



ORGANIZADORAS

Elaine Cristina Roschel Nunes

Jenny Fischer

AINDA ESTAMOS AQUI!

Plurilinguismo no Brasil
e histórias invisibilizadas
em diálogo



GEFÖRDERT IM DAAD-LEKTORENPROGRAMM
Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service





ORGANIZADORAS

Elaine Cristina Roschel Nunes

Jenny Fischer

AINDA ESTAMOS AQUI!

Plurilinguismo no Brasil
e histórias invisibilizadas
em diálogo



GEFÖRDERT IM DAAD-LEKTORENPROGRAMM
Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service

2026
São Paulo



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A295

Ainda estamos aqui: plurilinguismo no Brasil e histórias invisibilizadas em diálogo / Organização Elaine Cristina Roschel Nunes, Jenny Fischer. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-666-1

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-666-1

1. Educação Linguística. 2. Questões Indígenas. 3. Ensino de Alemão. 4. Perspectivas Decoloniais. 5. História da Migração Alemã. I. Nunes, Elaine Cristina Roschel (Org.). II. Fischer, Jenny (Org.). III. Título

CDD: 418.007

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Linguística Aplicada

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Estágio em editoração	Emanuelle Vitória Miranda da Silva Rayssa Santos Arrais
Imagens da capa	Vanessa Neres
Tipografias	Acumin, Barriecito, Agenda One Condensed
Revisão	Juliana de Abreu
Organizadoras	Elaine Cristina Roschel Nunes Jenny Fischer

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Cassia Cordeiro Furtado <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Ana Rosangela Colares Lavand <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
André Tanus Cesário de Souza <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andressa Antunes <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Deilson do Carmo Trindade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Edilson de Araújo dos Santos <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Universidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiane Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

Jenny Fischer
Elaine Cristina Roschel Nunes

Prefácio14

PARTE 1

CAMINHOS HISTÓRICOS24

CAPÍTULO 1

João Klug

**A relação (conflituosa) entre imigrantes
alemães e a população indígena
em Santa Catarina**.....25

CAPÍTULO 2

Izabela Drozdowska-Broering (UFSC)
Gabriel Lopes de Oliveira (UFSC)

Entre línguas e identidades:
a imprensa em língua alemã
no Brasil depois de 1988 a exemplo
do jornal Brasil-Post33

PARTE 2

CAMINHOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS 65

CAPÍTULO 3

Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi

**Terra, território, corpo, memória,
identidade e espiritualidade Kaingang**.....66

CAPÍTULO 4

Jenny Fischer

From Germany to Brazil:

unlearning hierarchies of knowledge 87

CAPÍTULO 5

Carina Merkle

Elis Gorett da Silveira Lemos

Gilvan Müller de Oliveira

Adail Ubirajara Sobral (CNPq)

Maria Daniela Mendes

Willian Canova dos Santos

Joice Wapichana

Hemerson Vargas Catão

Tradução/interpretação de resumo

acadêmico para Língua Indígena de Sinais:

uma reflexão

Tuminpeinhau Saadnii Maskayda'ytkau

Tanawatkau Na'ik Di'ichapkidkau Dunuzuinhau

Maparadinziunau Paradan Di'it : Di'itinhapkary

Ñe'ëhasava/Myesakāva Haimbykypy Jerére

Mbo'ehao Ñe'ë Te'yi Techaukahagui: Py'amongetarã 112

PARTE 3

CAMINHOS PEDAGÓGICOS 144

CAPÍTULO 6

Kamila Mendes da Silva

Bernardo Kolling Limberger

Rafael Vetromille-Castro

Oficinas interculturais

de leitura em inglês:

caminhos para o plurilinguismo

de estudantes indígenas e quilombolas

no ensino superior 145

CAPÍTULO 7

Sabine Reiter

Elementos de línguas e culturas indígenas no ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil	179
--	------------

CAPÍTULO 8

Ítalo Guimarães dos Santos

Perspectivas indígenas no ensino de alemão:	
percurso e inquietações	
na produção de um material didático	
com perspectiva decolonial	222

CAPÍTULO 9

Elaine Cristina Roschel Nunes

Nachhaltigkeit hinterfragen:	
indigene perspektiven im sprachenunterricht	229

PARTE 4

CAMINHOS ARTÍSTICOS	238
----------------------------------	------------

CAPÍTULO 10

Celio Roberto Eyng

Apontamentos para a montagem de "arapuca – para capturar pássaros que andam"	239
---	------------

A expressão pela dança	259
-------------------------------------	------------

A expressão poética	261
----------------------------------	------------

Sobre as organizadoras..... 263

Sobre os autores e as autoras..... 264

Índice remissivo..... 271



*Cantar, dançar e viver a experiência
mágica de suspender o céu é
comum em muitas tradições.
Suspender o céu é ampliar o
nosso horizonte; não o horizonte
prospectivo, mas um existencial.*

Ailton Krenak

PREFÁCIO

Jenny Fischer

Elaine Cristina Roschel Nunes

AINDA ESTAMOS AQUI! PLURILINGUISMO NO BRASIL E HISTÓRIAS INVISIBILIZADAS EM DIÁLOGO

Ainda estamos aqui! A afirmação que dá título a este volume é, ao mesmo tempo, constatação, denúncia e posição política. Ela remete à permanência de povos, línguas, memórias e modos de existência que, apesar de séculos de violência colonial, apagamento histórico, deslocamentos forçados, racismo estrutural e silenciamento institucional, continuam produzindo conhecimento e vida, como resistência. Ao mesmo tempo, a frase nos interpela: quem pôde falar sobre a história do Brasil? Quem foi autorizado a narrá-la? Quais línguas, corpos, memórias e epistemologias foram reconhecidas como legítimas, e quais foram sistematicamente invisibilizadas?

Esta publicação nasce da Roda de Conversa “Plurilinguismo no Brasil e histórias invisibilizadas em diálogo”, realizada em 3 de abril de 2025¹, no âmbito das ações do Abril Indígena na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O encontro reuniu pesquisadoras,

1 Verificar link : @ohnegrenzen2
<https://youtube.com/playlist?list=PLH8ZK-Jcyn80VRXW0ykwxdWWanXtPcuMy&si=g0fCzDMFm-G5-elJ>

pesquisadores, docentes, artistas, estudantes e representantes indígenas em torno de uma questão comum: como pensar o plurilinguismo brasileiro para além de uma celebração abstrata da diversidade? Como abordar línguas, histórias e culturas sem reproduzir hierarquias coloniais que continuam organizando o campo educacional, acadêmico e social?

Partimos da compreensão de que o Brasil sempre foi e continua sendo um país profundamente plurilíngue. Antes da imposição do português como língua dominante, as línguas indígenas estruturavam formas diversas de conhecimento, territorialidade, espiritualidade, memória e organização social. A colonização, porém, produziu não apenas a ocupação violenta de territórios, mas também a imposição de uma ordem linguística e epistêmica que deslegitimou línguas indígenas e africanas, classificando saberes não europeus como inferiores e instituindo uma relação desigual entre língua, poder e humanidade. Nesse sentido, falar de plurilinguismo no Brasil não significa apenas reconhecer a existência de muitas línguas. Significa perguntar quais línguas foram protegidas, ensinadas, prestigiadas e transformadas em capital social, e quais foram proibidas, silenciadas, ridicularizadas ou reduzidas ao passado.

Essa pergunta se torna particularmente relevante quando estamos no campo das línguas adicionais e, mais especificamente, no campo do alemão no Brasil. No sul e sudeste do país, a língua alemã está fortemente marcada pela história da imigração europeia. Ela aparece, muitas vezes, associada a prestígio cultural, oportunidades acadêmicas, relações econômicas, indústria, mercado de trabalho e mobilidade internacional. Ao mesmo tempo, essa história não pode ser contada apenas a partir da perspectiva da contribuição, do desenvolvimento ou da herança cultural europeia.

A presença alemã no Brasil também se insere em processos de ocupação territorial, racialização, construção de identidades brancas e apagamento de populações indígenas e afro-brasileiras. Por isso, pensar criticamente a língua alemã em

contexto brasileiro implica considerar não apenas o que essa língua possibilita, mas também quais memórias ela pode ter auxiliado a ocultar, quais narrativas ela reforçou e quais diálogos ela ainda precisa construir.

Não se trata, portanto, de negar a importância das línguas de imigração, nem de recusar o ensino de alemão, inglês, francês, espanhol ou qualquer outra língua adicional. Trata-se, antes, de situar essas línguas em relações históricas concretas de poder. Como docentes e pesquisadoras da área de línguas, sabemos que não formamos apenas tradutoras, intérpretes, especialistas ou profissionais capazes de circular entre diferentes sistemas linguísticos. Formamos também professoras e professores: pessoas que atuarão em escolas, universidades, cursos livres, projetos sociais e espaços de mediação cultural. Essa formação nunca é neutra. Ela envolve escolhas curriculares, materiais didáticos, referências teóricas, imagens de mundo e concepções de sujeito. Em um contexto em que a profissão docente segue marcada por desvalorização, precarização e sobrecarga, afirmar o caráter político da educação linguística torna-se ainda mais urgente.

A língua pode ser instrumento de exclusão, mas também pode ser espaço de conscientização crítica. Ela pode reproduzir estereótipos, hierarquias e apagamentos; mas pode também abrir caminhos para escuta, deslocamento, responsabilização e transformação. Integrar essa dimensão social e política ao ensino de línguas não é um adorno temático, nem uma concessão a demandas externas. Diante das crises contemporâneas, políticas, climáticas, sociais, migratórias, educacionais, epistêmicas, trata-se de uma questão de sobrevivência e de justiça social.

É nesse horizonte que este volume dialoga com perspectivas decoloniais na educação linguística crítica. Conceitos como colonialidade, decolonialidade, anti-colonialidade e contra-colonialidade (Santos, 2023) circulam hoje em diferentes áreas (Menezes

de Souza; Hashiguti, 2023). Em linhas gerais, essas perspectivas nos ajudam a compreender que o fim formal do colonialismo não significou o fim das estruturas coloniais de poder. Como apontam autoras e autores decoloniais latino-americanos, a colonialidade persiste nas formas de organizar o conhecimento, classificar os sujeitos, hierarquizar culturas, racializar corpos e definir quais projetos de sociedade são considerados legítimos. A **colonialidade do poder** articula formas modernas de exploração econômica, política e social. A **colonialidade do saber** regula o que pode ser considerado como conhecimento válido e quem pode ser reconhecido como sujeito epistêmico. A **colonialidade do ser** atinge a própria experiência vivida dos sujeitos historicamente subalternizados, negando sua humanidade, sua complexidade e sua capacidade de produzir no mundo (Maldonado-Torres, 2007, p. 130).

Quando essas dimensões são consideradas a partir das experiências indígenas e afro-diaspóricas no Brasil, torna-se evidente que a escola, a universidade e o ensino de línguas não estão fora dessas estruturas. Ao contrário: muitas vezes participaram da sua reprodução. Por isso, este trabalho não pretende apenas falar sobre diversidade linguística e cultural. Ele procura contribuir para uma prática de escuta e deslocamento.

Como lembra Silvia Rivera Cusicanqui (2021, p. 101): “Não pode haver um discurso da descolonização, uma teoria da descolonização, sem uma prática descolonizadora.” Essa afirmação nos obriga a olhar criticamente para nossas próprias instituições, para nossos currículos, nossos eventos acadêmicos, nossos materiais didáticos e nossas formas de produzir conhecimento. Da mesma forma, obriga-nos a perguntar: o que fazemos, concretamente, quando dizemos que queremos uma educação linguística crítica? Quais vozes convidamos? Quais referências citamos? Quais histórias ensinamos? Quais silêncios mantemos?

Nesse sentido, a própria forma deste livro também faz parte da reflexão que propomos. Optamos conscientemente por

não restringir o volume a um formato exclusivamente acadêmico clássico. Além de artigos e ensaios, acolhemos relatos de experiência, propostas didáticas, registros de fala, produções artísticas e outros modos de intervenção. Essa escolha não significa uma recusa da produção acadêmica, mas parte da perspectiva de que o “conhecimento acadêmico”, historicamente definido por instituições, cânones e critérios, nem sempre reconheceu saberes situados, oralidades, memórias comunitárias, experiências docentes, práticas artísticas e epistemologias indígenas, afro-diaspóricas e populares.

Ao abrir espaço para diferentes formatos, buscamos tensionar a separação rígida entre teoria e prática, pesquisa e experiência, escrita acadêmica e outras formas de produção de conhecimento. Em uma perspectiva decolonial, não basta tematizar a colonialidade como objeto de análise; é necessário também perguntar de que maneira nossas próprias formas de escrever, selecionar, organizar e legitimar saberes podem reproduzir ou deslocar hierarquias.

A roda de conversa que deu origem a este volume foi uma tentativa de abrir esse espaço de escuta e diálogo. A pluralidade de formatos acompanha a pluralidade de vozes, línguas, memórias e experiências que o projeto procura colocar em diálogo. Com foco em perspectivas indígenas, quilombolas, plurilíngues e decoloniais, o encontro procurou articular reflexão teórica, memória histórica, relatos de experiência, propostas didáticas e expressões artísticas. O objetivo não foi oferecer respostas fechadas, mas criar um espaço em que diferentes formas de saber pudessem se encontrar, tensionar e ampliar mutuamente.

Essa pluralidade de formatos também se reflete na organização do volume. A partir das inquietações que atravessaram a roda de conversa e das contribuições recebidas, os textos aqui reunidos foram organizados em quatro eixos principais, que não devem ser entendidos como blocos fechados, mas como campos de diálogo entre história, memória, experiência, prática pedagógica e criação artística.

O primeiro eixo, dedicado à história, à memória e às disputas de narrativa, reúne contribuições que problematizam processos de imigração, colonização, ocupação territorial, apagamento e construção de identidades. Nesse bloco, **João Klug** discute a relação conflituosa entre imigrantes alemães e populações indígenas em Santa Catarina, problematizando as políticas de memória em torno do bicentenário da imigração alemã no Brasil e o predomínio de narrativas ufanistas que frequentemente silenciaram a violência contra povos originários. No âmbito dessa reflexão histórica, **Izabela Maria Drozdowska-Broering e Gabriel Lopes de Oliveira** apresentam dados concretos com base em material jornalístico, envolvendo imprensa, memória, identidade e representação, demonstrando como determinadas narrativas históricas foram legitimadas enquanto outras foram deslocadas para as margens.

O segundo eixo reúne relatos de experiência e práticas situadas, aproximando universidade, escola, comunidade e ação social. As contribuições desse bloco evidenciam que a crítica à colonialidade não se realiza apenas no plano teórico, mas também em práticas concretas de escuta, mediação, formação e intervenção. Ao trazer experiências situadas, esse eixo mostra que o conhecimento não se produz apenas em textos acadêmicos, mas também em práticas de ensino, cuidado, tradução, convivência, memória e resistência. Nesse bloco, **Adriana Kaingang** aborda conceitos centrais da cosmologia Kaingang ligados à terra e ao território, compreendidos como *Ga*, relacionando corpo, cuidado, espiritualidade e mãe terra, entendida não apenas como espaço físico, mas como fonte de pertencimento, ancestralidade e sustento das raízes coletivas.

Ainda no segundo bloco, **Jenny Fischer** apresenta um relato de experiência que articula trajetória pessoal e reflexão crítica sobre as hierarquias de conhecimento entre Alemanha e Brasil. A autora escreve a partir de encontros, deslocamentos e inquietações que desafiam perspectivas eurocêntricas e questionam a ideia de neutralidade acadêmica. Trata-se de um exercício de

desaprendizagem das hierarquias coloniais do saber e de abertura para formas mais plurais e relacionais de produção de conhecimento. **Carina Merkle, Elis Gorett da Silveira Lemos, Gilvan Müller de Oliveira, Adail Ubirajara Sobral, Maria Daniela Mendes, Willian Canova dos Santos, Joice Wapichana e Hemerson Vargas Catão**, por sua vez, discutem a ausência de tradução e interpretação de resumos acadêmicos para a Língua Indígena de Sinais (LIS) nos espaços de divulgação científica e nas universidades. A partir de uma pesquisa bibliográfica, o texto evidencia a necessidade de ampliar práticas de acessibilidade linguística na comunidade acadêmica, defendendo políticas que incluam a LIS ao lado do português e de outras línguas minoritárias.

O terceiro eixo volta-se para abordagens didáticas e propostas de educação linguística crítica. Os textos aqui reunidos discutem possibilidades de trabalhar com línguas, materiais, narrativas, imagens, memórias locais e perspectivas indígenas em sala de aula. Nessa perspectiva, aprender uma língua adicional pode significar também aprender a ler criticamente arquivos coloniais, discursos de progresso, narrativas migratórias e imagens exotizantes do "outro". Assim, **Kamila Mendes da Silva, Bernardo Kolling Limberger e Rafael Vetromille-Castro** analisam como as oficinas interculturais de leitura em língua inglesa podem contribuir para o reconhecimento do plurilinguismo e das culturas indígenas e quilombolas no ambiente universitário. A pesquisa, desenvolvida com uma estudante indígena da etnia Pano da UFPel, investigou de que maneira estratégias de leitura em inglês, articuladas a temas interculturais e questões sociais, podem favorecer a compreensão textual, fortalecer o pertencimento acadêmico e valorizar repertórios linguísticos historicamente marginalizados. Como parte desse terceiro eixo, **Sabine Reiter** discute possibilidades de integrar línguas e culturas indígenas ao ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil, propondo uma abordagem intercultural que aproxima os conteúdos do contexto sociocultural dos estudantes. Ao incorporar elementos

indígenas presentes no cotidiano brasileiro, o trabalho busca ampliar a motivação dos alunos e fortalecer a consciência crítica, especialmente entre estudantes não indígenas, sobre a diversidade cultural e linguística do país.

Já em sua pesquisa de mestrado, **Ítalo Guimarães dos Santos** buscou fundamentar teoricamente a urgência da inclusão da questão indígena no ensino de alemão, além de elaborar um material didático que demonstrasse possibilidades práticas dessa inclusão. No ensaio, o autor apresenta o percurso de desenvolvimento da pesquisa, entre inquietações iniciais, o processo em si e reflexões posteriores.

Elaine Cristina Roschel Nunes apresenta ainda uma síntese da palestra ministrada em alemão na Pädagogische Hochschule Weingarten, promovida pelo ILAP (Internacionalização da Formação de Professores).

Por fim, o quarto eixo abre espaço para arte, oralidade e formas de reexistência. A arte aparece, nesse contexto, não como complemento ilustrativo, mas como linguagem capaz de produzir conhecimento, afetar sensibilidades e deslocar modos hegemônicos de ver e narrar. Assim, **Celio R. Eyng** apresenta em seu texto o processo de criação do roteiro cênico “Arapuca: para capturar pássaros que andam”, inspirado na obra de Jaider Esbell. A proposta busca dar visibilidade às reflexões do artista sobre arte, espiritualidade, territorialidade e a retomada simbólica de Makunaima, por meio de uma peça teatral em cinco atos, construída de forma não linear e fantástica. Na expressão artística pela dança, indicamos o trabalho de **Flor Carrizo** e seu projeto *Pacha Warmikuna*, uma residência de dança voltada a mulheres indígenas de Abya Yala, dedicada ao fortalecimento de saberes, corpos e territórios por meio do movimento e da criação coletiva. As imagens apresentadas transformam seu gesto em símbolo de resistência, memória e reexistência cultural indígena. E, ao final, o poema de **Marina Assunção** aborda a transformação e a

liberdade por meio da figura ancestral da Matinta, relacionando voo, memória e força feminina à resistência e ao despertar da própria identidade poética.

