira que seja utilizado na pesquisa toda a vez que mencioná-la/lo no trabalho

a.	Nena
b.	Julieta rsrs (que tal?)
c.	Zerê
d.	Frau X
e.	Professora Passarinha
f.	RASN82
g.	Giuseppe
h.	Pode escolher.
i.	Mari
j.	KRISTA

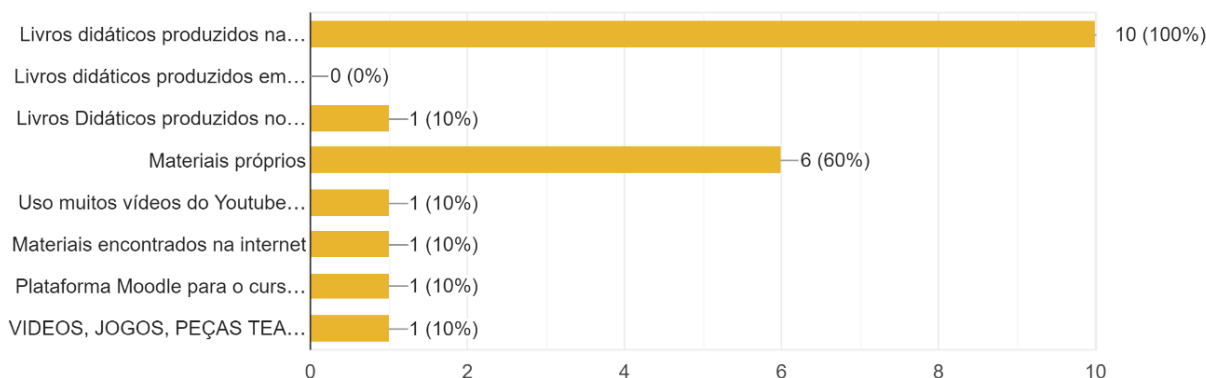
Materiais Didáticos

1. Com que tipo de material didático você costuma trabalhar? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

- a. Livros didáticos produzidos na Alemanha, Materiais próprios, Uso muitos vídeos do Youtube e links voltados ao ensino do alemão como língua estrangeira.
- b. Livros didáticos produzidos na Alemanha
- c. Livros didáticos produzidos na Alemanha
- d. Livros didáticos produzidos na Alemanha, Materiais próprios
- e. Livros didáticos produzidos na Alemanha, Materiais próprios
- f. Livros didáticos produzidos na Alemanha, Materiais próprios
- g. Livros didáticos produzidos na Alemanha, Materiais encontrados na internet
- h. Livros didáticos produzidos na Alemanha, Materiais próprios
- i. Livros didáticos produzidos na Alemanha, Materiais próprios, Plataforma Moodle para o curso de Blended Learning
- j. Livros didáticos produzidos na Alemanha, Livros Didáticos produzidos no Brasil, VIDEOS, JOGOS, PEÇAS TEATRAIS, PROJETO GUTEMBERG

1. Com que tipo de material didático você costuma trabalhar? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

10 respostas



1.1. Caso tenha indicado que trabalha com "Livros didáticos produzidos em outros países de Língua Alemã", informe qual (ais).

a.

b.

c. Menschen, Ed. Hueber

d.

e.

f.

g.
h. Studio d, Menschen, Schritte plus, Aspekte neu
i.
j.

1.2. Caso tenha indicado que trabalha com "Materiais próprios", informe de que tipo.

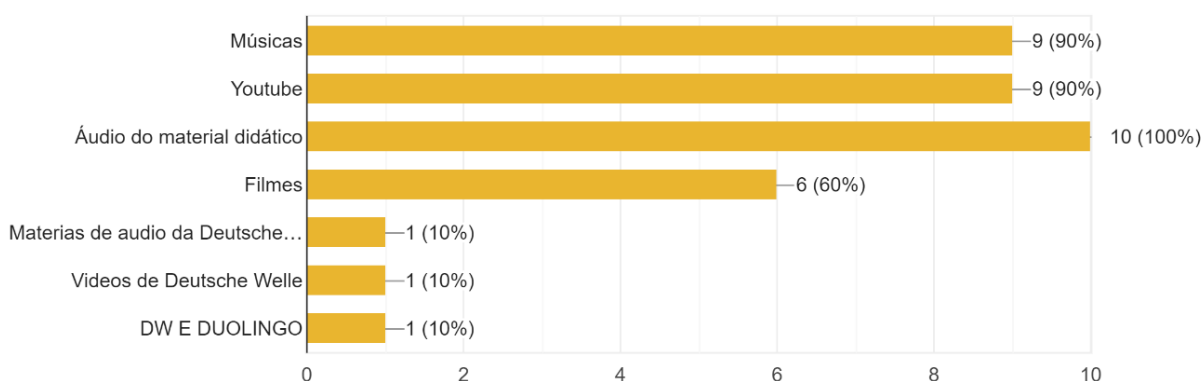
a. Imagens que retiro da internet, frases ou pequenos textos que eu mesma escrevo.
b.
c.
d. Elaboro meu próprio material.
e. materiais produzidos por mim mesma
f. Jogos interativos. Imagens. Textos
g.
h. Materiais diversos disponíveis na internet, power point, jogos.
i. Arbeitsblätter, Kahoot-Spiele etc.
j.

2. Você utiliza que tipo de material de áudio? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

a. Youtube, Áudio do material didático
b. Músicas, Youtube, Áudio do material didático, Filmes
c. Músicas, Youtube, Áudio do material didático
d. Músicas, Youtube, Áudio do material didático, Filmes
e. Músicas, Youtube, Áudio do material didático, Filmes
f. Músicas, Youtube, Áudio do material didático, Filmes
g. Músicas, Youtube, Áudio do material didático, Materias de audio da Deutsche Welle
h. Músicas, Youtube, Áudio do material didático, Filmes
i. Músicas, Áudio do material didático, Videos de Deutsche Welle
j. Músicas, Youtube, Áudio do material didático, Filmes, DW E DUOLINGO