Além do trabalho conjunto dessas pessoas, contamos em nosso livro com as ilustrações de **Vanessa Neres (Vanessa Fê Há)**, mulher indígena do povo Kaingang, nascida na Terra Indígena Mangueirinha (PR). Atualmente graduanda em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), pauta sua atuação na comunicação, escrita e política a partir de ensinamentos ancestrais.

Ao reunir esses diferentes eixos e perspectivas, optamos por chamá-los de caminhos por apresentarem diferentes possibilidades e pontos de vista sobre a temática proposta. Esta coletânea busca, assim, contribuir para uma discussão que consideramos indispensável no campo das línguas, da formação docente e das humanidades. Não podemos falar sobre história e cultura indígenas sem considerar as perspectivas dos próprios povos indígenas, marcados pela violência histórica, mas também por múltiplas formas de resistência, criação e continuidade. Não podemos falar de plurilinguismo no Brasil sem reconhecer as assimetrias que hierarquizam línguas e saberes. Não podemos falar de educação linguística crítica sem questionar as condições institucionais, políticas e epistêmicas em que ensinamos e aprendemos.

Os povos africanos e indígenas sofreram e continuam sofrendo processos de desumanização para servir aos objetivos da modernidade e promover um ideal universal de branquitude, transmitido de geração em geração e que “fortalece seu grupo em sua posição privilegiada”, como descreve Cida Bento (Bento, 2022, p. 25). O título “Ainda estamos aqui” nos lembra que as histórias invisibilizadas nunca deixaram de existir. Elas foram silenciadas, deslocadas, fragmentadas, mas continuam presentes nos territórios, nas línguas, nas lutas, nas memórias familiares, nas práticas comunitárias, nas artes e nas salas de aula. Este volume é um convite para escutá-las

não como passado encerrado, mas como parte constitutiva do presente. É também um convite para que o campo das línguas — inclusive o campo do alemão no Brasil — assuma sua responsabilidade diante dessas histórias.

Que os diferentes caminhos aqui apresentados possam, portanto, funcionar como registro, provocação e ponto de partida: registro de um encontro realizado no Abril Indígena de 2025 e ponto de partida para outras práticas de ensino, pesquisa e diálogo que levem a sério o plurilinguismo brasileiro, não como ornamento multicultural, mas como campo de disputa, resistência, memória, justiça e transformação.

REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

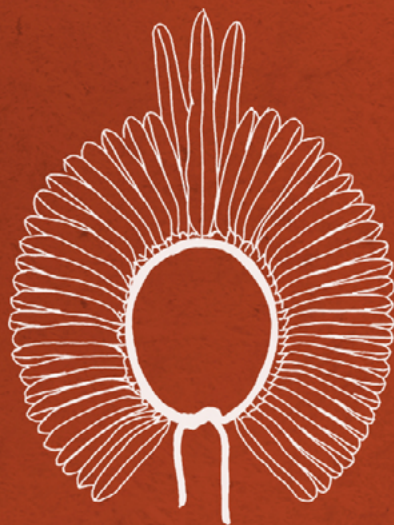
MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (coord.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; HASHIGUTI, Simone Tiemi. Decolonialidade e(m) Linguística Aplicada: uma entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Polifonia**, Cuiabá, v. 29, n. 53, p. 149-177, 2023. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia>. Acesso em: 16 maio 2026.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa**: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores. Tradução Ana Luiza Braga e Lior Zisman Zalis. São Paulo: n-1 edições, 2021.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora; Piseagrama, 2023.

CAMINHOS HISTÓRICOS



1

João Klug

A RELAÇÃO (CONFLITUOSA) ENTRE IMIGRANTES ALEMÃES E A POPULAÇÃO INDÍGENA EM SANTA CATARINA¹

1

Palestra proferida na ocasião do Abril Indígena 2025 @ohnegrenzen2: Ainda estamos aqui: Plurilinguismo no Brasil e histórias invisibilizadas em diálogo. Roda de conversa – DLLE/UFSC - 3 abril 2025.

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-666-1.1

O objetivo central desta intervenção é problematizar as políticas de memória, no que diz respeito especialmente à imigração alemã no Brasil. No contexto da efeméride relativa ao bicentenário da imigração alemã houve o predomínio de uma narrativa ufanista em relação aos alemães. Esta narrativa enfatizou a superioridade étnica alemã de uma maneira geral, mas em relação à população indígena foi ainda mais agressiva. Em muitos momentos, a compreensão foi de que os indígenas deviam ser eliminados, pois eram vistos como um entrave ao “desenvolvimento e progresso” das colônias alemãs.

Começo chamando a atenção para a série de eventos que ocorreram em 2024, em função do bicentenário da Imigração Alemã no Brasil. Alguns desses eventos (poucos) preocuparam-se com o tema e abriram espaço para uma séria reflexão crítica. A maioria teve como principal objetivo a comemoração, mas apenas a comemoração sem a reflexão crítica. *Laudatio* mas sem a *Quaestio*, o que apenas fortaleceu os estereótipos.

É notório que o processo migratório no sul do Brasil é etnicamente multifacetado. Além dos ibéricos, temos os alemães, suíços, austríacos, italianos, russos, letos, poloneses, húngaros, africanos (imigração forçada) e outros grupos, os quais se somaram aos povos originários, os indígenas. Essa composição confere à região uma riqueza cultural significativa, mas não valorizada. A variada e complexa composição étnica também gera um terreno de disputas, onde grupos tendem a se impor. Disputas e rivalidades em maior ou menor grau continuam. Chamo a atenção para certa “germanização” de imigrantes, os quais, não sendo alemães, foram “alemanizados” em função do grupo majoritário circundante e perderam a sua identidade cultural ou essa permaneceu sufocada. Refiro-me, por exemplo, aos suíços de Joinville, aos húngaros de Jaraguá do Sul, aos russos e letos da Colônia Grão Pará no sul de Santa Catarina, aos poloneses de São Bento do Sul e Papanduva, os quais acabaram sendo “aculturados” e assumindo uma identidade alemã, normalmente por sua aparência física (razões fenotípicas).

Na perspectiva da história, da antropologia e de outras ciências humanas, não existem grupos étnicos superiores e/ou inferiores. O que temos são grupos diferentes, e essas diferenças precisam ser respeitadas e valorizadas.

A série de comemorações dos “200 Anos de Imigração Alemã”, me fizeram levantar algumas perguntas: Quem define o que é mais importante e que deve ser lembrado? Ou, colocado de outra forma, o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido? Quem determina o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido? De que forma se lida com o passado e como se faz a gestão do passado? Quem são os donos da memória (em nível macro e em nível micro)? Quais narrativas devem ser lembradas e quais devem ser esquecidas?

O poeta Paulo Leminski (1944-1989) afirmava: *Haja hoje para tanto ontem*. Sim, é muito ontem para um hoje que parece apenar-se, em que os espaços para a diversidade se encolhem, em que o mundo não tem lugar para todos e a questão da pluralidade étnica não recebe o tratamento que lhe é devido. Com quantos passados se faz um presente? Normalmente com aqueles passados que interessam aos donos da memória, portanto poucos. (Até inventados) Vários de nossos passados são simplesmente ignorados, como se não pertencessem à história.

A história do contato entre brancos e indígenas no Brasil é uma página escrita com **muito sangue** e, lamentavelmente, continua sendo escrita com muito sangue em todas as regiões do Brasil. No que diz respeito à imigração alemã, conforme já salientamos, os embates e conflitos marcaram essa relação durante décadas, e a historiografia, ou melhor, uma certa historiografia, comprometida com o *status quo*, revela grande dificuldade para admitir que em áreas de imigração alemã alguma coisa possa ter “dado errado” e tem silenciado quanto a uma série de problemas, também em relação à questão indígena.

Qual a razão do silêncio? Parte da literatura de caráter comemorativo continua fazendo apenas uma apologia, enaltecendo o papel pioneiro dos colonizadores alemães em um “espaço vazio”. Vazio de quê? É necessário que se faça uma história na perspectiva da decolonialidade, ideia, aliás, que se impõe, mas que revela grande dificuldade para ser considerada como algo que mereça a devida atenção.

Pode parecer algo exagerado ou “forte demais”, mas, ao tratarmos da relação entre imigrantes e indígenas, é necessário que se fale em genocídio. O termo pode ser substituído, o que não altera em absolutamente nada a gravidade do caso ao longo da história. As tensões eram especialmente fortes no Vale do Itajaí, o habitat do povo Xokleng.

O ano de 1850 tornou-se um ponto de inflexão, não apenas pela fundação da Colônia Blumenau, mas sobretudo pela Lei de Terras, que criava as bases legais de uma política proativa de imigração. Anunciava-se a venda de terras “completamente desabitadas, livres”, o que não era o caso. À medida que os imigrantes/colonos foram ocupando a área, logo perceberam outra realidade. Essas terras eram habitadas há séculos por grupos indígenas, os quais não estavam dispostos a simplesmente desocupar suas terras ancestrais sem luta. À medida que a colonização se expandia, a resistência por parte dos Xokleng também aumentava, especialmente em função da destruição de seu habitat. Assim se construía então o “palco” no qual se desenvolveu o drama do embate étnico, embate que era entendido como sendo uma guerra entre a **civilização x barbárie**.

Nessa “guerra de ocupação”, os colonos recebiam a orientação oficial de que deveriam trabalhar sempre com uma arma de fogo a seu alcance. Em relação a esse assunto, é significativa a postura do médico e etnólogo alemão Hermann Friedrich Albrecht von Ihering (1850-1930), diretor do Museu Paulista entre 1887 e 1916. Ihering não

via problema algum em relação ao genocídio de indígenas, aliás, apoiava abertamente essa prática, o que pode ser percebido quando assim escreve em 1906:

Os atuais índios paulistas não representam um elemento de trabalho e progresso. Como nas outras partes do Brasil não se pode esperar trabalho sério e contínuo dos índios civilizados, e como os selvagens Kaingang são um impedimento à colonização do sertão que habitam, parece que não temos alternativa a **não ser exterminá-los** (Rinke; Kriegesmann, 2024, p. 21-41, grifo próprio).

Parece-me que ideias como essa refletiam (ou estimulavam) a atitude de significativo número de imigrantes de origem alemã em relação aos indígenas, majoritariamente os Xokleng em Santa Catarina. Para Ihering, tratava-se de uma questão de progresso e cultura, os quais não podiam ser detidos

[...] por flechas indígenas [...] A vida de um lenhador e colono certamente vale mais do que a vida de um selvagem. O destino dos índios é certo: muitos deles aceitarão nossa cultura; o restante continuará sendo nosso inimigo e, como tal, desaparecerá gradualmente (*Ibid.*).

E sua “profecia” vem se concretizando. Importante destacar que essas ideias também encontraram firme resistência por parte de outro etnólogo, o tcheco Albert Voitech Fric (1882-1944), por ocasião do Congresso Internacional de Americanistas ocorrido em Viena em 1908. Naquele evento, Fric denunciou a violência imposta aos povos indígenas nas áreas de colonização alemã no Brasil. De acordo com Fric, os colonos “civilizados” contrataram assassinos, os quais foram celebrados como heróis. No contexto de um congresso acadêmico de alta reputação internacional, as declarações de Fric causaram escândalo. Os porta-vozes da iniciativa colonial na Europa apressaram-se em culpar o etnólogo tcheco de mentira. Ihering estava na linha de frente protegendo o direito dos colonos de se defender dos “selvagens”, exterminando-os.

Outro etnólogo alemão, Curt Unckel (1883-1945), que viveu intensamente em torno de 40 anos com diferentes grupos indígenas no Brasil (e em função dessa convivência assumiu o nome de Curt Nimuendajú), também criticou duramente Ihering através de muitos artigos na imprensa alemã. Fato é que, em Santa Catarina, ao longo de cerca de seis décadas considerável número de imigrantes alemães juntou-se a outros grupos étnicos de origem europeia num esforço genocida contra a população indígena. A ideia prevalecente de que a civilização inexoravelmente prevaleceria sobre a barbárie conferia aos imigrantes a legitimação do extermínio. O racismo “científico”, a eugenia, amplamente aceita no Brasil desde meados do século XIX, colocava-os num patamar superior inclusive a seus vizinhos, imigrantes italianos, poloneses, etc., que dirá, então, dos indígenas.

De forma apropriada para lidar com o tema, S. Rinke e K. Kriegesmann utilizam o conceito de “genocídio insidioso” para descrever o que se verificou em Santa Catarina, especialmente no Vale do Itajaí. Insidioso por parecer benéfico aos imigrantes, portadores da civilização e do progresso. Dessa forma, ficava evidente que a coexistência pacífica não passava de uma **quimera**. No discurso dos teuto-brasileiros, quem fazia o trabalho sujo eram os bugreiros – e não eles. Ao mesmo tempo estavam convencidos de que o bugreiro fazia o que precisava ser feito, e os teuto-brasileiros, é claro, pagavam por isso. Destaco aqui o médico alemão Hugo Gensch, radicado em Blumenau, o qual relata massacres de indígenas para os quais lhe faltam adjetivos para descrever as cenas. Deixa claro, porém, que num desses “trabalhos sujos” entre os assassinos mais cruéis estava um jovem alemão.

Em seu texto, Gensch (1908) narra a sua experiência e de sua família, ao adotar uma jovem adolescente indígena. Destaco que essa adoção foi uma atitude corajosa naquele momento (1905) e uma forma de protesto contra todos aqueles que viam os indígenas como obstáculos ou como animais a serem simplesmente

eliminados. A menina Korikrã (então com 12 – 13 anos) não foi apenas adotada formalmente, mas foi acolhida e isso significa uma grande diferença. Gensch procurou evidenciar também as qualidades cognitivas e habilidades dos indígenas, atitude que não era comum entre os “europeus portadores de civilização.” Algumas questões relativas à população indígena, na perspectiva de Gensch (1908 *apud* Rinke; Kriegesmann, 2024, p. V) mereciam especial atenção, tais como:

[...] se a situação continuar a mesma, estão fadados à destruição horrenda e total. Eu estou convicto de que, um dia, a humanidade vai se arrepender dessa carnificina, tanto moralmente como na prática.

Concluindo o seu texto Gensch (1908 *apud* Rinke; Kriegesmann, p. 183), afirma:

O que é e o que foi feito por esse povo? O que foi feito, relatei de forma real e concisa. Eles foram massacrados, e até mesmo a pólvora foi economizada; somente a faca já era o suficiente. E o que é feito? Nada! [...] Aqui eu chego ao fim. Como ser humano [...], só posso lamentar que o mundo culto não tenha outra forma de mostrar o caminho para os nossos companheiros de pele escura do que a forma convencional. [...] Eu lamento a perda dos tesouros intelectuais adormecidos dentro desses seres e os quais poderiam ser despertados facilmente. Lamento também a perda sofrida pela ciência e pela cultura em decorrência desses extermínios. Por outro lado, sou muito feliz por ter tido a oportunidade, no fim de minha vida, de observar e de educar uma dessas filhas da natureza, uma tarefa gratificante, durante a qual eu aprendi em pouco tempo muito mais do que durante longos anos de estudos acadêmicos.

Tratar da imigração alemã (e outros grupos étnicos) exige uma reflexão séria, ancorada em fontes e que nos permitam a reflexão crítica e esta também é uma função da academia. Por isso **AINDA ESTAMOS AQUI**, para lembrar aquilo que os donos da memória fazem questão de esquecer e de induzir a maioria ao esquecimento.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, Visconde de [Miguel Calmon du Pin e Almeida]. **Memória sobre os meios de promover a colonização**. Berlin: Typographia de Unger Irmãos, 1846.

ALVES, Rosilene Maria. **Se mostram de novo os bugres**: abordagens da imprensa catarinense sobre o indígena (1900-1914). 2000. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2000.

LESSER, Jeffrey. **A invenção da brasilidade**: identidade nacional, etnicidade e políticas de imigração. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

RINKE, Stefan; KRIEGESMANN, Karina. **Zwischen Humanitarismus und Zivilisierung**: eine deutsch-portugiesische kritische Edition von Hugo Genschs *Die Erziehung eines Indianerkindes* (1908). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH, 2024.

SANTOS, Silvio Coelho dos. **Índios e brancos no sul do Brasil**: a dramática experiência dos Xokleng. Florianópolis: Edeme, 1973.

WITTMANN, Luisa Tombini. **O vapor e o botoque**: imigrantes alemães e os índios no Vale do Itajaí/SC (1850-1926). Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2007.

2

Izabela Drozdowska-Broering (UFSC)
Gabriel Lopes de Oliveira (UFSC)

ENTRE LÍNGUAS E IDENTIDADES:

A IMPRENSA EM LÍNGUA
ALEMÃ NO BRASIL DEPOIS
DE 1988 A EXEMPLO
DO JORNAL BRASIL-POST

1. À PRIMEIRA VISTA: O QUE DIZ O CABEÇALHO DE UM JORNAL?

Elementos paratextuais ou fixos de um jornal impresso por vezes passam despercebidos. Na era de informação digital, as/os leitoras/os podem escolher o layout da página exibida, ajustar o tamanho da fonte, ou, com ajuda de uma ferramenta de busca, ir direto aos conteúdos temáticos de interesse, sem ter que se deparar com o cabeçalho ou a manchete de um jornal. Ter um jornal físico em mãos nos obriga a deslizar os olhos pela primeira página, a de destaque, que muitas vezes com o “como?” e “o que?” (nessa exata ordem) manda um sinal claro sobre o seu posicionamento, valores representados e o seu público alvo.

A presente contribuição é voltada para um caso específico: o jornal teuto-brasileiro *Brasil-Post* de São Paulo que circulava, sobretudo no Sul do Brasil entre os anos 1950 e o início dos anos 2000. Antes de apresentar as questões específicas a serem analisadas neste capítulo, olharemos com atenção para o cabeçalho do jornal. Como num exercício, perguntamos então: O que diz o cabeçalho do *Brasil-Post*? No nosso texto vamos analisar os números dos anos 1988-1991, portanto é importante destacar que olharemos para um número aleatório deste período, pois os cabeçalhos evoluem e dependem não somente da época e do seu estilo, mas também das redações, do avanço tecnológico, e, por fim, também do seu público.

Temos em mãos um número de 22 de julho de 1989. Já o título, a parte mais saliente do cabeçalho, ajustado ao lado esquerdo da página, sugere algumas interpretações, afinal trata-se de um composto bilíngue: “Brasil” em português e “Post” (correio) em alemão, o que poderia sugerir certa equidade. O subtítulo “Semanário

Brasileiro” (e do lado direito, com menos destaque “Wochenblatt”, semanário em alemão) sugere até que o componente brasileiro prevaleça. Porém, voltando para o título, é preciso destacar que a fonte utilizada é a *Fraktur*, a fonte quebrada, em contraste com os demais componentes escritos em Antiqua. A fonte *Fraktur*, considerada uma fonte tipicamente alemã, esteve em uso em vários países europeus até o século XVIII. Nos países de língua alemã era comum ainda no século XIX e teve o seu renascimento com a ascensão do nacional socialismo – razão pela qual até hoje existe uma associação desta fonte com o chamado III Reich (Köstlin, 2020, p. 11-13). O pesquisador da cultura e do folclore Konrad Köstlin destaca que a decisão de utilizar a *Fraktur* depois dos anos 1940 e, especialmente, após 1970 significa a escolha de “um meio estilístico para transmitir historicidade, tradições, também simplicidade e folclore.”¹ (Köstlin, 2020, p. 12, tradução nossa) Se seguir a linha do pensamento do pesquisador alemão, poderíamos afirmar que o jornal *Brasil-Post* está se dirigindo às pessoas que prezam pela tradição (alemã) e buscam pela certa continuidade histórica. Trazendo, porém, a discussão para um contexto multilíngue e multicultural do Brasil dos anos 1980 – 1990, trata-se ainda de uma mudança de códigos, de um *code switching*, ou até de uma projeção de um código cultural alófono, já que a palavra “Brasil” também consta em *Fraktur*.² O gesto de escrever uma palavra brasileira em uma fonte considerada “tipicamente alemã” fora do território europeu, poderia inverter as proporções e sugerir, em vez de uma aculturação, um olhar um tanto colonial e de suposta superioridade. Examinaremos essa questão mais adiante, a partir dos conteúdos do período escolhido. Por ora, voltemos ao nosso exercício.

1 “(...)Stilmittel für Historizität, für Traditionen, auch für Einfachheit und Volkstümlichkeit.”

2 Usualmente a distinção entre *Fraktur* e *Antiqua* dentro do mesmo texto era utilizada para destacar os trechos em língua estrangeira, como o Latim ou empréstimos linguísticos. Sobre *Code Switching* e o uso da *Fraktur* mais em RIEHL 2023.

Em cima do título, em letras miúdas e em versão bilíngue, consta ainda a informação de que se trata de uma edição especial de 52 páginas lançada na ocasião do dia 25 de julho. Neste dia comemora-se a chegada do primeiro grupo organizado de imigrantes alemães a São Leopoldo (RS) em 1824 (Piccolo, 1997) como o início simbólico de imigração alemã para o Brasil – informação que não consta no cabeçalho e, portanto, é mais um indício do público-alvo que deve conhecer o contexto necessário. Além das informações costumeiras, como o número da edição (2014), ano em curso que revela a data da fundação do periódico (39, portanto o jornal foi fundado em 1950) e a data da impressão (22.7.1989), chama a atenção um lema – diferente em cada edição do jornal e escrito em língua alemã. No presente número o lema escolhido foi: “Unsern Väter zum Gedächtnis/ Uns zur Lehre!/ Unserm Vaterland zum Heil!” (Pela memória dos nossos pais!/ Para o nosso aprendizado!/ Para o bem da nossa pátria!). Os versos, sem autoria informada, fazem possivelmente referência ao poema de Gustav Friedrich Körber (1904 em Göttingen – 1957 em São Paulo) que chegou a publicar os seus versos e artigos em primeiros números de *Brasil-Post*, além de escrever para outros veículos da imprensa teuto-brasileira. As suas poesias foram reunidas por outro poeta teuto-brasileiro, Karl Fouquet, na coletânea *Gedichte* (1960) publicada pelo instituto Martius Staden. O poema “Zum 25. Juli” (Na ocasião do 25 de julho) é composto por três estrofes, que começam e terminam com exclamações inseridas no lema do jornal. Como aponta Marion Fleischer no seu estudo dedicado à poesia brasileira de expressão alemã, este poema é marcado pela “exaltação característica a todas as poesias de Körber relativas ao tema da pátria assim como [...] glorificação exagerada da herança legada pelos antepassados.” (Fleischer, 1967, p. 51). Vale destacar ainda, que especialmente tais motti como “Unsern Väter zum Gedächtnis” e “Unserm Vaterland zum Heil” lembram gritos de guerra utilizados na época da I e sobretudo II Guerra Mundial e são presentes, entre outros, em canções militares. (Frommann,

1999). Uma vez que o lema do número em questão foi colocado em fonte *Fraktur*, fica clara a alusão à Alemanha como a pátria perdida e enaltecida ao mesmo tempo. A escolha daqueles trechos do poema de Köstlin que soam como versos de uma canção militar ou epígrafe de um monumento de guerra, atribui ao lema escolhido um caráter bélico e heroico.

Voltando à nossa pergunta inicial, o cabeçalho do jornal *Brasil-Post* sugere posturas e olhares saudosistas e retrógradas com um forte foco na Alemanha como a verdadeira pátria colocada como exemplo a seguir, como indica o citado no lema poema de Körber. Feito esse exercício inicial, examinaremos os conteúdos do jornal, sobretudo concentrando-nos na imagem do Brasil e da Alemanha presente no periódico com diversas questões sociais, como, em primeiro lugar, situação dos grupos historicamente excluídos, como as mulheres, minorias étnicas e povos originários, numa possível identidade teuto-brasileira com os seus respectivos espaços de recordação (Assmann, 2016) assim como na questão do multi-/ bilinguismo representada no jornal. Levaremos em consideração não apenas os conteúdos presentes nas páginas de *Brasil-Post*, mas também as proporções dos conteúdos publicados assim como lacunas e omissões. Analisaremos, até que ponto o cabeçalho do jornal espelha o seu conteúdo. O recorte temporal escolhido é o final dos anos 1980 e início dos anos 1990 que marcam a transição e democratização em ambos os lados do Atlântico. Para a análise utilizaremos ferramentas teóricas tais como o conceito de identidade étnica de Frederick Barth (2011), espaços de recordação, de Aleida Assmann (2016) acompanhadas por um olhar pós- e decolonial para a cultura e identidade cultural (Bhabha, 2010; Palermo, 2019). Para situar a nossa pesquisa, antes da análise dos conteúdos escolhidos, apresentaremos brevemente o contexto histórico, a metodologia escolhida e as lentes teóricas pelas quais olharemos para o jornal *Brasil-Post*.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA: ENTRE LÍNGUAS E FRONTEIRAS, ENTRE CAPAS DE UM JORNAL

O final dos anos 1980 e o início dos anos 1990 foram marcados pelas profundas transformações políticas no Brasil e também em vários países europeus. No Brasil, a época citada foi marcada principalmente pelo período de transição do fim da ditadura militar e a redemocratização do Brasil, comandado pelo então presidente da república José Sarney. A intensa crise econômica e hiperinflação durante o governo Sarney contribuíram para uma crescente insatisfação e uma brusca queda da popularidade do guptagoverno. Ao mesmo tempo, “um ponto alto do governo Sarney foi o respeito às liberdades públicas” (Fausto, 1997, História do Brasil, p. 500), que reverberam até hoje na legislação brasileira. A Constituição de 1988 tinha o objetivo de acabar com as desigualdades e opressão, chamadas por Boris Fausto, de “entulho autoritário” (Fausto, 1997, p. 500). A nova lei previa restabelecimento das eleições diretas, garantiu maior liberdade para a imprensa e a separação dos poderes governamentais e ampliou os direitos civis, trabalhistas e sociais. A constituição de 1988 foi também crucial para povos originários, já que garantia não somente os direitos básicos, mas também previa a demarcação das terras indígenas – uma questão que sofreu várias reviravoltas legais e até hoje não foi devidamente resolvida.³

Enquanto o Brasil passava pelo processo de democratização, em vários países da Europa Oriental e Central chegava ao fim a época das ditaduras comunistas. Na Alemanha, após a queda do Muro de Berlim em 1989 iniciou-se a reunificação da RDA e RFA

sob clara liderança do governo da Alemanha Ocidental. O processo, embora conectado com massivos investimentos da antiga RFA e da perspectiva de tempo chamado por seus críticos de anexação (Das Gupta, 2010) resultou, entre outros, em adequações da constituição da RFA que está em vigor desde 1949 e unificação política, econômica, diplomática e também, pelo menos no nível federal, das políticas histórica e culturais. Ao mesmo tempo, dos ambos os lados do Atlântico fez-se visível a atuação de movimentos sociais, que acusavam desigualdades, apesar de garantias constitucionais de igualdade de raças e gêneros, entre outros. Aqui vale destacar a terceira onda do movimento feminista a partir dos anos 1990 que apostava na diversidade, interseccionalidade e questionamento dos tradicionais papéis sociais e culturais. (Walden, 2018).

Na mesma época, a imigração de língua alemã no Brasil com as suas principais ondas ainda no século XIX e início do século XX, teve o seu papel ressignificado. Após anos de proibição e restrição, ainda sob o governo Vargas, caiu drasticamente o número de periódicos em língua alemã no Brasil e o número de falantes do idioma. (Altenhofen, 2004) A partir dos anos 1950 e mais expressivamente depois do marco legal de 1988 (re-)surgiram diversos grupos que cultivam tradições culturais e étnicas (Barth, 2010) e também novos títulos de imprensa em língua alemã ou bilíngues dedicados sobretudo aos imigrantes e seus descendentes.

Nesse cenário de transformação e democratização, mas também de inúmeras tensões e desencontros, a imprensa teve, mais uma vez, um papel crucial em mediar a discussão pública e representar discursos por vezes antagonistas. Um dos poucos periódicos que começou a sua atividade depois de 1950 não somente para o público teuto-brasileiro, mas também em língua alemã, foi o semanário *Brasil-Post*. O jornal publicado em São Paulo circulava sobretudo no sul do país devido à maior concentração de leitores do alemão nesta região.

Com o volume de 16 páginas, edições semanais e especiais, o periódico contava com um quadro de notícias nacionais

e internacionais, seções temáticas voltadas para crianças e mulheres, páginas com temática histórica e social, além da parte literária e documental, que por vezes eram divididas entre várias edições seguintes. *Brasil-Post* possuía uma parte extensa de anúncios e terminava com as cartas dos leitores. No auge da sua popularidade, o jornal contava com uma tiragem de 20.000 exemplares (*Deutsche im Ausland*, s.d.) sendo assim, na época, um dos jornais em língua alemã mais lidos no Brasil. A abrangência temática e a popularidade do *Brasil-Post* fazem do jornal uma fonte relevante de um estudo voltado para a identidade teuto-brasileira.

3. METODOLOGIA OU A PREPARAÇÃO DA OFICINA DE TRABALHO

No projeto que resultou na escrita do presente capítulo, trabalhamos com um acervo físico de jornais não catalogados e por vezes danificados, recebidos em forma de doação. Portanto fizeram-se necessários vários passos preparatórios que possibilitaram a leitura e posterior análise dos conteúdos. Nesta seção serão descritos os procedimentos realizados com as edições n.º 1932 a 2093 do jornal *Brasil-Post*, as quais foram impressas entre 25.12.1987 e 26.1.1991. As atividades desenvolvidas contaram com a preparação, organização, catalogação e elaboração de resumos de matérias com escopo temático pré-definido. Como mencionado na seção anterior do presente artigo, concentramo-nos especialmente na presença (ou ausência) da temática do Outro, portanto os resumos focam na imagem dos brasileiros, minorias étnicas e grupos historicamente excluídos e subalternos, como mulheres, povos originários ou afro-brasileiros. Além disso, foram observadas proporções e ocorrência desta temática no jornal em comparação com matérias voltadas para a reflexão sobre e construção de uma identidade teuto-brasileira.

Na parte da organização e catalogação, os exemplares físicos de jornais após uma organização prévia foram divididos em pastas. Em seguida, foi criada uma planilha on-line. Cada edição do jornal *Brasil-Post* foi descrita em doze colunas. Foram levantadas tais informações, como: Número da edição, Título, Condição, Língua, Edição, Data, Ano em Curso, Redator, Preço, Número de páginas, Cidade e Assinante. No caso da Coluna de Identificação trata-se de um código numerológico de 4 dígitos, em que o primeiro dígito é referente à coluna Título, o segundo dígito é referente à coluna Condição, o terceiro corresponde à coluna Língua e o último à coluna Edição.

Entre as características citadas, vale destacar a Condição, que diz respeito não somente à integridade e estado de conservação do jornal, mas também informa, se a edição em questão foi nos entregue em estado aberto ou lacrado, sendo que a assinante recebia o jornal pelo correio. Na coluna Língua é possível achar a informação sobre as edições monolíngues (alemão) ou bilíngues (alemão e português). A coluna com o preço, mesmo se tratando de um simples dado numérico, ilustra não apenas a já citada inflação, mas também as reformas monetárias no Brasil.

O resumo de cada edição foi feito em um documento separado com link anexado a seu respectivo par na planilha de catalogação. Cada edição teve seu resumo feito por páginas, com cada página contando com título da matéria e/ou nome dos quadros semanais presentes, nome dos autores e uma breve descrição das informações contidas nas matérias e/ou quadros semanais segundo critérios pré-estabelecidos.

Privilegiamos aquelas matérias que mostrassem a imagem própria dos teuto-brasileiros, a imagem da Alemanha da época e a imagem do outro: os Brasileiros em geral, outros grupos minoritários e imigrantes, povos originários; matérias que mostrassem a memória sobre a colonização e imigração alemã e aquelas que refletissem sobre os costumes e a língua ou estivessem no idioma vernáculo.

4. EMBASAMENTO TEÓRICO OU AS FERRAMENTAS E LENTES NA NOSSA OFICINA

Já na primeira seção do presente capítulo fez-se necessário recorrer ao trabalho de especialistas do campo da teoria literária, história e cultura. As lentes teóricas nos possibilitam enxergar detalhes as quais um olho “nu” do leitor-pesquisador por vezes não enxerga ou não vê em toda a sua clareza e extensão. Fizemos uma análise introdutória com o olhar treinado pelas leituras de Homi Bhabha e o seu *O local da cultura* (2016) ou os trabalhos da pesquisadora argentina Zulma Palermo (Palermo, 2004, 2006, 2009 e 2017). Enquanto Bhabha vê espaço cultural como enunciação que está “subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural.” (Bhabha, 2016, p. 248), Palermo aponta para a necessidade de pluriversidade no espaço latinoamericano:

Dessa forma, cada “local da cultura”, em sua especificidade, integra-se ao espaço maior de um pluriverso no qual as particularidades específicas (aqui as que resultam nas distintas formas de viver a colonialidade) dialoguem/ disputem/concordem, fora das consuetudinárias relações de poder em que elas predominam umas sobre as outras. Daí que todos os espaços de produção tenham um mesmo valor na proposta de um conhecimento interlingual/transcultural/des-decolonial (Palermo, 2019, p. 55).

Tendo Bhabha (2010) e Palermo (2019) como ponto de partida, perguntaremos na parte analítica do presente artigo: os conteúdos do jornal *Brasil-Post* representam um lugar de negociação, existe neles espaço para prestigiar locais culturais outros ou eles tentam impor um outro modelo hegemônico? Depois de preparar a nossa oficina de trabalho – um passo que exigiu um investimento de tempo e dedicação – está na hora de brevemente apresentar as nossas ferramentas.

Em sua monografia dedicada à história da mídia, Frank Bösch (2019) destaca não somente o poder da palavra impressa sobre o ser humano, mas também apresenta veículos da imprensa como retratos da sociedade. Nesse sentido, a imprensa de expressão alemã no Brasil e em especial o semanário *Brasil-Post* podem ser vistos de um lado como veículos da formação de um certo grupo social, no caso o grupo étnico que podemos chamar de teuto-brasileiro, brasileiros de ascendência alemã ou imigrantes e descendentes de imigrantes de expressão alemã. Do outro lado, porém, o *Brasil-Post* pode ser tratado como uma fotografia que mostra traços identitários de um grupo minoritário que hoje em dia forma uma certa elite ou representa valores e ideais pertencentes ao *mainstream*.

Chamam a atenção pelo menos duas categorias que requerem um olhar mais cuidadoso: o grupo étnico e a identidade. Devido ao formato deste trabalho, não será possível apresentar uma discussão mais ampla sobre as categorias e os correspondentes conceitos, portanto vamos nos concentrar na abordagem de Frederik Barth sobre identidade étnica e de Aleida Assmann que propõe um modelo identitário cultural baseado em “espaços de recordação” (Assmann, 2016) como ferramentas mais eficientes para alcançar os objetivos. A questão de bi- ou plurilinguismo dentro do jornal trataremos mais como um fenômeno cultural, discursivo e sociolinguístico do que pertencente ao campo da linguística aplicada ou psicolinguística, sem apresentar uma discussão ampla sobre a questão que certamente precisaria ser oferecida numa contribuição voltada para estudos linguísticos. Não abordaremos também variações da mesma língua e a questão de dialetos, mas sim compararemos o uso de alemão/português como um marco identitário e por vezes até uma estratégia comercial⁴

Muitas vezes, ao observar um grupo minoritário de imigrantes pode-se constatar que as questões de pertencimento e identidade

4 Sobre o bilinguismo/ diglossia ou multilinguismo dos imigrantes alemães consultar mais entre outros em: Altenhofen, 2004; Siemens Dück, 2005.

são mais visíveis fora do espaço cultural de saída do que dentro dele. Bhabha defende que o processo da alteridade é essencial para o desenvolvimento de uma identidade cultural: “A perspectiva pós-colonial nos força a repensar as profundas limitações de uma noção “liberal” e consensual de comunidade cultural. Ela insiste que a identidade cultural e a identidade política são construídas através de um processo de alteridade” (Bhabha, 2010, p. 244).

Também o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (1996, p. 19) aponta para tal fenômeno, destacando as incertezas e contato com o outro como catalisador dos processos identitários:

One thinks of identity whenever one is not sure of where one belongs; that is, one is not sure how to place oneself among the evident variety of behavioral styles and patterns, and how to make sure that people around accept this placement as right and proper, so that both sides would know how to go on in each other's presence. Hence “identity” is a name given to the escape from that uncertainty.

Ou seja, a necessidade de autodefinição surge com mais força em contato com o outro. A pesquisa de Frederik Barth, antropólogo alemão-noruegues, é voltada para identidade de grupos com raízes culturais e linguísticas alófonos que o pesquisador chama de identidade étnica para diferenciá-la da identidade nacional. Na abordagem de Barth a identidade étnica é dinâmica, pois surge das interações entre grupos com diferentes línguas e culturas e depende mais da autodefinição do grupo do que de uma lista fixa de traços e características (Barth, 2011, p. 188). Mesmo assim, Barth destaca a importância da língua, de uma realidade histórica e formas de convivência, mas não inclui a religião como fator determinante da etnia, característica que no caso de várias minorias certamente é um importante marco identitário. Segundo Barth, em contato e no processo de negociação com o outro surge uma fronteira étnica que persiste apesar do fluxo das pessoas que a atravessam (Barth, 2011, p. 188). Neste lugar não

podemos deixar de apontar para as circunstâncias da vinda das primeiras ondas de imigração de expressão alemã para o Brasil que, apesar de situação econômica por vezes precária, fazia parte do plano eugênico do Brasil que almejava “branquear” a sua população (Broering, 2020). Sendo assim, à fisionomia e ao conjunto de características culturais dos emigrados, foi, desde o início, atribuído um valor positivo. Essa tendência reverteu-se na era Vargas com a proibição do uso de outros idiomas em esfera pública, fechamento das escolas étnicas e, não menos importante, da maioria dos jornais alófonos. O fortalecimento da identidade étnica a partir da década de 1950 pode ser visto então como uma tentativa de reconquistar o antigo status e defesa da alteridade por vezes compreendida como superioridade.