2. Você utiliza que tipo de material de áudio? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

10 respostas



2.1. Informe os tipos de música, áudios e/ou filmes que utiliza.

- Uso videos do Youtube basicamente com explicações gramaticais. E uma e outra música ou audio-livro!
- os estilos que eu gosto na hora ou acho relevantes
- aqueles em que encontro os temas da aula, propostos pelo material didático
- Músicas que tenham relação com o tema estudado.
- Diferentes ritmos e tendências atuais das rádios da Alemanha
- Músicas alemãs pop, rap, áudios produzidos pelos alunos e filmes do material didático geralmente ou desenvolvidos para o ensino da língua.
- Músicas encontradas no youtube relacionadas a lição, curtos vídeos encontrados no youtube.
- Bandas e artistas alemães (Mark Forst, die Prinze usw.).Filmes diversos em línguas alemã (em Geral são trailers de filmes), já trabalhei com um curta schwarze Fahrer.
- Áudios e vídeos dos livros didáticos e de Deutsche Welle
- POP, TRAP, HAP, HIP HOP, etc. EASY GERMAN, LABOR

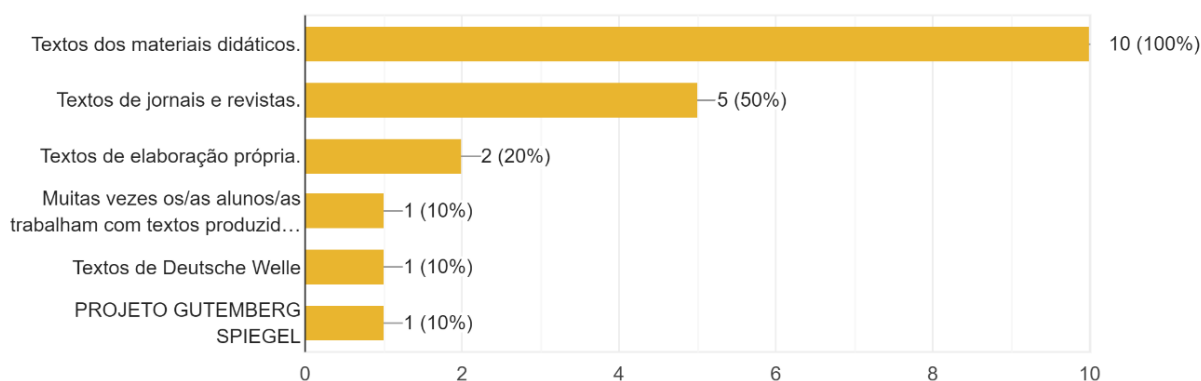
3. Qual tipo de material de leitura você utiliza nas aulas? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

- Textos dos materiais didáticos., Muitas vezes os/as alunos/as trabalham com textos produzidos por eles/as mesmos/as.
- Textos dos materiais didáticos., Textos de jornais e revistas., Textos de elaboração própria.
- Textos dos materiais didáticos.
- Textos dos materiais didáticos., Textos de jornais e revistas.
- Textos dos materiais didáticos.
- Textos dos materiais didáticos., Textos de jornais e revistas., Textos de elaboração própria.

g.	Textos dos materiais didáticos.
h.	Textos dos materiais didáticos., Textos de jornais e revistas.
i.	Textos dos materiais didáticos., Textos de Deutsche Welle
j.	Textos dos materiais didáticos., Textos de jornais e revistas., PROJETO GUTENBERG SPIEGEL

3. Qual tipo de material de leitura você utiliza nas aulas? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

10 respostas

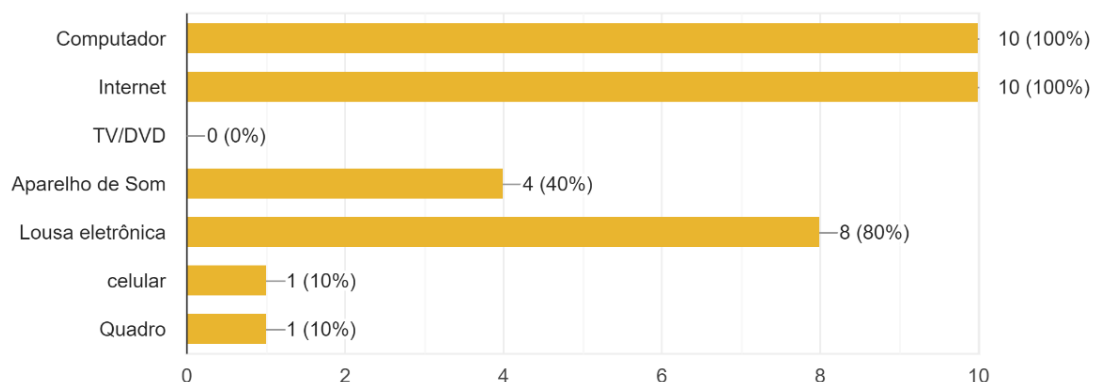


4. Quais desses recursos você utiliza para o ensino de língua no curso? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

a.	Computador, Internet, Aparelho de Som, Lousa eletrônica
b.	Computador, Internet, Lousa eletrônica
c.	Computador, Internet, Lousa eletrônica
d.	Computador, Internet, Aparelho de Som, Lousa eletrônica
e.	Computador, Internet, Lousa eletrônica
f.	Computador, Internet, Lousa eletrônica, celular
g.	Computador, Internet
h.	Computador, Internet, Quadro
i.	Computador, Internet, Aparelho de Som, Lousa eletrônica
j.	Computador, Internet, Aparelho de Som, Lousa eletrônica

4. Quais desses recursos você utiliza para o ensino de língua no curso? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

10 respostas



5. Considera o material didático que utiliza satisfatório? Por quê?	
a Nena	Sim, porque sim
b Julieta	Relativamente satisfatório!
c Zerê	mais ou menos
d Frau X	sim. é um material completo, que aborda e exercita progressivamente os temas
e PP	Não, pois as vezes os temas são muito chatos e sem noção.
f RASN82	Com relação ao nível linguístico sim...
g Giuseppe	Não. Explora muito pouco a diversidade e multiplicidade da língua e cultura.
h Sophie Scholl	Eu acredito que sempre há o que melhorar, mas o material tem atendido as necessidades dos meus 2 alunos.
i Mari	Não. Na maioria das vezes complemento com outros materiais.
j KRISTA	Sim, mas sempre dá para acrescentar alguma coisa nova

6. Em sua opinião, quais são os pontos positivos do material que utiliza?

- A relativa grande variedade de exercícios disponibilizados nos livros e online, e os vídeos que a editora oferece para cada lição!
- tem alguns assuntos interessantes, e comunicativas
- a maneira como os temas são recuperados e revisados progressivamente nas lições; as imagens são muito sugestivas; o livro de exercícios é um excelente complemento para as atividades do livro texto
- Tem muitos exercícios online.
- A evolução dos temas apresentados é interessante para a progressão do aprendizado.
- foco na comunicação
- Eu considero o material bem balanceado, com ele os alunos trabalham diversas competências linguísticas, com atividades de produção escrita, leitura, ouvir e falar.
- Ajuda a orientar em relação aos temas que podem ser trabalhados. E, assim, facilita o planejamento de um cronograma de aulas.
- Variados para todos os tipos de aprendizagem (visual, acústico, comunicativo, etc.)
- COMPACTO