Em sintonia com o conceito barthiano e por se tratar de um grupo étnico que, ao mesmo tempo, constrói a sua identidade a partir das memórias pertencentes por parte à cultura nacional e regional alemã, parcialmente de acordo com as memórias construídas localmente e ainda usa – de modo afirmativo ou como um pano de fundo e contraste – elementos da memória local, utilizaremos o conceito de espaços de recordação de Aleida Assmann (2016). Assmann que volta os seus estudos para a questão da identidade cultural e portanto coletiva, entende por espaços de recordação pontos de cristalização da identidade que não necessariamente correspondem aos lugares geográficos. Por espaços de recordação podemos entender também acontecimentos, obras literárias e artísticas, pessoas, objetos e entre aqueles espaços de recordação que remetem aos lugares geográficos, distinguir entre aqueles que têm um teor sagrado, heroico ou traumático, entre outros (Assmann, 2016, p. 317-366). De acordo com essa abordagem, perguntaremos na próxima seção: quais tipos de espaços de recordação conseguimos identificar a partir das matérias publicadas no jornal *Brasil-Post*? Quais são as lacunas neste mapa identitário? Qual imagem própria e imagem do outro surge dentro do processo de (auto)identificação?

5. ENTRE PRESENÇA E EXCLUSÃO. ANÁLISE DO JORNAL BRASIL-POST

Nesta seção estudaremos as questões elencadas a partir das matérias publicadas no jornal *Brasil-Post* entre os anos 1988 e 1991. Na primeira parte analisaremos aquelas matérias que demonstrem a relação dos descendentes de imigrantes com a Alemanha e que apontem para marcos identitários dos teuto-brasileiros (5.1). A segunda parte será voltada para a questão do pluri- vs. monolinguismo presente no jornal com enfoque em anúncios (5.2). Por fim, analisaremos a presença das temáticas voltadas para os grupos minoritários e historicamente desfavorecidos (5.3). Aqui olharemos por exemplo para a questão dos povos originários e das mulheres, já que a constituição de 1988 foi um divisor de águas para estes grupos e evidenciaremos lacunas e omissões na abordagem de grupos minoritários.

5.1 IMAGENS DO BRASIL, IMAGENS DA ALEMANHA

Considerando o cenário atual e o fluxo constante de notícias, sobretudo no meio digital, é comum que um jornal ou qualquer meio de informação contenha notícias do exterior ou de algum país em específico que esteja em foco no momento. Porém, quando colocamos uma lupa sobre o periódico *Brasil-Post*, vemos na maneira de apresentar a Alemanha da época e aquela guardada na memória não somente uma surpreendente constância, mas também um forte afeto e uma admiração. Dessa forma, as notícias e matérias a respeito do país de origem têm tanto destaque quanto as relacionadas ao Brasil. Por outro lado, várias questões relevantes, que moviam América Latina e o Brasil na época, passam, por vezes, despercebidas, deixando assim lacunas. O mesmo vale para outros grupos étnicos ou as partes da sociedade historicamente marginalizadas ou negligenciadas.

Desde a época da colonização, a história do Brasil foi construída por pessoas de diferentes partes do mundo, que participaram das disputas e conflitos, também com os países vizinhos. Um dos momentos marcantes no tempo do Império foi a Guerra do Paraguai, ocorrida entre 1864 e 1870. Dentro desse contexto, como afirma André Amaral de Toral (Toral, 1995, p. 292-293.) os escravizados tiveram um importante papel em ambos os lados do conflito. Convocados a lutar, ou simplesmente alistados por seus senhores, recebiam a promessa que obteriam após a guerra suas cartas de alforria. Como aponta Toral (1995, p. 292) o número dos negros escravizados cresceu especialmente na segunda metade do conflito e somou, dependendo das estimativas, entre 5,5 e 16% de todos os alistados, em sua maioria pobres e marginalizados. Também a população indígena, especialmente estabelecida em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, teve um protagonismo importante no conflito com o Paraguai, lutando do lado da tríplice aliança para defender o seu território e muitas vezes garantindo abrigo e alimento aos soldados do exército brasileiro, além de servir como tradutores e guias (Esselin; Vargas, 2015; Esselin; Oliveira, 2024). Porém, quando analisamos a edição n.º 2014 do *Brasil-Post*, publicada em 22.7.1989, que contém a matéria intitulada “Voluntários alemães e teuto-brasileiros lutaram na Guerra do Paraguai”⁵ (p. 12), vemos que o periódico cita esse conflito com um foco único em teuto-brasileiros. Mesmo que o relato apresentado na matéria pode, de um lado, evidenciar o vínculo dos imigrantes com o país de acolhida e ser considerado como um espaço de recordação e um marco fundador de uma identidade teuto-brasileira, do outro lado a exclusão de outros grupos étnicos forma uma grande lacuna na memória sobre a guerra. Os quadros semanais “Blick in die Welt” e “Brasilien von Woche zu Woche”, assim como boa parte das manchetes do *Brasil-Post* são exemplo de páginas do jornal em que é comum ver esse enfoque maior no espaço identitário alemão em comparação com o brasileiro. As manchetes sendo em grande parte compostas por atualidades, com forte foco eurocêntrico ou com temas relacionados à

imigração alemã, seguidas pelo quadro “Blick in die Welt”, o qual apresenta notícias do exterior no geral, mas com grande foco em notícias do espaço germânico, demonstram majoritariamente um olhar afirmativo, destacando avanço tecnológico e conquistas sociais. Em contrapartida, no quadro “Brasilien von Woche zu Woche” chama a atenção o ceticismo em relação ao quadro político, econômico e social brasileiro.

Na edição n.º 2012, publicada em 8.7.1989 no quadro semanal “São Paulo Nachrichten” em um tom bastante crítico, comenta-se a greve de professores das escolas públicas (p. 14). Com notícias sobre a inflação e crise econômica no Brasil contrastam matérias, como essa publicada no n.º 2046 em 3.3.1990, que comenta sobre o aumento dos salários na Alemanha (p. 2). Outras notícias comparam a velha e a nova pátria, na grande maioria das vezes em favor da primeira, como na matéria publicada no quadro “Umschau Rio Grande do Sul” na edição n.º 2070, de 18.8.1990, que compara os preços, a situação econômica e estrutural de cidades no Brasil e na Alemanha (p. 12). Mesmo a partir de poucas amostras, fica evidente que o espaço identitário teuto-brasileiro está sendo construído em grande parte em contraste com o espaço brasileiro e com base em uma Alemanha lembrada, imaginada e idealizada. A parte literária e mais documental do periódico, sobretudo poemas e histórias familiares contidas em fragmentos ao longo de várias edições subsequentes, têm frequentemente um tom saudosista e enaltecem valores da antiga pátria. Como exemplo pode servir o poema de Peter Rosegger intitulado “Ein Freund ging nach Amerika” (n.º 1961/16.7.1988, p. 8) que mostra a terra natal como sinônimo da felicidade e lembrança que aparece em momentos críticos da vida.

A leitura atenta das matérias deixa reconhecer certos padrões em visão do outro mas também alguns espaços de recordação como pilares de uma identidade teuto-brasileira e por vezes simplesmente alemã. Naquelas matérias que dizem respeito à imagem própria e memória, aparece como um dos espaços a viagem de navio dos antepassados e as dificuldades durante a travessia e a chegada no Brasil que trataremos neste lugar como “a chegada”.

As dificuldades e esforços dos primeiros colonos de expressão alemã estão colocados não somente como um obstáculo, mas sim servem para mostrar a perseverança e o crescimento. As descrições da passagem pelo oceano em muitos diários e cartas produzem um visível contraste com as mesmas descrições reproduzidas e reescritas pelos filhos e netos dos pioneiros da imigração alemã. Enquanto em ego-documentos vemos uma escala mais ampla de vivências durante a viagem e logo após a chegada (Drozdowska-Broering, 2020, 2024, 2024¹) os mesmos acontecimentos narrados por próximas gerações e de uma distância temporal, são reduzidos e adequados a uma narrativa prevalecente e aparecem como pilares de uma nova identidade.

No jornal *Brasil-Post* a chegada aparece na maioria dos relatos comemorativos, memórias reescritas e adequadas ao formato da imprensa. No número 2093 de 26.01.1991 Eugen Leitzke destaca a duração da viagem: "A longa travessia de Antuérpia até Rio Grande foi feita em um navio à vela e a viagem pelas fundas águas durou trinta e uma semanas."⁶ (Leitzke, 1991, p. 12, tradução nossa). Sobre as dificuldades durante a viagem escreve também Isa A. K. em 1989:

Meu avô F.K.W.Z. chegou a Pommerode com a segunda onda de imigração, em meados de 1860/65. Sua esposa, minha avó Ulricke Richter, chegou com 16 anos. Eles nasceram na Pomerânia e chegaram ao Brasil após uma viagem turbulenta, que durou oito semanas, em um navio à vela. Foram sacudidos de um lado para o outro, de modo que não apenas as crianças pequenas tiveram medo, mas também os adultos ficaram apavorados⁷ (A.K., 1989, p. 8, tradução nossa).

6 Original em alemão: "Die lange Überfahrt von Antwerpen bis Rio Grande geschah noch mit einem Segelschiff und die Fahrt auf dem grossen Wasser soll einunddreissig Wochen gedauert haben."

7 Original em alemão: Mein Grossvater F.K.W.Z. traf mit der zweiten Einwanderungswelle um 1860/65 herum in Pommerode ein. Seine Ehefrau, Grossmutter Ulricke Richter, kam mit 16 Jahren herüber. Sie stammten aus Pommern und kamen nach stürmischer achtwöchiger Fahrt mit einem Segelschiff in Brasilien an. Sie wurden hin und hergeschaukelt, sodass nicht nur die Kleinkinder Angst hatten, sondern auch den Erwachsenen wurde angst und bange.

O que chama a atenção, é a proximidade dos relatos que se inscrevem numa narrativa de uma experiência difícil ou, por vezes, até traumatizante que é superada pelo esmero e dedicação dos imigrantes. Nem adversidades da dura vida na floresta podem abalá-los, como destaca a mesma autora citada acima. Essa parte da imagem própria dá fundamento a um outro espaço de recordação construído em torno de um auto- e alloestereótipo alemão: do povo alemão como povo trabalhador. Isa A.K. destaca, por exemplo: "Nossa mãe era uma verdadeira guerreira; muito boa, honesta e econômica. Seu exemplo nos serviu de guia quando crescemos, pois aprendemos todo tipo de trabalho, tanto dentro de casa quanto no campo"⁸ (A.K., 1989, p. 8).

A cultura do trabalho árduo junto com a pontualidade compõem com outros autoestereótipos positivos a imagem de si dos alemães e também dos teuto-brasileiros. Podemos observar esse autoestereótipo na edição n.º 2001, publicada em 22.4.1989, p.1, a qual contém a matéria intitulada "Vocação ou apenas trabalho necessário?"⁹. A contribuição discute de forma crítica as visões de trabalho, glorificando a vida em prol de uma vocação ante de um trabalho que deve garantir apenas a própria sobrevivência. Como exemplo estão postos os pioneiros da imigração alemã no Brasil e a imagem que parece destilar o esforço da primeira e segunda onda de emigração é a picada ou "die Pikade" na sua versão alemã emprestada do português. A picada aparece em muitas matérias voltadas para as memórias dos imigrantes e torna-se, unida ao trabalho alemão, um espaço de recordação que compõe os marcos identitários dos teuto-brasileiros.

Trazido para tempos atuais, o ideal do empenho e pontualidade manifesta-se em vários anúncios, como naqueles da edição

8 Original em alemão: "Mutter war ein wahres Arbeitstier; sehr gut, ehrlich und sparsam. Ihr Vorbild gereichte uns Kindern in den späteren Jahren zum Guten, denn wir lernten alle Arbeiten, sei es im Hause wie auf dem Lande."

9 Original em alemão: "Beruf(ung) oder Jobdenken?"

n.º 1962, publicada em 2.07.1988, p. 34. O anúncio sobre os despertadores da marca alemã Herweg chama a atenção com o slogan “Um despertador da melhor qualidade”¹⁰. O fato do slogan, assim como o restante do anúncio estar escrito em alemão, restringe o público-alvo e aponta para aqueles que supostamente prezam pela pontualidade e solidez. O anúncio citado acima também pode evocar outro sentimento nos leitores, o fato de estar escrito em alemão pode trazer um sentimento de validação da qualidade do produto. Sobre a questão linguística do jornal e o efeito causado pela escolha do idioma trataremos na próxima seção.

Assmann (2016) e François e Schulze (2001) sublinham a importância de personagens de destaque para criação de uma identidade nacional ou étnica. Na segunda obra, que conta com cerca de 120 ensaios, elenca-se, por exemplo, escritores, como Goethe e Schiller e Heinrich Heine ou políticos como Willy Brandt. No caso dos imigrantes de expressão alemã, como uma das figuras mais importantes aparece Dr. Hermann Blumenau (1819-1899). Na edição n.º 2066 de *Brasil-Post* publicada em 21.7.1990, uma matéria intitulada “Um colonizador alemão no Brasil”¹¹ (p. 17 e 20) conta a história de Hermann Blumenau, fundador do município de Blumenau, SC, que se tornaria um modelo de desenvolvimento e progresso pelo trabalho árduo dos seus fundadores. O artigo de duas páginas da filha de Hermann Blumenau descreve os feitos do pai com maior admiração e enaltece as suas conquistas. Não menciona, porém, os sangrentos conflitos com os povos originários da região, sobretudo os Kaingang e Xokleng e a ocupação das terras indígenas assim como organizadas “caças aos índios” orquestradas pelas autoridades locais (Gakran, 2005; Garrote, 2012). A idealização de um herói da colonização alemã no Brasil junta-se aqui com uma marginalização de outros grupos minoritários, do que trataremos ainda na seção 5.3.

10 Original em alemão: “Ein Wecker bester Qualität”.

11 Título em alemão: “Ein deutscher Kolonisator in Brasilien”.

5.2 PLURALIDADE LINGUÍSTICA - INDÍCIO DE ACULTURAÇÃO?

No jornal *Brasil-Post* existem alguns elementos fixos que constam na versão bilíngue (alemão e português) ou apenas em uma das línguas. Assim é construído cada cabeçalho do jornal, o que já comentamos na seção inicial do presente capítulo. As matérias do semanário, em sua esmagadora maioria, foram escritas em língua alemã, mas tem um outro lugar onde o idioma vernáculo aparece sozinho ou acompanhado por alemão: os anúncios.

Em todo jornal ou em qualquer meio de comunicação em geral, os anúncios constituem uma parte cada vez mais comum e muitas vezes são também essenciais para o funcionamento de um veículo da imprensa, já que podem representar uma porcentagem valiosa do arrendamento financeiro. Quando se trata do título *Brasil-Post*, os conteúdos tradicionalmente bilíngues são justamente os anúncios. Em seguida, analisaremos os modos do uso do idioma vernáculo e alemão. Contando com uma ou em casos raros duas páginas de anúncios nas edições semanais e até vinte e seis páginas nas edições especiais, os anúncios no jornal *Brasil-Post* podem ser vistos tanto em alemão, como na edição n.º 1962, publicada em 23.7.1988, na p.11, que contém um anúncio da empresa Lufthansa, quanto em português, como o exemplo, o qual será apresentado em breve nesta presente seção, da empresa Gerdau e na maior parte do tempo no formato bilíngue, como por exemplo, também na edição n.º 1962, p. 34, que contém um anúncio da empresa Carrocerias Linshalm LTDA. No caso de último formato, identificamos vários modos do uso do português, como, por exemplo, o nome da marca em alemão e o slogan ou texto do anúncio em português, como também na edição n.º 1962, p. 35, o anúncio da empresa Germer com o slogan "Porcelanas finas" e, na forma contrária, na mesma edição, p. 30, no anúncio da empresa Fábrica de Velas, Kurt Grimm e Filhos, que contém uma homenagem em alemão aos antepassados dos imigrantes. Além

disso, entre as versões bilíngues, é possível destacar anúncios com os nomes e slogan em alemão mas informações relevantes como datas, siglas e endereços em português, como por exemplo, também na edição n.º 1962, p. 31, no anúncio da Confeitaria Thomson.

Enquanto a escolha do português para a parte do endereço /localização dentro dos anúncios bilíngues parece lógica e ditada pela praticidade, é mais difícil responder qual a motivação de usar ambas as línguas nas proporções quase iguais, sendo que o conteúdo em idioma vernáculo não corresponde aquele escrito em alemão, podendo ser a parte em alemão um lema, uma descrição ou informação adicional sobre o produto. Segundo Calvet (2007, p. 11), “o poder político sempre privilegiou esta ou aquela língua, escolhendo governar o Estado numa língua ou mesmo impor à maioria a língua de uma minoria”. Neste caso, além de um “poder político” dentro do microcosmo do jornal *Brasil-Post*, podemos observar um valor positivo atribuído à língua alemã, como a língua do afeto dos teuto-brasileiros que determina o pertencimento e constitui, segundo Barth (2011), um marco identitário tanto no caso da identidade nacional, quanto étnica. No jornal *Brasil-Post* existem ainda anúncios na sua íntegra mantidos em português ou alemão. No caso do alemão, na maioria dos casos trata-se de empresas alemãs que operam também no Brasil, como Lufthansa, Mercedes Benz, Siemens. Mas há também empresas brasileiras que decidem por manter os anúncios integralmente em alemão, como no caso da empresa Açokraft, fundada em 1983 em Porto Alegre por Henrique Kohlmann e seu irmão João Carlos e atuante no mercado de produtos siderúrgicos e metalúrgicos. Antes de fundar o próprio negócio, Henrique trabalhou por 21 anos na empresa austríaca do ramo de aço – Böhler (Destaque Brasil, 28.4.2013). No seu anúncio, Açokraft junta à parte comercial com uma operação táctica e simbólica: dirige-se diretamente aos descendentes dos imigrantes em língua alemã e os parabeniza no dia 25 de julho: “Também neste ano que-remos lembrar de todos os pioneiros alemães que contribuíram decisivamente com seu empenho e diligência para o progresso de nossa

grande pátria, o Brasil.”¹² (Brasil-Post, n.º 1962, 23.7.1988, p. 33). O uso do alemão pode ser tratado como um gesto de reconhecimento ou como uma estratégia comercial, mas no caso deste anúncio em questão vale a pena destacar duas mensagens que constam no trecho traduzido acima: a imagem do alemão como uma pessoa empenhada e trabalhadora e, do outro lado, participação dos imigrantes na construção da “grande pátria”. Enquanto a primeira das mensagens em destaque corresponde à imagem própria e o trabalho como valor em si, a segunda mostra os descendentes de alemães como importante parte da sociedade brasileira o que poderia ser indício de uma bem-sucedida aculturação. Ao mesmo tempo, ao alemão e à cultura (majoritária) alemã atribui-se um valor superior.

Olhando para todos os anúncios bilíngues ou contidos integralmente em alemão podemos observar que a origem alemã ou teuto-brasileira dos produtos aparece como um “selo de qualidade” construindo assim um outro espaço de recordação que na antologia organizada por Hagen Schulze e Etienne François é denominada com a indicação de proveniência: “Made in Germany”. Ao mesmo tempo é preciso deixar claro que entre os anúncios publicados no Brasil-Post também acharemos avisos das empresas alemãs em português (como alguns anúncios da Lufthansa) ou fundadas por descendentes de alemães, como a empresa “Gerdau” (n.º 1962, 23.7.1988, p. 33), as quais, por escolherem o português, dirigem-se a um público mais amplo.