7. E os pontos negativos?

- a. Considero muito limitadas as imagens oferecidas pelo livro e os contextos tb. Apenas pessoas brancas aparecem nos vídeos e nas imagens e apenas o modo de vida europeu é apresentado.
- b. as vezes os assuntos não são tão relevantes ou condizentes com a realidade e, não representa a realidade atual alemã tbm
- c. acho alguns áudios incompatíveis com os níveis, o que dificulta a dinâmica das aulas; é difícil incorporar novos materiais, pois o livro já traz muitas coisas e fica difícil subverter a sequência; a completude engessa a possibilidade de progresso; o livro apresenta a representação do estereótipo alemão, e desconsidera a sociedade multicultural
- d. As temáticas são muitas vezes irritantes.
- e. Pouca diversidade cultural e imagens e textos que reforçam visões esteriótipadas
- f. Explora muito pouco a diversidade e multiplicidade da língua e cultura.
- g. O material não compacta alguns temas, por exemplo o aluno apresente o artigo possessivo mein/dein na 2 lição do A1.1, depois sein/ihr na lição 14 do livro A1.2 e o restante dos possessivos na lição 1 A2. Isso poderia ser abordado de uma vez só.
- h. Não vejo desvantagens. Os materiais didáticos ajudam sempre de alguma forma.
- i. Os livros didáticos e a plataforma Moodle não têm ou somente têm poucos vídeos. Por isso uso Deutsche Welle.
- j. EXTREMAMENTE CAROS, PÁGINAS 'POLUÍDAS', MUDAM TODO O TEMPO

8. Para você, o que significa ensinar língua como cultura?

- a. É tentar mostrar alguns aspectos da cultura de origem da língua ensinada. Sobretudo a diversidade que compõe esse lugar, dentro do possível, pois o leque é bem amplo.
- b. a língua é um aspecto relevante na comunicação intercultural, a compreensão do outro e da aproximação entre as pessoas começa com a comunicação e a base dela é uma língua em comum. Ou seja, a língua é a base da comunicação das pessoas e dos povos. espero te entendido direito a pergunta.
- c. significa apresentar o modo como os falantes da língua vivem, como a própria língua se apropria da cultura nas suas construções e como é possível ao aprendiz se projetar nesse universo
- d. Significa entender o idioma como processo histórico em constante transformação.
- e. Uau.. esta é complexa... é ampliação de conhecimento, é formação é aprender com o outro e reconhecer sua própria cultura no processo.
- f. apresentar ferramentas para experienciar outras culturas, vivências e se capacitar para interagir social e profissionalmente com elas.
- g. Ensinar uma língua como cultura não seria ensinar uma língua somente com suas regras gramaticas, mas como parte de uma sociedade/povo. Posso usar como exemplo, o Sie do alemão, eu poderia em minha aula apenas dizer que o Sie é o pronome para uso formal e Du para uso informal, mas assim só estaria ditando uma regra. Mas o que seria um uso formal e um uso informal? Eu preciso apresentar a cultura alemã e contrapor com a cultura brasileira, assim o aluno compreenderia melhor o uso de Sie e Du.

- h. Para mim é possibilitar que as aulas de língua apresentem temas diversificados sobre assuntos do dia a dia e que possibilitem que os aprendizes dessa língua possam expressar suas opiniões e pontos de vista sobre esses temas.
- i. Explicar os contextos culturais e costumes dos quais vêm as palavras, expressões, modos de falar, formas de se tratar etc.
- j. A LÍNGUA É INDISSOCIÁVEL DA CULTURA. DE MODO QUE ADENTRAR AO TECIDO DA CULTURA É SER CAPAZ DE PERCEBER AS NUANCES DOS ATOS DE FALA, DA LINGUAGEM E DO DISCURSO

9. Considera importante o trabalho com a cultura no ensino de língua estrangeira? Explique.

- a. O ensino da cultura é inevitável! Com certeza é muito importante, pois é fator essencial para a integração!
- b. absolutamente. é fundamental, até porque muitos que aprendem um idioma querem viver no país (Alemanha, Suíça, Austria)
- c. sim, pois desperta a curiosidade e a vontade de se colocar em diferentes contextos
- d. Sim, o idioma é a principal marca de uma cultura e carrega em si aspectos históricos muito importantes para identidade das pessoas.
- e. Extremamente importante. Principalmente na formação dos adolescentes
- f. Considero língua e cultura indissociáveis. Língua é Cultura
- g. Sim, língua é cultura e se não se entende a cultura de um determinada cultura, fica difícil usar bem a língua dela.
- h. Sim. Tanto com questões de tradição, como curiosidades sobre os países.
- i. Com certeza, cultura é uma de várias áreas que devem ser tratados.
- j. IMPRESCINDÍVEL E INDISSOCIÁVEL. SEM COMPREENDER A CULTURA NA HÁ COMUNICAÇÃO REAL

10. De que modo aspectos da cultura alemã são apresentados no material didático que você utiliza?

- a. Nos textos, nas imagens, nos filmes.
- b. tem algumas tradições e festas etc. mas ainda assim acho pouco. hábitos interessantes podiam ser abordados, e falo não só da cultura alemã, mas de outras culturas "inseridas" no país. A cultura turca é muito presente e deveria ser abordada, por exemplo.
- c. nas imagens, temas e nas expressões linguísticas
- d. Variado... Tem uma lição que fala sobre DDR e sobre a segunda guerra, outras que falam sobre a questão ambiental... mas isso aparece mais das lições de B1 para cima.
- e. de forma extremamente organizada e estereotipada
- f. por meio de textos e vídeos. No entanto, aspectos unidimensionais dessa cultura.
- g. Textos e áudios relacionados aos hábitos dos alemães.
- h. Nos materiais didáticos aparecem em forma de textos ou vídeos. Mas aparecem tanto como parte de atividades presentes nos capítulos dos livros, como em atividades extra de extensão do capítulo.