5.3 ESPAÇOS DE CULTURA MINORITÁRIOS E GRUPOS HISTORICAMENTE MARGINALIZADOS

A construção de uma identidade, nacional ou étnica, acontece geralmente a partir de uma exclusão, o que torna-se mais evidente nos ambientes pluriculturais e pluriétnicos com conflitos

12

Auch in diesem Jahre wollen wir aller deutschen Pioniere gedenken, die entscheidend durch ihren Einsatz und Fleiss zum Fortschritt unseres grossen Vaterlandes Brasilien beigetragen haben.

e disputas do mesmo espaço, mesma paisagem cultural. Vários pesquisadores apontam para a importância das colônias ultramarinas como laboratórios de uma identidade nacional dos impérios europeus (Osterhammel; Jansen, 2021). Como isso é no caso da identidade étnica e como essa questão espelha-se nas matérias do semanário *Brasil-Post*? Nesta seção gostaríamos de lançar um olhar sobre aquelas seções do periódico que trazem imagens dos grupos minoritários ou historicamente excluídos para ver se o espaço cultural teuto-brasileiro dialoga com outros espaços da cultura brasileira.

Começaremos com a imagem dos povos originários, já mencionados na ocasião da Guerra do Paraguai e fundação do município de Blumenau na seção 5.1. Percebemos que na matéria voltada para a participação na guerra omite-se do mesmo modo a participação indígena e da população negra/ escravizada. Há, porém, outras matérias que poderiam ou deveriam citar a presença e contribuição indígena. No artigo “Dr. Hermann Blumenau...” Christine Blumenau (1870-1938) lembra do pai e menciona a população originária apenas num lugar. Quando conta sobre a chegada do pai no local da futura colônia, aponta que ele queria adentrar mais a região do Rio dos Cedros e Rio Benedito na bacia do Rio Itajaí-Açu, mas o “remador brasileiro tinha medo dos selvagens e da região desconhecida. O pai chamou ele de ‘um covarde molenga’” (Blumenau, 1990, p. 17, tradução I.D.-B.¹³). Vale destacar que os indígenas são chamados de selvagens o que no caso os situa fora do mundo chamado culto e iguala com o mundo natural, mas também os coloca como um eminente perigo.

A edição n.º 2033 do *Brasil-Post*, publicada em 2.12.1989, p. 5, a qual contém uma matéria intitulada “Galeria de arte pré-histórica comprova fauna do Brasil de mais de 15.000 anos atrás”¹⁴

13 Izabela Drozdowska-Broering

14 Título em alemão: Vorgeschichtliche ‘Kunstgalerie’ bezeugt die Tierwelt Brasiliens vor mehr als 15.000 Jahren.

desassocia a arte rupestre dos seus autores, povos originários. Discute-se o valor histórico e científico do sítio e até é informado um contato para o público interessado na aquisição de um artefato do local. A história e presença indígena parecem ser desse modo não apenas negligenciada, mas sim apagada da memória coletiva. O que aprofunda ainda essa impressão, são amplos relatos sobre o festival de Karl May (Karl-May-Spiele) em Bad Segeberg na Alemanha. A matéria intitulada "Winnetou conquista uma cidade inteira. No Norte alemão o selvagem Faroeste está vivo"¹⁵ (Brasil-Post, n.º 1961, 16.7.1988) não somente traz um retrato favorável das reconstruções e efeitos especiais oferecidos aos fãs dos romances do escritor alemão Karl May, mas também traz uma grande foto do ator francês Pierre Brice fantasiado de um índio Apache na primeira página da edição. O que está em destaque, é um imaginário sobre indígenas norte-americanos alimentado pelos romances de aventura, enquanto o indígena brasileiro raramente é mencionado nas matérias do jornal. A temática dos povos originários constrói uma lacuna num momento histórico no qual, após a constituição de 1988, discute-se direito dos povos originários às terras, entre outros nos territórios povoados por imigrantes alemães e outros imigrantes europeus no século XIX e XX. Entendemos que a questão indígena pouco presente no jornal encontra-se não apenas fora do discurso majoritário que fundamenta a identidade étnica teuto-brasileira, mas sim aparece como uma forma concorrente de memória e identidade no mesmo espaço físico e simbólico. Os espaços de recordação assimétricos¹⁶ marcam a memória dos dois lados, como a própria imigração alemã e europeia para o Brasil que para uns significava separação da pátria, trabalho duro, mas também superação e ascensão, para outros, perseguição, expulsão e não raras vezes morte (Garrote, 2012).

15 "Winnetou beherrscht eine ganze Stadt. In Deutschlands Norden ist der Wilde Westen lebendig."

16 O conceito de lugares de memória simétricos e assimétricos, cunhado do *lieux de memoire* de Pierre Nora é bastante utilizado em trabalhos do cunho comparativista nas ciências históricas, sociais e culturais. Os projetos de destaque no contexto europeu dedicaram-se, por exemplo, aos espaços franceses e alemães e alemães e poloneses. Ler mais em: Hahn; Traba 2015.

O mesmo pode ser dito sobre a população afro-brasileira, como já mencionado. Faltam matérias voltadas para a situação da população negra e são raros os casos de pessoas negras serem mencionadas em relatos pessoais publicados pelo jornal. O já citado artigo de Christine Blumenau menciona Negros – possivelmente escravos de Hermann Blumenau (Wittmann, 2019) – e usa a palavra em alemão “Neger” – usual no tempo da escrita do relato, mas considerada racista a partir dos anos 1980. A autora descreve o espanto do pai quando, após uma viagem à Europa, descobre que os seus criados o tinham abandonado, “menos um paralisado e uma negra velha.”¹⁷ (Blumenau, 1990, p. 17 e 20). Os negros são descritos como pouco confiáveis e, no final das contas, superflúos, já que ficaram aqueles que não servem para nenhum trabalho. A matéria em questão foi escrita na primeira metade do século XX, mesmo assim, o que espanta, é a falta de contextualização da reimpressão do relato que traz fortes traços colonialistas.

Um dos grupos historicamente marginalizados e favorecidos pela constituição de 1988 são as mulheres. O periódico dedica ao público feminino um quadro especial intitulado “Frau und Heim” em português “Mulher e Lar”. O próprio nome do quadro sugere abordagem bastante conservadora e atribui à figura feminina o papel de dona de casa e cuidadora dos filhos, tirando-a do espaço público. Em contraste com o título, algumas matérias tentam caminhar com o espírito do tempo, encorajando as mulheres a serem mais independentes, treinando yoga (n.º 1944, 19.3.1988) ou educando os filhos de acordo com abordagem que hoje chamamos de “educação positiva” (n.º 2070, 18.8.1990; n.º 2091, 12.1.1991). No quadro há também informações sobre alimentação e saúde (ex. n.º 2080, 27.10.1990) ou relacionamento (n.º 2070, 18.8.1990), mas as protagonistas de curtos artigos do campo de saúde emocional e vida matrimonial geralmente não trabalham fora de casa e não possuem próprios recursos financeiros. Outras matérias visivelmente propagam um ideal de uma mulher dedicada à casa, forte, religiosa (n.º 2080, 27.10.1990) e que propaga os valores e a língua

alemã (n.º 2014, 22.7.1989). O que simbolicamente poderia representar o quadro semanal "Frau und Heim" e a sua visão da mulher teoricamente livre e emancipada o último "mandamento" da lista com dicas sobre a saúde mental: "Você deve parar de reclamar do seu papel no 'teatro da vida' Em vez disso, deve estudar e entender esse papel e depois atuar de acordo com ele"¹⁸ (n.º 1945, 26.3.1988).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: LUGARES DE RECORDAÇÃO, LUGARES DE ESQUECIMENTO

Ao longo do nosso trabalho com as edições do jornal teuto-brasileiro *Brasil-Post* dos anos 1988-1991, focamos em matérias que evidenciam a existência de uma identidade étnica alemã ou uma identidade teuto-brasileira. A partir de Assmann (2016) identificamos marcas identitárias que poderíamos ser chamados de espaços de recordação teuto-brasileiras, entre eles imagens conectadas à vinda, como o navio; trabalho como valor e vocação, simbolicamente representado pela picada na mata; a participação na Guerra do Paraguai; a ligação com a Alemanha e imigração alemã no Brasil como selo de qualidade; figuras de pioneiros como Hermann Blumenau como símbolos de perseverança e exemplo a seguir.

Em consonância com Palermo (2019) e Bhabha (2010) investigamos não somente o papel simbólico da língua alemã e bilinguismo nas páginas do periódico, mas também o lugar de outros grupos minoritários ou desfavorecidos que após 1988 começaram a lutar com mais força por seus direitos e seu lugar na sociedade brasileira. Elegemos três grupos: povos originários do Brasil, afro-brasileiros e mulheres.

18

"Beklagen Sie sich nicht dauernd über Ihre 'Rolle im Lebensspiel', sondern studieren und verstehen Sie sie und dann spielen Sie sie."

O recorte temporal intencionava detectar eventuais mudanças na presença e imagem desses grupos nas páginas do microcosmo do jornal que pela circulação e alcance pode ser considerado representativo para o grupo étnico em questão. Certamente, numa pesquisa futura e mais ampla, seria interessante rastrear as questões levantadas num recorte temporal maior. No presente artigo, privilegiamos, porém, oferecer uma análise mais detalhada e desenhar o panorama limitado aos primeiros anos após a democratização.

Observamos um caráter exclusivo e excludente dos projetos identitários teuto-brasileiros com claro favorecimento da parte alemã. Mesmo assim, foi possível distinguir vivências (como a “picada”) e figuras (como Hermann Blumenau) que não possuem valor simbólico e identitário no país de origem, mas sempre acusam uma ligação com a antiga pátria. Do mesmo jeito que conseguimos apontar espaços de recordação teuto-brasileira, deparamo-nos com lacunas e omissões na memória coletiva teuto-brasileira, como no caso de grupos minoritários e socialmente excluídos. Esses grupos que não têm lugar numa narrativa de ascensão e sucesso dos teuto-brasileiros, se eram tematizados, não protagonizavam matérias nem apareciam como interlocutores. Os múltiplos apagamentos manifestaram-se talvez de forma mais gritante em presença pontual e desfigurada dos povos originários nas matérias em questão, evidenciando, entre outros, a falta de famoso “trabalho de memória” que possibilitaria a coexistência das diversas identidades no espaço físico e simbólico.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Políticas lingüísticas, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. **Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)**, Frankfurt a.M., n. 1, v. 3, 2004, p. 83-93.

AÇOKRAFT. **Brasil-Post**, São Paulo, Nr. 1962, 23.7.1988, p. 31. [Anúncio].

ASSMANN, Aleida. **Espaços de recordação**: formas e transformações da memória cultural. Trad. Paulo Soethe. Campinas: Ed. Unicamp, 2016.

BLICK in die Welt. **Brasil-Post**, Nr. 2046, 3.3.1990, p. 2.

DEUTSCHE im Ausland. **Brasil-Post**, Disponível em: <https://www.deutsche-im-ausland.org/adressen-im-ausland/brasil-post.html>. Acesso em: 10 jan. 2026.

FRAU und Heim. **Brasil-Post**, Nr. 1944, 19.3.1988, p. 9.

FRAU und Heim. **Brasil-Post**, Nr. 1945, 26.4.1988, p. 11.

FRAU und Heim. **Brasil-Post**, Nr. 2014, 22.7.1989, p. 43.

FRAU und Heim. **Brasil-Post**, Nr. 2070, 18.8.1990, p.11.

FRAU und Heim. **Brasil-Post**, Nr. 2080, 27.10.1990, p. 9.

FRAU und Heim. **Brasil-Post**, Nr. 2091, 12.1.1991, p. 9.

BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. *In*: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. Tradução Elcio Fernandes. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 15-70.

BAUMAN, Zygmunt. From Pilgrim to Tourist – or a Short Story of Identity. *In*: HALL, Stuart; GAY, Paul du (org.). **Questions of cultural identity**. London: Sage Publications, 1996. p. 18-36.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Tradução Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BLUMENAU, Christine. Ein deutscher Kolonisor in Brasilien. **Brasil-Post**, Nr. 2066, 21.7.1990, p. 17 e 20.

BROERING, Izabela Drozdowska. Tagebücher und Memoiren deutschsprachiger Immigranten in Brasilien: Zum Selbstbild und zur Wahrnehmung des Anderen. *In*: **Pandaemonium Germanicum**, v. 23, n. 41, 2020, p. 74-94.

BÖSCH, Frank. **Mediengeschichte**: Vom asiatischen Buchdruck zum Computer. New York; Frankfurt: Campus Verlag, 2019.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução Izabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

CARROCERIAS Linshalm LTDA. **Brasil-Post**, São Paulo, Nr. 1962, 23.7.1988, p. 34. [Anúncio].

CONFEITARIA Thomson. **Brasil-Post**, São Paulo, Nr. 1962, 23.7.1988, p. 31. [Anúncio].

DAS GUPTA, Oliver. Streit um deutsche Einheit. Wiedervereinigung oder Anschluss? **Süddeutsche Zeitung**. 30.8.2010. Disponível em: <https://www.sueddeutsche.de/politik/streit-um-deutsche-einheit-wiedervereinigung-oder-anschluss-1.993920>. Acesso em: 2 jan. 2026.

DREYSING, Michael-Uwe. Winnetou beherrscht eine ganze Stadt. *In*: Deutschlands Norden ist der Wilde Westen lebendig **Brasil-Post**, Nr. 1961, 16.07.1988, p. 6.

DROZDOWSKA-BROERING, Izabela. Ego-Dokumente deutsch-jüdischer Migrant*innen in Brasilien am Beispiel des Nachlasses von Herbert Veit Simon. *In*: PÉREZ, Olivia C. Díaz; RENNER, Rolf. **Grenzfälle**: Essays zur gegenwärtigen Literatur. Tübingen: Stauffenburg, 2024.

DROZDOWSKA-BROERING, Izabela. Vom Schreiben am Abgrund: Ego-Dokumente zweier deutsch-jüdischer Migrantinnen in Brasilien. **Zeitschrift für Interkulturelle Germanistik**, n. 15, 2024, p. 211-226.

DÜCK, Elvine Siemens. **Witmarsum, uma comunidade trilingüe**: Plautdietsch, Hochdeutsch e Português. Curitiba: UFPR, 2005. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/2981/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Elvine%20Siemens%20Duck.pdf?sequence=1&isAllowed=y> utorado). Acesso em: 2 mar. 2026.

ESSELIN, Paulo Marcos; OLIVEIRA, Jorge Eremites. **A Grande Guerra entre o Paraguai e a Tríplice Aliança (1864-1870)**: história, historiografia e memória. Palmas: Nagô Editora, 2024

ESSELIN, Paulo Marcos; VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. A participação dos indígenas da banda meridional da capitania de Mato Grosso na Guerra do Paraguai. **História. Debates, Tendências**. v. 15, n. 2, 2015, p. 367-382.

FÁBRICA de Velas, Kurt Grimm e Filhos. **Brasil-Post**, São Paulo, Nr. 1962, 23.7.1988, p. 30. [Anúncio].

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995.

FLEISCHER, Marion. **A poesia alemã no Brasil**: tendências e situação atual. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (FFLCH-USP), 1967.

FRANÇOIS, Étienne; SCHULZE, Hagen (orgs.). **Deutsche Erinnerungsorte**. München: C. H. Beck, 2001.

FROMMANN, Eberhard: **Die Lieder des NS-Zeit**: Untersuchungen zur nationalsozialistischen Liedpropaganda von den Anfängen bis zum Zweiten Weltkrieg. 1. Auflage. Köln: PapyRossa, 1999.

GAKRAN, Nanblá. **Aspectos morfossintáticos da Língua Laklãnõ (Xokleng) JÊ**. Dissertação de Mestrado. Campinas: UNICAMP. 2005.

GARROTE, Martin. Os conflitos étnicos entre colonos e índios no sul de Blumenau/SC: Memórias. **Anais Do IX ANPED Sul** (E-Book), 2012. <https://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2169/400>. Acesso em: 12 jan. 2026.

GERDAU. **Brasil-Post**, São Paulo, Nr. 1962, 23.7.1988, p. 33. [Anúncio].

GERMER. **Brasil-Post**, São Paulo, Nr. 1962, 23.7.1988, p. 35. [Anúncio].

HAHN, Hans Henning; TRABA, Robert (org.). **Deutsch-polnische Erinnerungsorte**. Paderborn: Brill; Schöningh, 2015. 5 v.

HERWEG. **Brasil-Post**, São Paulo, Nr. 1962, 23.7.1988, p. 34. [Anúncio].

HUFNAGEL, A. Arno: Freiwillige Deutsche und Deutschbrasilianer kämpften in Paraguay Krieg. **Brasil-Post**, Nr. 2014, 22.7.1989, p. 12.

KLUG, João. A Imigração Alemã e a Construção de uma Identidade Teuto-Brasileira no Sul do Brasil. In: WEHR, Ingrid. (org.). **Un Continente en Movimiento**: Migraciones en America Latina. Frankfurt/Madrid: Vervuert/Iberoamericana, 2005, v. 1, p. 287-296.

KÖSTLIN, Konrad. Das Narrativ als Dekor. Heimat in Fraktur oder "Nachigall ick hör Dir trapfen". In: FENDL, Elisabeth; LEFELDT, Johanne; SCHOLL-SCHNEIDER, Sarah. **Jahrbuch Kulturelle Kontexte des östlichen Europas. Vom Dekor der Heimatzeitschriften**. v. 61, 2020.

LEITZKE, Eugen. Umschau Rio Grande do Sul. **Brasil-Post**, Nr. 2093, 26.1.1991, p. 12.

LUFTHANSA. **Brasil-Post**, São Paulo, Nr. 1962, 23.7.1988, p. 11. Anúncio.

NELZOW, Victor. Beruf(ung) oder Jobdenken? **Brasil-Post**, Nr. 2001, 22.4.1989, p. 1.

OSTERHAMMEL, Jürgen, JANSEN, Jan. **Kolonialismus. Geschichte - Formen - Folgen.** München: C.H. Beck, 2021.

PALERMO, Z. Diferencia epistémica y diferencia colonial. El rol del comparatismo contrastivo y de las hermenéuticas pluritópicas. **Cuadernos del Hipogrifo**, v. 8, p. 7-25, 2017.

PALERMO, Z.; MIGNOLO, W. (orgs.). **Arte y estética en la encrucijada descolonial.** Buenos Aires: Ediciones del signo, 2009, p. 15-26.

PALERMO, Z. Geopolíticas literárias y América Latina: hacia una teorización contrahegemónica. *In*: BITTENCOURT, G. N., MASINA, L. S.; SCHMIDT, R. T. **Geografias literárias e culturais: espaços/temporalidades.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p. 79-91.

PALERMO, Z. Inscripción de la crítica de género en procesos de descolonización. *In*: **Cuerpo(s) de mujer: representación simbólica y crítica cultural.** Córdoba: Universidad Nacional de Salta/Ferreira Editor, 2006, p. 237-265.

PALERMO, Z. Introducción: **El arte latinoamericano en la encrucijada decolonial.**

PALERMO, Zulma. A opção decolonial como um lugar-outro de pensamento. Entrevista com Zulma Palermo. Tradução Bruna Macedo de Oliveira. **Epistemologias do Sul**, v. 3, n. 2, 2019, p. 44-56.