- i. No "Menschen" e no "Mittelpunkt" têm vários textos que tem a ver com cultura e no material de Deutsche Welle também, textos, áudios e vídeos
- j. O LIVRO DIDÁTICO TRABALHA A PARTIR DE CLICHÊS

11. De que país ou países são os textos que utiliza em suas aulas? Explique.

- a. Alemanha! Mas há videos com explicação sobre aspectos gramaticais que são feitos por pessoas da Austria.
- b. em geral textos do livro ou outros assuntos que acho interessante. tem pouco tempo para conteúdo adicional. o cronograma é muito apertado.
- c. Uso os textos do material didático, que são em sua maioria da Alemanha
- d. Alemanha.
- e. Alemanha
- f. Geralmente da Alemanha
- g. Os textos são do material didático oriundo da Alemanha.
- h. A maioria da Alemanha.
- i. Alemanha
- j. ALEMANHA, SOBRETUDO CONTEÚDO DE JORNAIS, SITES, FILMES

12. O material que você utiliza está contextualizado à realidade de seu local de atuação? Se sim, de que forma?

- a. Acredito que está e não está, ao mesmo tempo! Quando se espera ver as pessoas alemãs com a mesma cor de pele da grande parte do Brasil, então isso não acontece absolutamente. O livro que uso não traz essas pessoas em seus recursos visuais. É uma lástima. Pois faz falta! Algo que falta também são textos sobre outras culturas que não sejam de algum país de língua alemã. Acredito que o livro poderia trazer aspectos culturais mundiais, de vários países, não apenas desses países de língua alemã. Acho que a maior diversidade de culturas apresentadas poderia contribuir imensamente para o respeito e admiração por outras culturas que não sejam européias. Mas o livro traz de modo muito bem feito a cultura de países de lingua alemã.
- b. não entendi essa pergunta. se a pergunta for se tem a ver com a realidade do local onde vivo, não tem a ver.
- c. Não. Essa adaptação/ contextualização no contexto brasileiro deve ser feita pelo professor.
- d. Acho que não. Praticamente só tem pessoas brancas nos livros... e muitas vezes o vocabulário não é adequado às demandas do cotidiano.
- e. Não... é produzido para o mercado editorial global
- f. Não.
- g. Está contextualizado apenas para uma aluna que vive na Alemanha.
- h. Os materiais didáticos trabalhados apresentam temas gerais, que podem ser trabalhados nos contextos de ensino de alemão. Mas, algumas vezes, acrescento materiais extras com temas da atualidade.
- i. Não, é feito para estudantes de alemão no mundo inteiro. Eu contextualizo o material na aula.

j. SIM, GOSTO DE APRESENTAR DIFERENTES LIVROS, E SEMPRE QUE NECESSÁRIO, CONSEGUIR ARQUIVOS EM PDF PARA ESTUDANTES QUE NÃO POSSUEM RECURSO PARA A COMPRA DE LIVROS IMPRESSOS

Perfil das(os) alunas(os) de Alemão

1. Qual a procedência das suas alunas e dos seus alunos? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

a. Escolas públicas, Escolas privadas, Universidades Públicas, Universidades Privadas, Empresas Públicas, Empresas Privadas. Não sei ao certo, mas acredito que tenha pessoas oriundas de todos os contextos citados aí!

b. Escolas privadas, Universidades Públicas, Universidades Privadas, Empresas Públicas, Empresas Privadas

c. Escolas privadas, Universidades Públicas, Universidades Privadas, Empresas Públicas, Empresas Privadas

d. Escolas privadas, Universidades Públicas, Universidades Privadas

e. Escolas privadas, Universidades Privadas

f. Escolas privadas, Universidades Públicas

g. Alunos individuais (particulares)

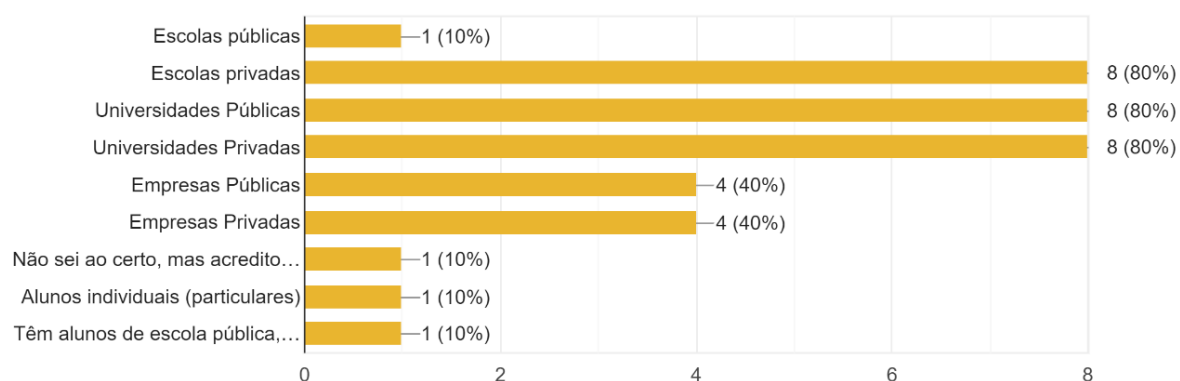
h. Escolas privadas, Universidades Públicas, Universidades Privadas

i. Escolas privadas, Universidades Públicas, Universidades Privadas, Empresas Públicas, Empresas Privadas. Têm alunos de escola pública, mas é raro.

j. Universidades Públicas, Universidades Privadas

1. Qual a procedência das suas alunas e dos seus alunos? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

10 respostas



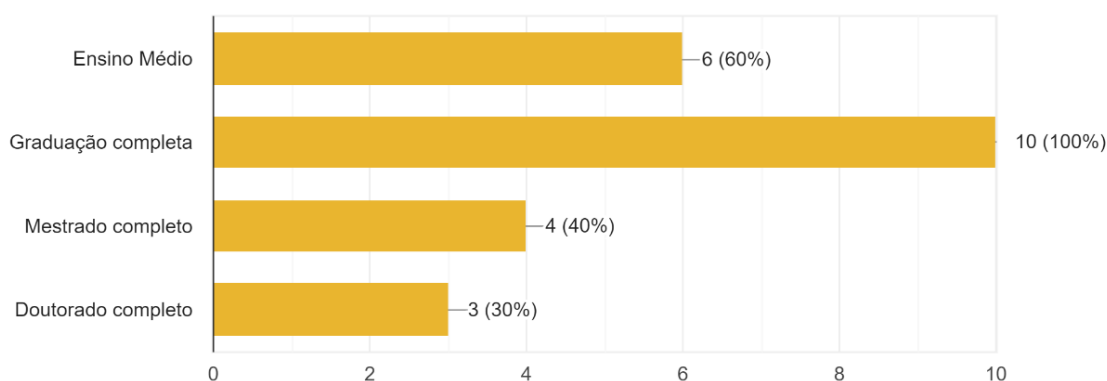
2. Qual é, em média, o grau de escolaridade das (os) alunas (os)? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

a. Graduação completa

b.	Graduação completa, Mestrado completo, Doutorado completo
c.	Ensino Médio, Graduação completa, Mestrado completo, Doutorado completo
d.	Ensino Médio, Graduação completa, Mestrado completo
e.	Ensino Médio, Graduação completa
f.	Ensino Médio, Graduação completa
g.	Ensino Médio, Graduação completa
h.	Graduação completa, Mestrado completo, Doutorado completo
i.	Ensino Médio, Graduação completa
j.	Graduação completa