PICCOLO, Helga. Iracema Landgraf. Imigração alemã e construção do Estado nacional brasileiro. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, jul.-dez. 1997, p. 85-98.

RAMALHO, Walderez. Marco temporal e políticas de tempo: raízes de um equívoco histórico. **Revista Brasileira de História**, v. 45, n. 98, 2025.

RIEHL, Claudia Maria. Sprachmischung in historischen Texten – eine Herausforderung an die kontaktlinguistische Theoriebildung? *In*: FRANCESCHINI, Rita; HÜNING, Matthias; MAITZ, Péter (org.). **Historische Mehrsprachigkeit: europäische Perspektiven.** Berlin: De Gruyter, 2023.

ROSEGGGER, Peter. Ein Freund ging nach Amerika. **Brasil-Post**, Nr. 2061, 16.7.1988, p. 8.

SANTOS, Sílvio Coelho dos. **A questão da terra e o direito dos povos indígenas.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1992.

SÃO Paulo-Nachrichten. **Brasil-Post**, Nr. 2012, 8.7.1989, p. 14.

STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

TORAL, André Amaral de. A participação dos negros escravos na guerra do Paraguai. **Estudos Avançados**, v. 9, n. 24, p. 292-293, ago. 1995.

UMSCHAU Rio Grande do Sul. **Brasil-Post**, Nr. 2070, 18.8.1990, p. 12.

VOIGT, Lucas. As estratégias de recomposição e rearticulação das elites do grupo étnico alemão no Brasil pós-Estado Novo: uma análise à luz da Sociologia Histórica e da Sociologia das Elites. **Civitas. Revista de Ciências Sociais**, n. 21, v. 1, jan.-abr. 2021. Disponível em <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.1.36583>. Acesso em: 2 jan. 2026.

VORGESCHICHTLICHE 'Kunstgalerie' bezeugt die Tierwelt Brasiliens vor mehr als 15.000 Jahren. **Brasil-Post**, Nr. 2033, 9.12.1989, p. 5.

WALDEN, Henning von. **Von Welle zu Welle**. 2018. Disponível em <https://www.gwi-boell.de/de/2018/07/03/von-welle-zu-welle>. Acesso em: 13 jan. 2026.

WITTMANN, Angelina. Hermann Bruno Otto Blumenau - Primeiro Negociante de Terras no Vale do Itajaí. **Rio do Sul**, v. 21, n. 5-6, 2019.

CAMINHOS E RELATOS DE EXPERIÊNCIAS



3

Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazi

TERRA, TERRITÓRIO, CORPO, MEMÓRIA, IDENTIDADE E ESPIRITUALIDADE KAINGANG

DOI: 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-666-1.3

SUMÁRIO

RESUMO

Este trabalho aborda alguns conceitos Kaingang ligados à terra, território que chamamos de *Ga*, estabelecendo um diálogo com autores que têm se debruçado sobre pesquisas que centralizam a mãe terra com o corpo, cuidado e espiritualidade. Aborda-se também o *Kiki Koj*, um ritual fúnebre que destaca todos os elementos citados, que se aproximam de diferentes formas, fortalecendo ainda mais o centro de tudo na identidade cultural e espiritual Kaingang. Quando falamos de rituais em que aparecem fortemente elementos que se entrelaçam com as marcas exogâmica *Kamê*, com características alongadas e que faz parte de tudo que está ao nosso redor, são principalmente seres, plantas e vegetais, não humanos. Já o *Kanhru* carrega consigo o que for arredondado, que tem relações com a mata, seres vivos e não humanos. Para falar do surgimento dos Kaingang, uso a contribuição do etnógrafo Curt Nimuendajú e de Telêmaco Borba, nos quais aparece com muita frequência o nome das marcas *Kamê* e *Kanhru*. Além disso, o território tradicionalmente ocupado não se refere apenas à terra, mas sim ao que ela contribui para a identificação das paisagens, como árvores, cachoeiras e rios, podendo ir além do que se destaca. De onde venho, alimento minha raiz interna com as narrativas do meu território que está localizado entre os rios Chapecó e Chapecozinho.

Palavras-chave: Ga, Kiki Koj, Kamê e Kanhru, Território.

TERRITORIALIDADES KAINGANG

Quando nós indígenas Kaingang falamos de conceito, principalmente de território, é tão pertencente ao corpo, à nossa identidade, ao nosso lugar de memória. Descrever o espaço espiritual é falar da cosmologia, do mundo dos não vivos, acessado somente pelos *Kujá*¹, nosso pajé, xamã líder deste universo espiritual sagrado.

Território para os Kaingang, também o espaço onde habitam os espíritos de seus ancestrais e outros seres sobrenaturais. É onde estão enterrados os seus mortos e onde os vivos pretendem 'enterrar seus umbigos', [...] território é onde vivem segundo regras estabelecidas socialmente e de acordo com o sistema de codificação simbólica dos elementos naturais e sobrenaturais constitutivos da sociedade Kaingang (Tommasino, 2002, p. 327-328).

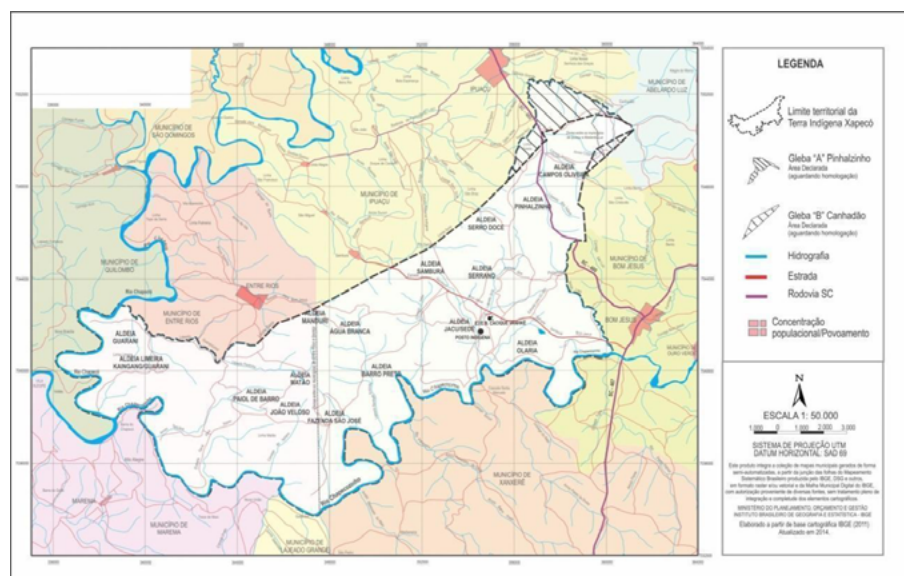
Tommasino (2002) realça a concepção de terra tribal, território tradicional em uma pesquisa feita na cidade de Chapecó. Em sua experiência para entender o que seria terra tradicional, quando coordenou um grupo técnico para identificação de famílias na aldeia Kondá que vivem próximo da cidade de Chapecó, chegou a uma conclusão: a terra tradicional Kaingang significa terra de pinheiros de uso exclusivo de cada grupo local. Mas também está ligada ao pertencimento, lugares de caça, coleta de plantas medicinais e alimentos tradicionais do povo, lugar de compartilhamento de saberes dos troncos velhos, dos nossos ancestrais. Terra é o espaço delimitado que tem suas divisas, o território ultrapassa a concepção deste conceito e está atrelado a algo identitário, de uso, compartilhamento de saberes que vem sendo feito há milhares de anos, seja a partir da oralidade, seja na prática, pelo caminhar e pelo silêncio.

1

Kujá, líder espiritual que pode ser das marcas *Kamê* ou *Kanhru*. Para outras culturas este líder aparece como xamã, pajé.

SUMÁRIO

Figura 1 - Mapa da Terra Indígena Xapecó-SC e a distribuição espacial das aldeias (2014)



Fonte: Carina Santos de Almeida – Acervo LABHIN, 2014.

No caso das famílias da aldeia Kondá, o pinheiral situava-se na área urbana de Chapecó. Com base nos resultados da pesquisa e dos critérios definidos juridicamente, foi proposta a criação da Reserva Indígena Kondá. Tenho que concordar com Tommasino, há pouco tempo um conhecedor dos povos indígenas me fez uma pergunta que me faz refletir até nos dias atuais, como indígena, mulher, mãe, filha, neta, sobrinha, esposa, pesquisadora e professora: Qual árvore é mais importante quando se fala do valioso, do sagrado, que representa riqueza cosmológica e cultural para o povo Kaingang: é pinheiro ou cedro?

Na minha concepção na época, respondi pinheiro², porque além de ser uma araucária que faz parte dos rituais como o *Kiki Koj*³, também faz parte da alimentação tanto nos tempos passados como nos dias de hoje. No entanto, após pesquisas sobre a relação espiritual que possuímos a partir das nossas marcas exogâmicas *Kamē* e *Kanhru*, duas metades que nos dividem e que se complementam, constatei que o cedro também tem esta conexão forte com o povo Kaingang. De acordo com as características, o pinheiro é *Kamē* e o cedro é *Kanhru*, pois observa-se o formato de cada árvore e suas complementaridades. Em pesquisas de campo desde minha graduação, ouvi muitas memórias em que, por vezes, aparece o cedro *Kanhru*, que faz as pinturas no ritual do *Kiki Koj*⁴, e, em outras, o pinheiro aparece como central das pinturas do ritual, no qual o carvão dos nós do *Fág*⁵ faz o fogo que aquece e aproxima as marcas no ritual.

2 Pinheiro: araucária *Angustifolia*.

3 Ritual de culto aos mortos, atualmente na Terra Indígena Xapecó não mais realizado, pois deve se ter um cuidado para realizar este ritual e porque os mais velhos que realizavam muitos faleceram, e seus filhos talvez não tiveram interesse para aprender, o último kiki realizado entre os kaingang foi em 2011 na aldeia Kondá.

4 Kiki Koj: culto aos mortos ou beber a bebida.

5 Fág: Pinheiro, araucária *Angustifolia*.

Figura 2 - Marca Kaingang Kamē



Fonte: Raiana Jacinto (2022).

O *Kamē* que possui esta relação desde a história de origem do povo, carrega consigo todas as características, sejam elas compridas ou alongadas, que estão relacionadas com os animais, vegetais, plantas e outros seres da nossa mata, dos *Nên Tãn* pertencentes ao dia. *Kanhru*, com a circularidade em comando, com os seres de características arredondadas, faz parte da noite.

Figura 3 - Marca Kaingang Kanhru



Fonte: Raiana Jacinto (2022).

O protagonismo da mulher *Kamē* e da mulher *Kanhru* representa a força da araucária, do pinheiro da marca *Kamē*. No ritual do *Kiki Koj*, ele é *Kanhru*, árvore que cuida, alimenta, protege e cura: elemento muito forte entre nós Kaingang, que não se restringe somente ao pinheiro, mas a tudo que possui esta relação na mata onde ele se destaca, incluindo os animais que são da mesma marca. Os seus benefícios terapêuticos medicinais, espirituais e de proteção, bem como seus benefícios alimentícios fortalecem, curam e protegem. São tantos elementos que ao elencar ficarei aqui somente a falar da araucária, do pinheiro que enaltece a beleza da mata atlântica.

E cada metade exogâmica faz seu trabalho de lapidação no seu espaço, ou seja, o tronco tem dois lados, um dos lados fica na posição do nascer do sol e outro lado no pôr do sol e os lapidadores das marcas exogâmica Kaingang ficam em lados opostos: no lado em que ficariam os *Kanhru* neste trabalho de esculpir o cocho ficam os *Kamē*; e onde ficariam os *Kamē*, os *Kanhru* fazem sua parte. No amanhecer, quando o pinheiro foi derrubado e carregado até o local onde será realizado o ritual ele é posicionado nas posições cardeais leste/oeste (Biazi, 2023, p. 240).

A relação intrínseca das duas marcas com o dia e com a noite também estabelece a conexão forte com a mãe terra, a *Ga*, pois as narrativas se cruzam quando, na oralidade Kaingang, seja *Kamē* ou *Kanhru*, saímos da terra. Nestas narrativas também aparecem o alto de uma montanha e os buracos da terra, como destacam minhas pesquisas desde 2024. O primeiro a aparecer na narrativa é o *Kamē*.

Contam os Kaingang mais velhos da Terra Indígena Xapecó que o povo Kaingang surgiu de um buraco da terra na montanha, eram dois grupos, onde há uma divisão que são as metades tribais; O primeiro grupo surgiu de um lado da montanha mais na parte inferior que são os *kamē*, com um número maior de pessoas; nascem no

nascer do sol, ou seja, no lado da nascente; os kamê têm os pés grandes, pois quando saíram da terra passaram por um lugar de pedregulho (pedras) são de estatura baixa devido terem saído da parte inferior da montanha, também são bravos guerreiros, tendo como marca três riscos devido aos raios do sol que estava nascendo (Biazi, 2014, p. 27).

Em um segundo momento, surge a narrativa *Kanhru*, que descreve bem a relação entre o *Ga*, a terra, com as duas marcas que nascem da mãe terra e que possuem muito a espiritualidade conectada com a *Ga* e tudo que vem dela, e precisa dela para sobreviver, assim como nós seres humanas, seja Kaingang, seja de outros povos, indígenas ou não indígenas.

Então surge o segundo grupo que nasce do lado superior da montanha no pôr do sol, que são os *kanhru* que tem um número menor de pessoas tem os pés pequenos, ao sair da terra passaram por águas até a superfície; são pessoas calmas com boas estratégias tornando-os bons líderes são fortes, de estatura alta, devido ter nascido na parte superior da montanha (Biazi, 2014, p. 27-28).

Um conceito para os Kaingang que também aparece nesta relação e que se conecta com as marcas exogâmicas e a *Ga* é o *Kiki Koj*, um ritual do culto aos mortos. Para este ritual se realizar, era preciso ter falecido pessoas das metades exogâmicas, *Kamê* e *Kanhru*. Trata-se de um ritual da passagem da alma para uma moradia permanente, para que esta não fique no mundo dos vivos, assombrando seus parentes. É também a liberação do nome do morto para que outro Kaingang possa usar. O viúvo/viúva também é liberado de certa forma, pois termina o ritual dos viúvos, para que assim possam se casar novamente.

Vou explicar rapidamente o ritual do *Kiki Koj*. Posso escrever sobre ele de forma que os não indígenas o compreendam sem o distorcerem, de modo a retratar como algo negativo, demoníaco, como já foi mencionado há anos na Terra Indígena Xapecó, com o intuito

de desconstruir a nossa identidade cultural e a nossa tradição, que foi aprendida e compartilhada pelos animais quando não havia humanos no mundo e apenas existiam as duas irmãs *Kamê* e *Kanhru*, que nasceram da mãe terra, *Ga*. A festa do *Kiki Koj* é um ritual de culto aos mortos que está entrelaçado com as nossas marcas e a nossa identidade.

Uma festa funerária, sim, mas que não deixa de evocar a alegria decorrente do encontro dos convidados. Sua realização deve ser solicitada pelas famílias dos mortos, sendo necessário que haja mortos das metades *Kamé* e *Kanhru*. Os membros dessas famílias – os anfitriões – ficam encarregados da preparação do *kiki* (da bebida), da comida a ser servida aos convidados nos dias de festa e demais preparativos necessários (Gibram, 2017, p. 143).

Antes de falar sobre o *Kiki Koj*, ouve-se muito sobre o medo, porque nós Kaingang temos muito medo de falar sobre o ritual, porque é algo muito forte espiritualmente. Sabemos o quanto isso se desdobra e nos leva para outros lugares que somente nós, Kaingang, sabemos, porque sabemos da nossa história, do chão da aldeia, dos caminhos, carreiros que ligam a casa à mata da aldeia. São lugares de memória e de resistência à colonialidade ainda existente e presente nos dias atuais. Estou falando de 2026 e isso ainda nos toca muito quando falamos do que nos pertence e nos carrega novamente para o lugar de onde tudo se origina, a mãe terra a *Ga*. Nosso território, a territorialidade, ultrapassa as delimitações da terra demarcada, homologada e registrada, bem como das retomadas que nos foram negadas há muitos anos neste contato brutal e na obrigatoriedade de falar a língua portuguesa e de ser cidadão brasileiro no formato colonial.

Não basta destacar esses pontos, pois cada um de nós, indígenas Kaingang, toca em feridas ainda não cicatrizadas que continuam abertas de geração em geração. O que nos faz lutar atualmente é saber de onde viemos e para onde vamos. Quando algo nos acontece, sabemos que a *Ga* estará sempre de braços abertos, como uma mãe espera seu filho de braços abertos, sempre pronta para dar colo a seus filhos.

Ainda na atualidade, estamos desconstruindo conceitos para reconstruir o que nos foi negado com a colonização. Um exemplo está no livro “Ouvir Memórias: Contar histórias Mitos e lendas Kaingang”. A palavra “mitos” é utilizada de forma errada, não se deve mais pronunciar este equívoco. Na verdade, são narrativas, histórias e memórias vividas pelos troncos velhos da nossa ancestralidade.

O ritual do Kiki era uma cerimônia realizado um ano após a morte da pessoa, e só ocorria se houvesse mortos das duas metades kamê e kanhru, onde o maior objetivo era romper os laços entre os vivos e os fantasmas/almas, conduzindo-os através de um ritual a sua última moradia para que permanecessem em paz. Nesse ritual era utilizado o cocho feito da araucária onde era fermentada a bebida do mesmo nome do ritual, eles pintavam o rosto cada indivíduo com sua marca, desde o século 19 (xix), o Kiki tem sido caracterizado como o centro da vida religiosa Kaingang, a última realização na terra indígena Xaçecó foi no ano de 2000 e no ano de 2011 foi realizado na aldeia Kondá na cidade de Chapecó (Nötzold; Manfroi, 2006, p. 30).

Ainda que na citação apareça que era feito no *Kiki Koj*, as retomadas dos rituais e do território acontecem quando o que está em jogo é o bem mais valioso que temos: nossa mãe a *Ga*. Para reafirmar a nossa existência e resistência, o ritual do *Kiki Koj* toma força em terras indígenas Kaingang, em 2011 na aldeia Kondá e, em 2018, na Terra Indígena Xaçecó, e mais recentemente, nas escolas, como parte do currículo de algumas terras indígenas Kaingang. Pesquisas e publicações mostram que o ritual é o centro da cultura Kaingang e da reafirmação da identidade.

Outro ritual relevante para nós, os Kaingang, que ganha destaque nas retomadas juntamente com o *Kiki Koj*, é o ritual da viúva, abordado no trabalho de conclusão de curso da Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica⁶. Os parentes

6

Para saber mais sobre o curso ver: <https://licenciaturaindigena.ufsc.br/curso/>.
Instagram: @licenciaturaindigenaufsc.

Derli Bento e Solange Emílio defenderam, em 2024, a pesquisa sobre o ritual da viúva, no qual a figura do *pěj*, que também fazem parte do ritual do *Kiki Koj*, surge várias vezes. Tommasino realça a importância do nome do *pěj* quando se dá o nome a uma criança Kaingang, incluindo a palavra *Ga*⁷ para dar o significado de proteção contra as doenças do mundo. Assim, explica sobre a categoria cerimonial *pěj*: a pessoa que tem nome *pěj* “já nasce curadas”.