2. Qual é, em média, o grau de escolaridade das (os) alunas (os)? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

10 respostas

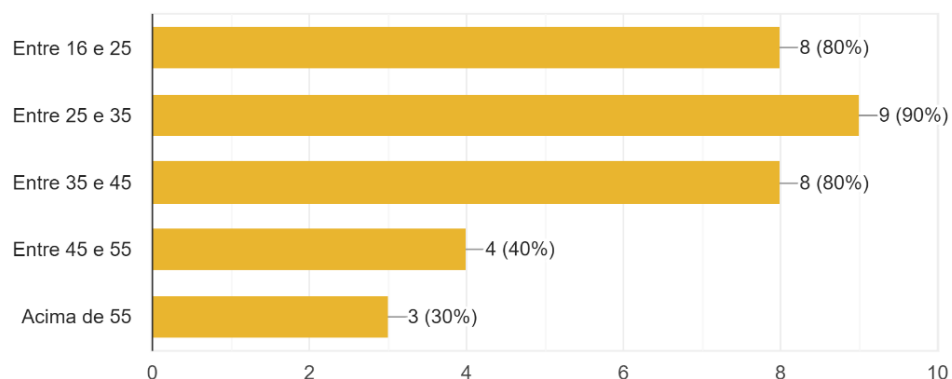


3. Qual a faixa etária? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

a.	Entre 16 e 25, Entre 25 e 35, Entre 35 e 45
b.	Entre 16 e 25, Entre 25 e 35, Entre 35 e 45, Entre 45 e 55
c.	Entre 16 e 25, Entre 25 e 35, Entre 35 e 45
d.	Entre 25 e 35, Entre 35 e 45
e.	Entre 16 e 25, Entre 25 e 35
f.	Entre 16 e 25, Entre 25 e 35
g.	Entre 35 e 45
h.	Entre 16 e 25, Entre 25 e 35, Entre 35 e 45, Entre 45 e 55, Acima de 55
i.	Entre 16 e 25, Entre 25 e 35, Entre 35 e 45, Entre 45 e 55, Acima de 55
j.	Entre 16 e 25, Entre 25 e 35, Entre 35 e 45, Entre 45 e 55, Acima de 55

3. Qual a faixa etária? Pode escolher e/ou destacar mais de uma opção.

10 respostas



4. Qual o gênero?

- | | |
|----|---|
| a. | Majoritariamente Feminino |
| b. | nao sei, acho que misturado |
| c. | não há gênero majoritário |
| d. | Misturado |
| e. | Bem misturado entre homens e mulheres |
| f. | sempre percebi um equilíbrio, de forma que nunca me chamou atenção. |
| g. | 1 homem 1 mulher |
| h. | Diverso |
| i. | Mais ou menos 50%/50% |
| j. | COM CADA VEZ MAIS MULHERES, NEGRXS E LGBTQIA+ |

5. Suas expectativas em relação à aprendizagem das suas alunas e dos seus alunos têm sido atendidas? Explique.

- | | |
|----|--|
| a. | Sim! |
| b. | acredito que sim, tenho feito sempre uma avaliação pessoal do desempenho deles e do grau de satisfação, além de uma pesquisa sobre atividades que acham importantes ou relevantes para o aprendizagem deles. |
| c. | isso varia em relação à turma. nesse semestre, sim, percebo que os alunos estão conseguindo compreender e reproduzir as propostas de interação sugeridas, com uso correto/satisfatório das estruturas |
| d. | Sim |
| e. | Sim |
| f. | Na maioria das vezes sim. No entanto, há sempre um sentimento de impotência da parte deles e uma resistência. O que torna esse processo um pouco mais árduo, por ter que convencê-los que aprender aquele idioma é possível. |

g.	Sim, uma aluna pretende fazer o exame de certificação B1, estamos agora no A2 e ela tem evoluído bastante e com bons resultados no simulado. O aluno tem progredido lentamente, acredito que por fazermos apenas 1 hora semanalmente.
h.	Em geral sim. Os alunos de língua alemã que já tive contato são interessados pela língua e conseguem se desenvolver bem.
i.	Com muitos sim, mas têm alguns que não investem muito tempo nos estudos, por motivos diversos, eles não têm o mesmo resultado donque os outros.
j.	A MINHA EXPECTATIVA É A DE QUE ELAS/ELES ESTABELEÇAM UMA RELAÇÃO AFETIVA COM A LÍNGUA E, DE MODO GERAL, ELA SE CUMPRE

6. De que modo a diversidade linguística e cultural da Bahia e, conseqüentemente, do Brasil é representada em sua sala de aula? Explique.

a.	Quando os alunos e as alunas falam de si ou de assuntos públicos, depois de ler textos e etc, do livro didático, eles e elas falam do tema relacionado ao contexto local.
b.	não é, só quando a gente faz analogias ou comparações. mas não é um assunto em si, não é viavel porque temos muitos capitulos e pouquissimo tempo
c.	pelos alunos e pelas experiências que cada um traz
d.	Boa pergunta. Não tocamos neste tema.
e.	Quando há possibilidade fala da riqueza cultural do nosso vocabulário brasileiro mas em geral não é um assunto abordado em minhas aulas
f.	A compreensão da cultura alemã, passa primeiro pela experiência dos alunos, de suas vivências, da forma como chamam determinada situação, expressões cristalizadas do conhecimento deles. A introdução de um novo tema, inicia com a discussão sobre como é entendido aquele tema pra eles a partir de imagens, frases, opiniões e depois utilizamos aquele imaginário para apresentar o novo e fazer as conexões.
g.	Essas diversidades normalmente são apresentadas em contraposição. Por exemplo um aluno diz que o "denn" do Wie geht es dir denn? Não faz sentido, eu posso dizer que temos algo semelhante na nossa língua, que eu poderia fazer como vai você (wie geht's dir)? ou como É que vai você (wie geht es dir denn)?
h.	Aparece apenas em forma de debate ou discussões nas aulas.
i.	Eu explico diferenças de pronúncia, de expressões e de costumes culturais regionais do alemão comparando com diferenças regionais do português do Brasil
j.	GOSTO DE MOSTRAR QUE DO MESMO MODO QUE TEMOS OS NOSSOS FALARES, NOS PAÍSES DE FALA ALEMÃ NÃO É DIFERENTE - SOTAQUES, DIALETOS, EXPRESSÕES REGIONAIS, ETC.