Os *pěj* não falavam baixinho com a viúva, eles falavam em alta voz com ela, anunciando o que iria acontecer dali para frente, os *pěj* pegavam no braço da viúva e faziam-na deitar de baixo da mesa onde estava o corpo do marido falecido, pois o homem ocupa um lugar de destaque na família ou até mesmo na sociedade Kaingang, por isso o colocavam em um lugar alto. Quando a viúva estava deitada os *pěj* mandavam cobrir seu rosto e não a deixavam olhar para os lados porque estava impura, diziam que se ela olhar nos olhos das pessoas que ali estão os mesmos poderiam ficar doentes e até mesmo morrer (Bento; Emílio, 2014, p. 6).

Somente os *pěj* podem tocar na pessoa falecida, e são os que organizam este ritual e somente eles falam com a viúva/viúvo, explicando suas funções. Enquanto um grupo de *pěj* preparava o local para velar o morto, outros traziam a viúva para dentro da casa ou do galpão de chão batido. O nome *pěj* é dado às pessoas que são escolhidas pelos *Kujá* para realizarem esta função espiritual que aparecem nos rituais do *Kiki Koj* e dos viúvos. O nome em si não é herdado, mas vale para todos que foram escolhidos, o que diferencia é o nome composto na língua kaingang que deriva da palavra *Ga*.

Quando o dia está amanhecendo, os *pěj* medem o comprimento e largura do falecido com uma lasca de taquara para então fazerem a sua cova que será na profundidade de sete palmos, onde ele será sepultado, enquanto está sendo preparada a cova, os parentes do falecido servem

comida para alimentar os que permaneceram no velório. [...] Depois do conselho dado, a família faz uma última homenagem, lamentam e pranteiam a morte do parente, então os pěj são ordenados a levar o corpo para o cemitério, é nesse momento que a viúva é descoberta para que ela possa olhar uma última vez para o marido, e então eles pegam-na e cortam seu cabelo. [...] os pěj dizem para a viúva: "Isso é para ele ir em paz e não voltar para sua casa, coloca o cabelo da viúva na caixa ao lado do marido e depois dizem pra ele, vamos, se levante, vamos te levar pra onde você quis ir" (*Ibid.*, 2014, p. 7).

Nessa concepção de pessoa (de ser humano), os indivíduos podem, mediante processos sociais, culturalmente definidos, de nominação, de mudança de nome, etc., criar outro corpo/modificá-lo, torná-lo mais forte e "curado" contra determinados perigos. É o caso de crianças que nascem fracas ou ficam muito doentes e para as quais o *Kujá*, como tratamento terapêutico, decide trocar o nome dessa criança por outro da metade oposta ou derivado de *Ga*. Se uma parte desta palavra estiver inserida no nome, indica proteção contra doenças corriqueiras e que está de certa forma protegido. Por exemplo, *GÁ TOG*, *GA FEJ* e o nome do pěj Adelino Ga Vóg, onde é mencionado na monografia do parente Derli Bento e Solange Emílio.

Para os Kaingang há dois tipos de nomes: *jiji hã* e *jiji korég*. Os nomes do primeiro tipo, nomes bonitos ou legítimos, nomes dos *Kamé* e dos *Kairu*, os descendentes diretos dos pais criadores. *Jiji korég* são os outros nomes, que não foram criados por *Kamé* e *Kairu*. Não são nomes "legítimos" como os *jiji hã*. Os *Votor* e os *Wonhétky* possuem *jiji korég* (Veiga, 1994 *apud* Tommasino, 2005, p. 7).

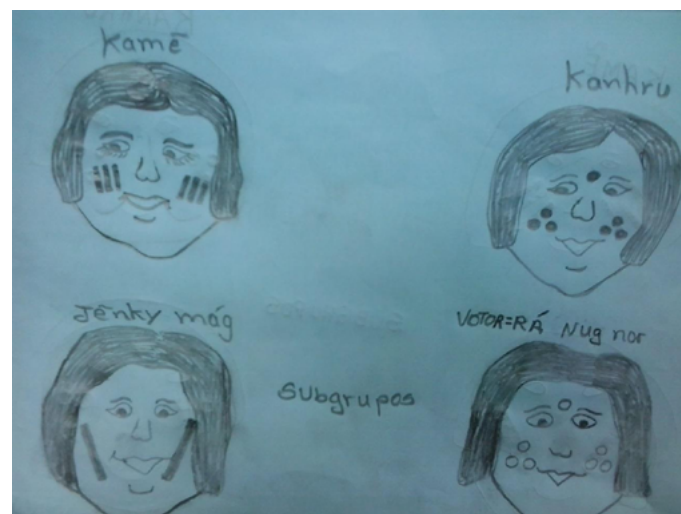
Os nomes *Kamê* e o subgrupo *jênky mág*; *Kanhru* e o subgrupo *votor* ou *rá nug nor* aparecem frequentemente no ritual do *Kiki Koj* e que foram escritos recentemente:

Os subgrupos *vājēn ky* ou *jênky mág* e o *rá nug nor* ou *votor* são só de um fogo, sendo que há quatro no dia do encerramento, um para cada marca, pois nos dias

do fandango eles fazem o fogo para poderem dançar e fazer seus rituais e cada um fica no seu grupo e fogo, só quando é para dançar que todos se misturam. No outro dia o kamê e o vājēn ky ou jēnky mág fazem a frente para rezar no cemitério, depois atrás vem o kanhru e o rá nug nor ou votor (Biazi, Ercigo, 2014, p. 31, 2014).

Vejamos o desenho abaixo que explica melhor o que descrevi no texto, a respeito dos subgrupos Kaingang que se entrelaçam nas marcas exogâmicas. Os grafismos, as pinturas corporais compridas são o *Kamê*, e a marca *Kanhru*, que se destaca pelos grafismo e pinturas circulares. Dos dois grupos derivam-se os subgrupos.

Figura 4 - Desenho das marcas exogâmicas Kaingang.



Fonte: Claudemir Pinheiro (2014, acervo pessoal).

Dos conceitos trazidos para o texto de Tommasino, destaca-se a *Ga*. Para o povo Kaingang, os conceitos possuem variações, ao explicar o que significa e também ao ligar com nossas histórias, como por exemplo, o surgimento do povo Kaingang, já destacados no texto.

Retomo a relação com a *Ga* na narrativa de origem que permanece na oralidade e memória de muitos dos nossos *Kófas*⁸ e muitos Kaingang. Somos um povo que saiu da terra, do alto da montanha, dividindo-se entre dois grupos, *Kamẽ* e *Kanhru*, sendo que um surge ao nascer do sol "*Kamẽ*", e o outro ao pôr do sol "*Kanhru*". Segundo Nimuendajú:

A tradição dos Kaingang conta que os primeiros desta nação saíram do chão, por isso eles tem a cor da terra. Numa serra no sertão de Guarapuava, não sei bem aonde, dizem eles que até hoje se vê o buraco pelo qual eles subiram. Uma parte deles ficou em baixo da terra onde eles permanecem até agora, e os que cá em cima morrem vão se juntar outra vez com aqueles. Saíram em dois grupos, chefiados por dois irmãos por nome. *Kanerú* e *kamé*, sendo que aquele saiu primeiro. Cada um já trouxe um número de gente de ambos os sexos. Dizem que *Kanerú* e a sua gente toda eram de corpo fino, peludo, pés pequenos, ligeiros tanto nos seus movimentos como nas suas resoluções, cheios de iniciativa, mas de pouca persistência. *Kamé* e os seus companheiros, ao contrário, eram de corpo grosso, pés grandes, e vagarosos nos seus movimentos e resoluções. Como foram estes dois irmãos que fizeram todas as plantas e animais (Nimuendajú, 1913, p. 58-59).

A terra para os Kaingang é por si só elemento de poder espiritual, identitário, cultural. Nas nossas tradições culturais, sabemos que o lugar de morada dos mortos, no mundo dos vivos, é o cemitério. Trago aqui uma memória de aprendizado que respeitamos. Minha mãe sempre me ensinou que depois que a gente sai do cemitério, antes de entrar na nossa casa, é necessário que retiremos o calçado que tem a terra do cemitério, para que não atraia energias negativas ou doenças para a família. Acreditamos que a terra onde estão enterrados nossos parentes é algo muito forte e não é bom

que esta terra toque a estrutura da casa. Durante o ritual do *Kiki Koj*, o cemitério é um lugar por onde se passa e onde se realiza um ritual que envolve as duas marcas exogâmicas *Kamê* e *Kanhru*.

No dia da saída para o cemitério, há algumas regras que são seguidas pelos participantes do ritual, primeiramente devem estar com os rostos pintados, a pintura é feita por mulheres que embelezam os corpos com o carvão do pinheiro, para quem pertence à marca *Kamê* e com o carvão de sete sangria pintam-se os *Kanhru*; sempre há mais de uma mulher que faz as pinturas dos participantes do ritual do *Kiki Koj* (Biazi, 2023, p. 300).

O etnólogo Curt Nimuendajú destaca a narrativa Kaingang, na qual as características do povo estavam muito ligadas a nossa mãe *Ga*. Diante disso, e tendo em conta as versões sobre a nossa origem, faz sentido que a transmissão pela oralidade, feita por muitos anos, tenha sobrevivido até os dias de hoje. Telêmaco Borba, por sua vez, descreve a narrativa de origem Kaingang que se encontra no estado do Paraná.

Em tempos idos, houve uma grande inundação que foi submergido toda a terra habitada por nossos antepassados. Só o cume da serra *Crinijimbé* emergia das agoas. Os *Caingangues*, *Cayurucrês* e *Camés* nadavam em direção a ella levando na bocca achas de lenha incendiadas. Os *Cayurucrês* e *Camés* cançados, afogaram-se, suas almas foram morar no centro da serra. Os *Caingangues* e alguns poucos *Curutons*, alcançaram a custo o cume de *Crinijimbé*, onde ficaram, uns no solo, e outros, por exiguidade de local, seguros aos galhos das árvores, e allí passaram muitos dias sem que as agoas baixassem e sem comer, já esperavam morrer, quando ouviram o canto das saracuras que vinham carregando terra em cestos, lançando-a à agoa que se retirava lentamente. Gritaram elles às saracuras que se apressassem, e estas assim o fizeram, amiudando também o canto e convidando os patos a auxiliá-las, em pouco tempo

chegaram com a terra ao cume, formando como que um açude, por onde sahiram os *Caingangues* que estavam em terra; os que estavam seguros aos galhos de arvores, transformaram-se em macacos e os *Curutons* em bugios. As saracuras vieram com seo trabalho, do lado donde o sol nasce, por isso nossas agoas correm todas ao Poente e vão todas ao grande Paraná. Depois que as agoas seccaram, os *Caingangues* se estabeleceram nas immediações de *Crijijimbé*. Os *Cayurucrés* e *Camés*, cujas almas tinham ido morar no cento da serra, principiaram a abrir caminho pello interior dela, depois de muito trabalho chegaram a sahir por duas veredas, pela aberta por *Cayurucrê*, brotou um lindo arroio, e era toda plana e sem pedras, dahi vem elles conservado os pés pequenos outro tanto não aconteceu a *Camé*, que abrio sua vereda por terreno pedregoso, machucando elle, eos seos, os pés que incharam na marcha, conservando por isso grandes pés até hoje. Pelo caminho que abriram não brotou agoa e, pela sede, tiveram de pedil-a a *Cayurucrê* que consentio que a bebessem quanto necessitassem. Quando sahiram da serra mandaram os *Curutons* para trazer cestos e cabaças que tinham deixado em baixo, estes, porem, por preguiça de tornar a subir, ficaram alli e nunca mais se reuniram aos *Caingangues* por esta razão, nós, quando os encontramos, os pegamos como nossos escravos fugidos que são. Na noite posterior à sahida da serra, atearam fogo e com a cinza e carvão fizeram tigres, *Ming*, e disseram a elles: - vão comer gente e caça; estás, porém, não tinham sahido com os ouvidos perfeitos, e por esse motivo não ouviram a ordem, perguntaram de novo o que deviam fazer, *Cayurucrê*, que já fazia outro animal disse-lhes gritando e com Mao modo; vão comer folha e ramos de arvore, desta vez ellas, ouvindo, se foram: eis a razão por que as antas só comem folhas, ramos de arvores e fructas. *Cayurucrê* estava fazendo outro animal, faltava ainda a este os dentes, lingoa e algumas unhas, quando principiou a amanhecer, e, como de dia não tinha poder para fazel-o, poz lhe às pressas uma varinha fina na bocca e

disse-lhe: - você, como não tem dente, viva comendo formiga-; eis o motivo porque o tamandoá, *loty* é um animal inacabado e imperfeito. Na noite seguinte continuou e fel-os muitos, e entre elles as abelhas boas. Ao tempo que *Cayurucré* fazia estes animaes, *camé* fazia outros para os combater, fez os leões americanos (*mingcoxon*), as cobras venenosas e as vespas. Depois de concluído este trabalho, marcharam a reunir-se aos *Caingangues*, viram que os tigres eram maos e comiam muita gente, então na passagem de um rio fundo, fizeram uma ponte de um tronco de arvore e, depois de todos passarem, *Cayurucré* disse a um dos *Camé*, que quando os tigres estivessem na ponte puxassem esta com força, afim de que elles cahissem na agoa e moresem; assim fez o de *Camé*, mas, dos tigres, uns cahiram a agoa e mergulharam, outros saltaram ao barranco e seguraram-se com as unhas, o de *Camé* quis atiral-o de novo ao rio, mas, como os tigres rugiam e mostravam os dentes, tomou-se de medo e os deixou sahir: eis porque existem tigres em terra e nas agoas. Chegaram a um campo grande, e reuniram-se aos *Caingangues* e deliberaram cazar os moços e as moças. Cazaram primeiro os *Cayurucrés* com as filhas dos *camés*, estes com as daquelles, e como ainda sobravam homens, cazaram-se com as filhas dos *Caingangues*. Dahi vem que, *Cayurucrés*, e *Camés* e *Caingangues* são parentes e amigos (Borba, 1908, p. 20-21).

As marcas exogâmicas em relação ao casamento permitem se casar com a pessoa da metade oposta, ou seja, casam-se *Kanhru* com *Kamẽ*, não sendo permitido casamentos com a mesma metade como *Kamẽ* com *Kamẽ*, pois são irmãos. A complementaridade se destaca também nos casamentos das duas metades, sendo que as regras do povo Kaingang advêm da sua história de origem. Hoje muitos dos casamentos não levam em consideração esta regra, pois temos hoje muitos casamentos interétnicos, como entre indígenas e não indígenas e casamentos com outros povos indígenas.

Figura 5 - Kamê e Kanhrú



Fonte: Raiana Jacinto (2022).

As histórias do surgimento do povo Kaingang carregam consigo na transmissão oral a ancestralidade de muitos que aqui já estiveram neste mundo dos vivos, cada uma com suas características específicas e todas carregam a mesma ligação com a mãe *Ga*. Cada povo indígena possui sua história de origem e tudo tem um significado, como por exemplo, a história do surgimento do milho, contada pelos mais velhos da aldeia, que estão frequentemente em contato com o não indígena. O livro, feito em 1999 pela secretaria da educação de Florianópolis, tem uma história muito interessante, ligada à terra.

Meus antepassados alimentavam-se de frutos e mel, quando estes faltavam sofriam de fome. Um velho de cabelos brancos, do nome *Gâr*, ficou com dó deles. Um dia disse aos seus filhos e genros que, com cacetes, fizessem uma roçada nos taquarais e a queimassem. Feito isso, disse aos filhos e genros:

- Tragam cipós grossos,

Quando já haviam trazidos os cipós, o velho disse: - Agora vocês amarrem no meu pescoço, arastem-me pela roça em todas as direções. Quando eu estiver morto enterrem-me no centro dela e vão para os matos por espaço de três luas. Quando vocês voltarem, passado este tempo, acharão a roça coberta de frutos que plantados todos os anos livrarão vocês da fome. Eles principiearam a chorar, dizendo que tal não fariam, mas o velho lhes disse: - O que ordeno é para o bem de vocês. Se não fizerem o que mando, viverão sofrendo e muitos morrerão de fome, e de mais, eu já estou velho e cansado de viver. Então, com muito choro e gritaria, fizeram o que o velho mandou e foram para o mato comer frutos. Passada as três luas, voltaram e encontraram a roça coberta de uma planta de spigas, que é o milho. Quando a roça estava madura, chamaram todos os parentes e repararam com eles as sementes. O milho é aqui da nossa terra, é nosso, não foram os brancos que o trouxeram da terra deles. Damos o milho o nome de Gãr em lembrança do velho que tinha esse nome (Santore, 1999, p. 9-11).

A nossa história está repleta de significados e de uma forte conexão sagrada com a mãe terra *Ga*. São nossos antepassados que estão ligados espiritualmente com a terra, nos dando alimento para nós permanecermos vivos e fortes, lutando para vencer os obstáculos da vida, nos dando alimento espiritual para resistirmos e protagonizarmos a nossa existência. Sabemos, então, que o alimento que a terra nos dá, é forte e que foi preciso um *Kófa*⁹ servir de nutriente para a terra germinar, tornar-se fértil para o alimento e permitir que toda a mata cresça e se fortaleça no coletivo que é a Amazônia, o Cerrado, a Caatinga, o Pantanal, o Pampa e a Mata Atlântica.

Deixo aqui uma frase que nós indígenas falamos e usamos muito: “a terra não é nossa, nós pertencemos à terra, nós somos terra”. Pois a terra é rica, é nela estão as aldeias, as terras indígenas, o território. É dela que nascemos e ao morrer nosso corpo retornará a nossa mãe terra a *Ga*.

REFERÊNCIAS

BIAZI, Adriana A. B. P.; ERCIGO, Terezinha G. **A formação do kujá e a relação com seus guias espirituais na Terra Indígena Xapecó**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Indígena) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BIAZI, Adriana A. B. P. **Espiritualidade e conhecimentos da mata na formação dos especialistas de cura Kaingang da Terra Indígena Xapecó/SC**. 2017. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BIAZI, Adriana A. B. P. Os especialistas Kaingang e sua relação com o território tradicional envolvendo suas práticas de cura e de formação espiritual. *In*: **ENCONTRO REGIONAL SUL DE HISTÓRIA ORAL**, 10., 2019, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2019.

BIAZI, Adriana A. B. P. A mata Kaingang da Terra Indígena Xapecó/SC: o uso e o manejo das plantas Kamê e Kanhru. *In*: **REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA**, 33., 2022. **Anais [...]**. Disponível em: https://www.abant.org.br/files/1661476023_ARQUIVO_fc72133c5a7a215e4d2e97154aac755f.pdf. Acesso em: 24 maio 2026.

BIAZI, Adriana A. B. P. **A história Kaingang através do ritual do Kiki Koj da Terra Indígena Xapecó/SC**. 2023. Tese (Doutorado em História) — Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2023.

BIAZI, Adriana Aparecida Belino Padilha de; PADILHA, Jandaíra Belino. Corpo território: o conhecimento ancestral resistindo ao tempo, à história e à memória da mulher Kaingang. **Cadernos NAUI**, Florianópolis, v. 10, n. 19, p. 199-221, 2021.

BENTO, Emilio; DERLI, Solange. **Ritual da viúva Kaingang na Terra Indígena Guarita**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Indígena) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BREGALDA, Damiana. **Construindo corpos e pessoas Kaingang**: os kujá nas bacias do Rio dos Sinos e do Lago Guaíba. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Ciências Sociais) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FERNANDES, L. Os Caingangues de Palmas. **Arquivos do Museu Paranaense**, Curitiba, v. 1, 1941.