7. Acredita que suas alunas e seus alunos se interessariam em conhecer outros contextos de língua e cultura alemã fora da Alemanha? Por quê?

a.	Sim. Pois eles e elas são sempre muito curiosos e curiosas e se mostram sempre abertos/as a novos contextos de aprendizado.
b.	acho que sim, acredito que seria um assunto interessante, muitos são alunos interessados e curiosos
c.	não sei dizer
d.	Sim! Achei uma ótima ideia!

e.	Com certeza. Ai sim eu abordo muito em minhas aulas... os diferentes lugares e contextos onde a língua alemã é falada
f.	Sim. Aluno é interessado, curioso, tem sede de conhecer algo fora da caixinha. Precisamos somente cutucar para acender o interesse e a curiosidade deles.
g.	Sim, embora Alemanha seja o foco para muitos, existe diversos outros lugares, inclusive no Brasil onde os alunos podem/poderiam explorar esses contextos.
h.	Sim. Os alunos costumam se interessar pelos temas apresentados.
i.	Imagino que sim
j.	SIM, PORQUE AS/OS SINTO FASCINADAS/OS PELA ALEMANHA.

Perspectivas sobre o ensino de Alemão

1. O que significa ensinar a língua alemã para você?	
a.	Significa fazer o que gosto e lidar com algo que está profundamente entranhado em minhas memórias!
b.	adoro ensinar alemão, é uma lingua fascinante.
c.	significa propor outro modo de se expressar, significa compartilhar outro modo de vida, significa aprender progressivamente a língua e a cultura
d.	Significa trazer a vida deste idioma para meus alunxs.
e.	Trabalho, oportunidade, realização
f.	Tem exatamente o mesmo sentido de ensinar as outras línguas (respondido em uma questão anterior) com o adicional de significar também despertar nos alunos a confiança de poder aprender o que no fundo eles acreditam ser impossível, baseado no senso comum.
g.	Significa poder levar para outras pessoas a possibilidade de desvendar/descobrir outros mundos, outras culturas, de crescer, de ver o outro e a se mesmo com um outro olhar, um olhar mais profundo.
h.	Para mim ensinar alemão se configura como uma profissão que realizo com prazer por gostar da língua.
i.	Um intercâmbio cultural com meus alunos e, na grande maioria, muito prazer
j.	COMPARTILHAR UM AFETO
2. Você acha possível ensinar língua alemã, valorizando o diálogo entre diversas culturas existentes no Brasil e em outros países que falam alemão? Explique.	
a.	Sim. Isso é ótimo! Seria muito interessante que houvesse lições, cujo contexto fosse algum aspecto de um país estrangeiro pouco conhecido. Se houvesse um livro didático voltado apenas para nós, público brasileiro, em que no livro houvesse esse diálogo. Em que se pudesse tb aprender mais sobre contextos brasileiros, aprendendo vocabulário sobre esses contextos. Aí aprenderíamos a falar sobre nós em língua alemã.
b.	sim, mas pra isso teria que mudar a metodologia e ter espaço para esse tipo de dialogo.
c.	sim, seria muito rico e mais interessante. mas precisaríamos de um material de apoio, ou do compartilhamento de experiências
d.	Sim, acho isso fundamental.

- e. Sim, uma vez que somos múltiplos e múltiplas nos diferentes contextos em que atuamos....
- f. Sim. Acredito que pontuar essa diversidade cultural só tende a facilitar e derrubar crenças sobre a impotência da qual falava antes de aprender uma língua "tão distante" e de sonoridade tão "dura". É apresentar a capacidade natural de absorção e ressignificação do que se tem como distante, uma vez que ele na realidade pode se apresentar mais próximo do que o imaginado.
- g. Sim, muitos alunos vão para o curso acreditando que a língua alemã só é falada na Alemanha, mas ficam maravilhados quando descobrem que essa língua também é falada na Áustria, Suíça, Liechtenstein. Embora o material didático foque quase que exclusivamente na Alemanha. Seria muito mais interessante e enriquecedor trazer um olhar para essas culturas que falam alemão ao redor do mundo.
- h. Sim. Muito possível e acredito que os alunos se interessariam também por isso, por poderem falar de uma realidade conhecida.
- i. Não só possível, mas muito importante. O conhecimento e respeito mútuo entre culturas diferentes é principal para a convivência.
- j. SIM, ATRAVÉS DO INTERCÂMBIO CULTURAL E LINGUÍSTICO, DA HISTÓRIA DAS MIGRAÇÕES E IMIGRAÇÕES, DO CERCEAMENTO DAS LIBERDADES, ETC., DAS SIMILITUDES E DIFERENÇAS QUE LIGAM OS DOIS PAÍSES E OS MODOS COMO AS DIFERENÇAS SÃO PRODUZIDAS

3. O que você entende por interculturalidade?

- a. É uma troca com parâmetros iguais.
- b. a comunicação intercultural eficiente é aquela em que vc é capaz de estabelecer uma troca real, respeitando as características de cada cultura, tem a ver com empatia e respeito às diferenças.
- c. a convivência de diferentes modos de viver
- d. Pouca coisa... mas seria uma interação não violenta entre culturas?
- e. Relações entre culturas
- f. Conversa entre as culturas. A existência de uma linha tênue que as une, sem que suas peculiaridades sejam apagadas.
- g. Eu entendo interculturalidade como a mesclagem de diversas culturas.
- h. Entendo interculturalidade o diálogo entre diferentes perspectivas sobre um mesmo assunto.
- i. O entendimento que nossa forma de ver e fazer as coisas não é a única forma válida, mas que ela é consequência da cultura na qual crescemos, e que pessoas que cresceram em outra cultura podem ter um ponto de vista muito diferente, que é igualmente válido. Aprender um idioma sem aprender sobre os aspectos culturais não resulta em uma boa comunicação.
- j. QUANDO DUAS OU MAIS CULTURAS SE ENCONTRAM, RESPEITAM SUAS DIFERENÇAS E SÃO CAPAZES DE INTERAGIR DE MODO EQUANIME

4. Como seria, em sua opinião, o ensino-aprendizagem de língua alemã numa perspectiva intercultural?

a.	Os livros didáticos trariam informações sobre os países de língua alemã, sobre o Brasil (no nosso caso) e de outros países, de modo geral. Todos os aspectos sendo mostrados como positivos.
b.	exatamente assim: de uma forma tolerante apresentando as características e a diversidade cultural, e a língua é uma ferramenta importante nesse contexto.
c.	acho que de certo modo fazemos isso quando ensinamos e aprendemos do nosso ponto de vista de brasileiros
d.	abordar aspectos, problemas e soluções que envolvam o diálogo e diferentes visões de mundo.
e.	Uma perspectiva que leve em conta as múltiplas culturas existentes e o diálogo existente entre as diferentes culturas.
f.	Um movimento elástico que afasta quando ressalta peculiaridades, partindo da experiência cultural do aluno para reconhecer melhor tais peculiaridades, e depois aproxima quando identifica semelhanças e tematiza a atuação desse aprendiz da língua imbuído de sua carga linguístico-cultural no sistema linguístico-cultural que aprende. Valorizando quem sabe uma atuação híbrida, que não nem a carga linguístico-cultural do aluno, nem a que ele aprende, mas uma que é a do aluno na que se aprende. Acho que a aceitação do sotaque, por exemplo, passa por isso.
g.	Nesse caso, não seria apenas o ensino da língua e cultura alemã, mas o ensino desta língua (e cultura) contrapondo-a com diversas outras, no meu caso, principalmente, mas não necessariamente, com a brasileira.
h.	É poder conhecer diferentes olhares sobre um assunto. Possibilitar que os alunos apresentem seu ponto de vista.
i.	Analisando o material didático com uma perspectiva de comparação cultural: Aqui se faz do mesmo jeito ou se faz diferente? Por que será que cada um fala/vê/faz daquele jeito? E responder essas perguntas juntos na sala de aula.
j.	UM ENSINO QUE COLOCA EM DIÁLOGO OS MARCADORES SOCIAIS DE CLASSE, GÊNERO, SEXO, RAÇA/ETNIA, ESCOLARIDADE, GERAÇÃO, E ESTÁ REPRESENTADO, EM SALA DE AULA, PELOS SUJEITOS DESSAS DIFERENÇAS

5. Uma Oficina de Trabalho sobre o ensino-aprendizagem de língua alemã, contextualizada à realidade local, complementar a sua formação docente? Justifique.	
a Nena	Perfeitamente. Não recebemos treinamento sobre como contextualizar o aprendizado à realidade local. E aí tentamos fazer o que se pode, por assim dizer.
b Julieta	nao entendi essa pergunta. acho que a contextualização seria bem interessante. mas não sei se entendi bem.
c Zerê	sim, pois poderíamos desenvolver novas ferramentas para despertar o interesse e implicação dos alunos
d Frau X	Sim
e PP	Acredito que acrescentaria muito à minha formação
f RASN82	Sim. Porque entendo a importância de tal contextualização.
g Giuseppe	Sim, ajudaria a conhecer melhor essa relação intercultural da Alemanha com a Bahia.
h Sophie Scholl	Sim. Todo tipo de formação continuada é bem-vinda para o aperfeiçoamento.
i Mari	Sim, seria interessante. Eu trago o aspecto da cultura alemã para a aula e peço para meus alunos contextualizarem à realidade local, juntos comigo. Mas falta ainda muita coisa para eu aprender e seria interessante a troca de ideias sobre este assunto com os colegas.
j KRISTA	À ÉPOCA DA COPA DO MUNDO, QUIS LEVAR UM PROJETO DE ALEMÃO PARA O CALABAR, POIS ACREDITO QUE ESSA LÍNGUA DEVERIA ESTAR NESSES ESPAÇOS, ENTÃO SIM, UM ENSINO-

APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA REALIDADE LOCAL SERIA MUITO BEM-VINDO À MINHA FORMAÇÃO
--

6. A produção de um material didático criado por docentes envolvidos nesta pesquisa ajudaria o seu trabalho no ensino de língua alemã na Bahia? De que modo?

- a. Sim. Acredito que os alunos e as alunas, se vendo ali no livro didático, aprenderiam o idioma com maior alegria e talvez melhor.
- b. acho que o ideal seria uma troca de pessoas locais com pessoas da Alemanha, se isso fosse viável.
- c. sim, pois poderia propor aproximações e distâncias das línguas e culturas e poderia propor dicas para o aprendizado desse público
- d. Sim
- e. Poderia ser de exemplo e inspiração para a construção de meus próprios materiais
- f. Sim. A sistematização de iniciativas, práticas e atividades embasados na contextualização local facilitaria o dia-a-dia da prática em sala de aula, uma vez que não teria a necessidade de elaborar e refletir sobre alternativas a cada vez.
- g. Sim, esse material possibilitaria uma abordagem mais intercultural para os alunos, ajudando-os a compreender melhor as semelhanças e diferenças entre Bahia e Alemanha.
- h. Não sei responder, mas acredito que quanto mais diversidade de material didático melhor.
- i. Poderia ser muito bom. Teria que ver onde enfiar isso no currículo dado, mas imagino que poderia se encaixar em vários momentos.
- j. CERTAMENTE

7. No contexto baiano de ensino de língua alemã, você trabalha de alguma forma com temáticas ligadas ao “Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”? Justifique sua resposta.

- a. Não. Apenas porque o livro didático não traz ao tema. Mas quando um aluno ou uma aluna expressam algum clichê estereotipado e negativiza algum aspecto da cultura de origem africana, tento sempre mostrar que se trata de um clichê! Tento fazer com que reflitam sobre o que disseram.
- b. não. trabalhamos apenas os assuntos no livro, quando há tempo talvez algum material a mais que complete a tematica do livro.
- c. Não, essa temática não é proposta pelos materiais didáticos
- d. Não
- e. Nao, pois não me sinto preparada para tanto.
- f. Não. Sempre me senti desinstrumentalizada para falar sobre isso. E, no automatismo do dia-a-dia não priorizei buscar recursos para me instrumentalizar sozinha. Por isso uma formação nesse sentido me seria muito importante.
- g. Não, nunca trabalhei com essa abordagem.
- h. Nunca trabalhei com nenhum desses temas.
- i. Não, uso material produzido na Alemanha que não trata dessa temática.

j. NO PRIMEIRO DIA DE AULA, RECEPCIONO AS/OS ESTUDANTES COM UMA ABAY-OMI (ENCONTRO PRECIOSO), CONFECCIONADOS POR UMA ESTUDANTE NEGRA, ARTISTA PLÁSTICA E FUNCIONÁRIA PÚBLICA. VALORIZO CADA ESTUDANTE NEGRA/NEGRO EM SALA DE AULA E SIM, APROVEITO PARA MOSTRAR COMO ALEMANHA PARTICIPOU COMO NAÇÃO COLONIZADORA EM ÁFRICA

8. Você acha que encontraria dificuldades para implementar essa perspectiva em suas aulas? Por quê?

a. Não, com um livro didático apropriado. Com o livro didático atual é um tanto difícil, no meu ponto de vista. Mas talvez eu tenha um olhar limitado sobre isso.

b. acho que sim, pq somos obrigados a cumprir o cronograma.

c. Não, pelo contrário, acho que poderia despertar o interesse dos alunos, e promover o debate intercultural

d. Não sei

e. Talvez. Resistência da coordenação e da instituição em que atuo.

f. Hoje depois da aquisição de alguns conhecimentos, não. Precisaria de todo jeito estudar mais sobre o assunto e desenvolver conteúdos e unidades didáticas para isso. No entanto, sei que iria chegar um momento em que a prioridade voltaria ser conteúdos que fossem cair nas provas institucionais. Seria necessário, pensando institucionalmente, criar aulas extras para abordar tais conteúdos, a menos que eles (os conteúdos) também comessem a ser cobrados aos alunos institucionalmente.

g. Eu nunca pensei sobre isso, mas talvez a dificuldade maior fosse em relação ao material didático com essa abordagem.

h. Eu acredito que não seria um problema, talvez a dificuldade maior seja em encontrar materiais.



i. Poderia ser, por causa do perfil dos alunos, majoritariamente brancos e da classe média. Poderia causar discussões polêmicas na sala de aula, mas eu tentaria.

j. NÃO. EMBORA EM ALGUNS MOMENTOS TENHA ENCONTRADO RESISTÊNCIAS, A NARRATIVA HISTÓRICA DO MUNDO E DOS POVOS PRECISA SAIR DAS MÃOS DOS 'PEIXINHOS DOURADOS'

**APÊNDICE C – POEMA: ENCONTRO, DO POETA LANDE ONAWALE E SUA
TRADUÇÃO, FEITA POR MIM**

ENCONTRO	BEGEGNUNG
<p>Um encontro feliz É quando as intenções Se reconhecem (antes mesmo que as palavras nem sempre compreensíveis)</p>	<p>Eine glückliche Begegnung geschieht, wenn die Absichten sich einander erkennen (noch vor den Worten, die nicht immer verständlich sind)</p>
<p>encontro feliz há quando as ilusões se tecem e a meia teia de um faz na outra seu inteiro olhar que brilha sem receio sorrir sorriso de recreio crer que só se quer crescer e viver bem</p>	<p>glückliche Begegnung geschieht, wenn die Illusionen sich weben und das halbe Netz von einem macht das andere zu seinem Ganzen ein Blick, der ohne Furcht strahlt lächeln, ein kindliches Lächeln und glaubt dass man nur wachsen und gut leben möchte</p>
<p>um encontro feliz são pessoas que nascem, crescem e se carecem</p>	<p>eine glückliche Begegnung sind Menschen, die geboren werden, aufwachsen und ein gemeinsames Bedürfnis nacheinander haben.</p>

ANEXO – CARTA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MT

	COMUNICAÇÃO INTERNA	CI Pesquisa/DP/PROPPI Nº 124/2022	
DE	Pesquisa - Divisão de Pesquisa - PROPPI		
PARA	Prof. ANTONIO CARLOS SANTANA DE SOUZA		
C/C	Coordenação do Letras- Unidade de Campo Grande		
ASSUNTO	Informa cadastro projeto pesquisa via Sigproj - DP/PROPPI		

Prezado(a) Professor(a), Antonio Carlos,

O projeto de pesquisa “M4DN - Multilingual Assessment Instrument for Narratives: tradução e adaptação”, submetido via sigproj sob a sua coordenação, com carga horária de 16 horas semanais e período de execução de 01/12/2022 a 30/11/2024, foi aprovado pelo consultor, conforme parecer disponível na Plataforma SIGPROJ, e encontra-se cadastrado na Divisão de Pesquisa/PROPPI, sob o protocolo n. 386860.1602.2909.27102022.

Participa(m) da equipe de execução do projeto o(s) colaborador (es), com carga horária semanal individual conforme especificado(s) abaixo:

Marlon Leal Rodrigues - 2 horas semanais
Nataniel dos Santos Gomes - 2 horas semanais
Adilson Crepalde - 2 horas semanais
Herbertz Ferreira - 2 horas semanais
Alfredo Anastácio Neto - 2 horas semanais
Cristiane Schmidt - 2 horas semanais
Denise Silva - 2 horas semanais
Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho - 2 horas semanais
Claudiane Santos Araújo - 2 horas semanais
Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira - 2 horas semanais
Tânia Milene Nugoli Moraes - 2 horas semanais
Valéria Faria Cardoso - 2 horas semanais
Vanda Pires - 2 horas semanais
Genivaldo Flores da Silva - 2 horas semanais
Inézia Belizário - 2 horas semanais
Alberto Benício dos Santos - 2 horas semanais
Nidia Afonso Dias - 2 horas semanais

A(s) data(s) de envio de Relatório(s) fica(m) estipulada(s) para:

30/11/2024: O Relatório Final (RF) deve ser entregue até 30 dias após a data de finalização do projeto.

Os relatórios podem ser substituídos por publicações científicas ou cartas de aceite à publicação, desde que o conteúdo da publicação verse sobre a temática do projeto desenvolvido e deverão ser encaminhados junto com o Formulário 2 - Acompanha Relatório Parcial e/ou Final Projeto Pesquisa, via e-mail pesquisa@uemts.br.

Atenciosamente,



Marinalva Almeida

Divisão de Pesquisa-DP
Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação-PROPPI

Dourados, 03/11/2022	Órgão de Origem: Pesquisa-PROPPI/UEMS	Órgão de Destino:
----------------------	---------------------------------------	-------------------