GIBRAM, Paola Andrade. Dos sons para o além: uma análise da música presente no ritual do KikiKoi dos índios Kaingang da Terra Indígena Xapecó, SC. **Mosaico Social**, v. 4, p. 39-56, 2008.

GIBRAM, Paola Andrade. Propostas cosmopolíticas e resistência indígena: um convite às festas Kaingang. **Cadernos de Campo**, São Paulo, v. 1, n. 26, 2017.

JECUPÉ, Kaká Werá. **A terra dos mil povos**: história indígena brasileira contada por um índio. São Paulo: Fundação Peirópolis, 1998.

NIMUENDAJÚ, Curt. **Etnografia e indigenismo**: sobre os Kaingang, os Ofaié-Xavante e os índios do Pará. Organização e apresentação de Marco Antonio Gonçalves. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

NÖTZOLD, Ana Lúcia Vulfe; MANFROI, Ninarosa. **Ouvir memórias, contar histórias**: mitos e lendas Kaingáng. Santa Maria: Editora Pallotti, 2006.

OLIVEIRA, Maria Conceição de. **Os curadores Kaingáng e a recriação de suas práticas**: estudo de caso na Aldeia Xapecó (Oeste de Santa Catarina). 1996. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 3. ed. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2006.

SANTORE, Cássia (org.) *et al.* **Gãr Kaingág**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação e do Desporto, 1999.

TOMMASINO, Kimiye. A ecologia Kaingang da bacia do rio Tibagi. *In*: MEDRI, Moacir E. *et al.* **A bacia do rio Tibagi**. Londrina: M. E. Medri, 2002.

TOMMASINO, Kimiye. Considerações etnológicas a partir de dois conceitos Kaingang: ga e krĩ. *In*: **REUNIÓN DE ANTROPOLOGÍA DEL MERCOSUR**, 6., 2005, Montevideo. Anais [...]. Montevideo, 2005.

4

Jenny Fischer

FROM GERMANY TO BRAZIL: UNLEARNING HIERARCHIES OF KNOWLEDGE

This text is not an academic article *per se*. It is a *relato de experiência*: a written, reflective account grounded in lived experience, in partial memories, in encounters that unsettled me, and in questions that still do not have neat answers. I write from within the tensions between biography and theory, without pretending that my perspective is neutral, and without claiming the authority of expertise over the histories and struggles I refer to.

What I can offer is an honest narrative of how certain “common sense” ideas were formed in me, how they travelled across borders, and how, in Brazil, they began to crack. Given similar educational trajectories shaped by shared curricula, media landscapes, and dominant knowledge frameworks, it is reasonable to assume that I am not the only one shaped by them.

This, ultimately, is also the purpose of this e-book. It does not aim to provide a single authoritative account, but to open a space for dialogue, one in which different knowledges¹, perspectives, and memories can encounter one another. By publishing experiences that are often kept separate or hierarchically ordered, the volume invites readers to reflect on how histories are told, whose voices are heard, and which forms of knowledge are granted legitimacy. Such dialogue is not about reaching consensus, but about making epistemic differences visible and thinkable.

1 Knowledges¹ is used here deliberately in the plural to emphasize the plurality and situatedness of epistemologies, experiences, and forms of knowing, rather than assuming a single universal or authoritative conception of knowledge.

1. A PERSONAL POINT OF DEPARTURE: LOCUS OF ENUNCIATION

I begin by situating my own locus of enunciation, *lôcus de enunciação*, my *lugar de fala*, my point of departure². I was born in the former German Democratic Republic (East Germany) in the 1980s. My early socialization took place in a context that preceded German reunification; only later, after 1989, did educational and cultural frameworks shaped by West German and U.S. influences become dominant, as institutions, curricula, and media landscapes were reorganized in line with those of the Federal Republic of Germany, whose postwar political order emerged under Allied occupation, especially shaped by U.S. political, legal, and cultural influence.

Despite these historical shifts, both contexts shared something striking: knowledge about Indigenous peoples in Latin America was virtually absent. When Indigenous peoples appeared at all in my childhood world, they did not appear as diverse, contemporary societies with their own political projects, territorial claims, or intellectual traditions. Instead, what circulated was a flattened and generalized image: abstract, timeless, and detached from the present.

As a child, it was common to play games known as “Cowboys and Indians”—a phrase I use with deliberate critical distance, aware of the violence and simplifications embedded in it. In those childhood

2 I use *lôcus de enunciação* to name the historically situated standpoint from which knowledge is articulated, its geographic, cultural, and epistemic coordinates. It overlaps with, but does not fully coincide with, *lugar de fala*. In one helpful formulation, *lôcus de enunciação* points to the conditions that make certain knowledges thinkable and sayable; *lugar de fala* emphasizes the social power relations that authorize or constrain speech, shaping who is granted credibility, visibility, and interpretive authority (Nascimento, 2021).

imaginaries, Indigenous peoples appeared as distant and exotic figures, collapsed into a single undifferentiated category and almost entirely disconnected from lived realities. These representations were drawn primarily from popular culture, especially U.S. Western films and television series, which portrayed violent conflict between cowboys and Indigenous peoples as natural, ubiquitous, and inevitable.

What matters to me in retrospect is not only what these films showed, but how effortlessly they travelled. Circulating far beyond the United States, they functioned, as I recognize today, as a form of *soft power* (Nye, 2004): shaping historical imagination and “common sense” without presenting themselves as political instruction. In Gramscian terms, they contributed to a hegemonic understanding of history that felt natural rather than produced (Gramsci, 1971). Within this imaginary, Indigenous peoples were associated almost exclusively with the history of the United States, belonging to a distant past and depicted as either romanticized or defeated, rather than as living societies facing ongoing political, territorial, and colonial violence.

*Indigeneity*³ also appeared to me through a geography of ignorance. When Indigenous peoples beyond the United States were mentioned at all, they were implicitly located in the Amazon, rendered distant, forest-bound, and premodern, and detached from the regions shaped by European settlement, agriculture, and nation-building. This spatial displacement made colonial violence appear as something that happened elsewhere, while European migration

3 In this text, *Indigeneity* is understood not as a cultural essence or fixed identity, but as a historically and politically situated condition shaped by colonization, dispossession, and ongoing power relations. As Sariwaara et al. (2013) argue, there is no universal definition of *Indigeneity*; rather, the concept emerges within international legal and political frameworks that address the collective rights of peoples with historical continuity to pre-colonial societies and experiences of marginalization within modern nation-states. Central to these frameworks are principles of self-identification, collective rights, particularly to land and territory, and the recognition that Indigeneity names a relational position within colonial and postcolonial orders, rather than a static cultural category.

in regions such as southern Brazil could be framed as culture rather than colonization. In other words: outside the U.S.-centered frame, Indigeneity was “placed” far away, so that colonial conflict could remain geographically and morally distant, and migration stories could remain comfortably cultural.

Crucially, this learning process was not limited to acquiring information. It also involved learning *how to orient oneself epistemically*: which questions were welcomed and which appeared inappropriate, excessive, or misplaced. Long before I had the vocabulary to describe it, I learned which forms of curiosity signaled intellectual seriousness and which risked being dismissed as political, emotional, or irrelevant. The absence of Indigenous histories was therefore not experienced as a gap. It was experienced as normal. There was nothing to ask, because nothing appeared to be missing.

From a Foucauldian perspective, this is precisely how subjectivation operates. Power does not act only through what is taught, but through what becomes unaskable. The boundaries of legitimate knowledge are internalized not as explicit prohibitions, but as habits of attention—ways of leaning toward certain objects of knowledge while overlooking others. Over time, these boundaries sediment into an intellectual posture: what feels relevant, what feels marginal, and what is not even recognized as an omission (Foucault, 2005).

This is why unlearning hierarchies of knowledge later in life is not simply a matter of adding new information. It requires unsettling embodied orientations, ways of listening, valuing, and feeling at home in particular narratives. The discomfort that accompanies this process is not incidental. It is an indication that subjectivation itself is being disturbed.

2. TRAINING PERCEPTION: MYTHS, EXCEPTIONS, AND COLONIAL COMFORT

From an early age, the “Wild West” was presented to me as a self-evident historical setting, a familiar landscape of cowboys, frontiers, and inevitable conflict. In retrospect, however, it is precisely this shift from the popular image of the “Wild West” to the seemingly neutral expression “the American West” that demands scrutiny. Far from an innocent geographical designation, the latter operates as a political and cultural construct that emerged alongside settler expansion and the narratives settlers have produced, and continue to reproduce, about themselves.

The familiar story of constant everyday violence between “cowboys” and Indigenous peoples is itself a cultural construction. Even within mainstream accounts, traces of this awareness occasionally surface: some acknowledge that direct conflicts between cattle drivers and Indigenous communities were not as ubiquitous as Hollywood suggests, and that violence was more systematically tied to military expansion and state enforcement. These references are not invoked here as authoritative scholarship, but as indications that the dominant myth is not seamless. Yet those cracks did not reach my childhood. What reached me was repetition: cowboys as winners, Indigenous figures as obstacles, defeat as destiny. This repetition was not an innocent game but an early training of perception. It normalized colonial violence while rendering Indigenous presence abstract, timeless, and interchangeable.

Years later, with more education and a sense of having left such childhood myths behind, I lived in Texas. There, I encountered a different but structurally familiar narrative, one that allowed German

migration to appear exceptional, peaceful, and almost detached from colonial history. A central reference point in this narrative was the “Meusebach–Comanche Treaty” of 1847, frequently invoked as evidence of a uniquely consensual form of settlement between German immigrants and Indigenous peoples. The treaty was negotiated by John O. Meusebach, a German colonial administrator and leading representative of the *Adelsverein* (Society for the Protection of German Immigrants in Texas), a private colonization enterprise founded by German nobles in the 1840s. The *Adelsverein* sought to establish German settlements in what was then the Republic of Texas by acquiring land, organizing migration, and governing colonial communities. Its activities were embedded in the broader settler-colonial expansion of the region, even if they were formally distinct from U.S. state institutions. The agreement itself was concluded with leaders of the Penateka Comanche, whose territorial sovereignty was already under severe pressure from military campaigns, displacement, and settler encroachment (Morgenthauer, 2007).

In historical terms, the treaty is indeed unusual. It is often described as the only treaty between an Indigenous nation and a non-U.S. government that was never formally broken. Yet what matters here is less the legal status of the treaty than the discursive work it performs in retrospect. In public memory, academic overviews, and heritage narratives, the Meusebach–Comanche Treaty is frequently mobilized as a moral exception: a story that allows German settlers to be framed as fundamentally different from other colonial actors, more peaceful, more respectful, and somehow external to the violent logics of settler colonialism. However, this exceptionalism is not neutral. By foregrounding a single episode of negotiated coexistence, broader structures of dispossession, asymmetrical power relations, and ongoing Indigenous marginalization are pushed into the background. Colonialism is reduced to isolated acts of brutality elsewhere, while German participation is recast as benign, pragmatic, or even

exemplary. The result is a comforting narrative in which violence appears as an aberration rather than as a structural condition of settlement.

This encounter helped me recognize a pattern connecting contexts that initially appeared unrelated. Whether in Western films, in narratives of German settlement in Texas, or later in accounts of German migration to Brazil, colonial histories were repeatedly framed as inevitable, already resolved, or fundamentally benevolent. Violence was either individualized and spectacularized, or softened through stories of cultural contribution, peaceful coexistence, and exceptional virtue. What repeated itself was not simple ignorance, but a particular distribution of knowledge and innocence. Certain actors appeared as historical subjects, settlers, pioneers, migrants, endowed with agency, intention, and moral depth. Others receded into the background or disappeared altogether. Colonial relations were thus transformed into stories of culture, effort, and destiny, while questions of land, dispossession, and ongoing structural violence were displaced or rendered secondary.

Recognizing this repetition marked a shift in my own learning. What I had previously taken as isolated narratives came into view as elements of broader epistemic frameworks—frameworks that travel easily across borders and historical contexts. They circulate through popular culture, academic discourse, heritage politics, school curricula, and everyday storytelling. They shape not only what is known, but what feels natural, sayable, or out of place.

Seen from this perspective, my later encounter with Brazil did not introduce something entirely new. Rather, it sharpened my perception of a structure that had long been in place, but that I had neither the conceptual tools nor the implicit permission to name. Brazil became the site where these inherited ways of seeing began to fracture—where the limits of celebratory narratives, and the silences they require, became increasingly difficult to ignore.

3. GERMAN MIGRATION IN BRAZIL: WHEN HERITAGE REPLACES HISTORY

At a later stage, Brazil became the site where the pattern I had begun to sense elsewhere crystallized with particular clarity. During my first years in southern Brazil, encountering German migration did not mean uncovering a neglected past. On the contrary, it presented itself as a highly visible, institutionalized, and publicly celebrated presence. German migration was not hidden; it was everywhere. What struck me was not its absence, but the *form* of its presence, and the remarkable stability of the repertoire through which it was made meaningful.

The dominant references followed a remarkably stable repertoire: Pomerode, Blumenau, *Oktoberfest*, half-timbered houses, traditional clothing, food, music; narratives of diligence, discipline, perseverance, and contribution. German presence appeared primarily as cultural heritage: local, folkloric, touristic, and affectively charged. It was framed as a story of success and continuity, often resonating with the national language of *ordem e progresso* in a way that encouraged identification and pride while discouraging historical and political scrutiny. In this sense, what I encountered was not simply “history,” but a kind of affective pedagogy: a way of teaching what to admire, what to celebrate, and what to treat as irrelevant noise.

What made this framing so powerful was its coherence. German migration appeared almost entirely detached from Brazil’s colonial history. It was narrated as if it had unfolded alongside the colonial order, rather than within it—an add-on to national development rather than one of its instruments. German settlers appeared as hardworking immigrants who “built” regions implicitly imagined as empty, underutilized, or waiting to be cultivated. Indigenous presence, if mentioned at all, appeared as background noise, as a prehistory without political agency, or as a tragic but completed chapter.

Critical scholarship sharply contradicts this narrative. As Seyferth (2014) has shown, what is often narrated as “European immigration” to southern Brazil was, in legal, political, and administrative terms, a state-driven colonization project. From the nineteenth century onward, immigration policy functioned simultaneously as land policy, population policy, and racial policy. European settlers were recruited not merely to migrate but to occupy territory classified as *terras devolutas*—lands declared “unowned” by the state precisely because Indigenous forms of land use, territoriality, and sovereignty were not recognized as legitimate ownership. Within this framework, the immigrant was never simply an immigrant. He was a *colono*: a settler whose task was to transform land into property, forest into farmland, and territory into a governable space aligned with the national project. Immigration law, in other words, did not merely regulate movement; it operated as a technology of territorial control. By framing settlement as voluntary migration, the colonial character of this process was obscured. Colonization could proceed without being named as such.

This discursive shift had lasting consequences. By narrating German settlement as “immigration,” colonial violence was displaced both temporally and morally. Violence appeared as something that belonged either to an earlier Portuguese colonial period or to other regions of Brazil, but not to the supposedly orderly, productive, and “civilizing” settlement of Europeans in the South. German presence could thus be celebrated as culture, while the conditions that made settlement possible, expropriation, military campaigns, paramilitary violence, were rendered structurally invisible.

The work of historian Klug (1994, among others) confronts this invisibility directly. Situating German settlement within a nineteenth-century civilizing project, Klug shows that colonization in southern Brazil relied explicitly on the removal, persecution, and extermination of Indigenous peoples, particularly the Laklânõ/Xokleng. Drawing on archival sources, administrative correspondence,

and German-language colonial newspapers, he demonstrates how Indigenous populations were systematically constructed as obstacles to progress and security.

In these sources, Indigenous presence was not framed as a tragic by-product of expansion, but as a problem to be eliminated. Organized campaigns of violence—so-called *Bugerjagden*—were publicly justified, while moral objections were dismissed as sentimental and inappropriate. State authorities, colonial administrators, and settler communities collaborated in a regime of legitimation in which terror, dispossession, and forced assimilation were normalized practices. Violence was not an aberration of colonization; it was one of its conditions (Klug, 2020).

What matters analytically is not only that this violence occurred, but how thoroughly it has been erased from dominant narratives of German migration. In the commemorative landscape of southern Brazil, German settlers appear primarily as pioneers of agriculture, education, and infrastructure. Indigenous absence is normalized, implicitly explained as demographic decline or historical inevitability, while the colonial relation itself fades from view.

It was through my encounter with Indigenous scholarship that this erasure became fully tangible to me. Meeting Walderes Coctá Priprá and engaging with her work on Laklãnõ/Xokleng history marked a decisive moment in my own learning process. Through her research and her insistence on telling the history of her people from within, the abstract structures described in historical scholarship acquired names, places, and temporal continuity.

Priprá (2021) writes from within Laklãnõ/Xokleng history and memory and insists on naming what dominant narratives tend to soften. She also insists on naming her people in their own terms. “Xokleng,” she notes, is an external label, while Laklãnõ is a self-designation that carries its own epistemic and political force. That insistence matters in a context where Indigenous presence is so

often narrated as generic, interchangeable, and already past. Her work makes visible what heritage narratives tend to erase: that these were not “empty lands” made productive by immigrants, but territories with Indigenous histories, sovereignties, and forms of relation that were treated as illegitimate within the legal and administrative grammar of colonization. This is where violence appears not as an unfortunate side-effect, but as a historical technology. Priprá’s (*Ibid.*) reconstruction foregrounds the figure of the *bugreiro*—armed men hired to hunt Indigenous people operating within the expansion of colonization fronts.

What matters here is not the description of violence itself, but its epistemic status. By documenting these practices through Indigenous memory and historical traces, Priprá (*Ibid.*) makes visible what dominant narratives of German settlement have rendered unsayable. The problem is not that such violence is spoken openly, but that it has long been excluded from what counts as legitimate history. Her work exposes the distance between lived colonial experience and its subsequent transformation into heritage, revealing how systematic violence could be foundational and yet later disappear from public memory.

Engaging with Priprá’s (*Ibid.*) work also made it harder to accept the temporal closure implied by celebratory memory. The Laklãnõ/Xokleng struggle is not confined to the nineteenth or early twentieth century; it is continuous, legal, territorial, and lived. A recent report on the Laklãnõ/Xokleng highlights how colonial dispossession reverberates into present conflicts around land demarcation, most visibly in the *marco temporal* dispute and its consequences for the TI Ibirama-Laklãnõ (Frighetto, 2024). In that sense, the question is not merely what happened, but what continues to be negotiated, defended, and made (un)livable under conditions shaped by that history.

These encounters make visible the structural impact of German colonization in southern Brazil, an impact largely obscured by celebratory narratives. While Klug reconstructs this history through

archival sources, Priprá (2021) articulates it as lived, intergenerational experience. Together, these perspectives expose the gap between cultural heritage and historical reality.

This gap became particularly visible during my recent years in Brazil, in the public marking of 200 years of German migration. Rather than opening a space for critical historical reflection, the dominant framing, articulated by German and Brazilian institutions, media outlets, and political actors, consistently privileged celebration over interrogation.

Public discourse framed 2024 unambiguously as a festive milestone. One institutional website opens with the declaration: “Im Jahr 2024 **feiert** die deutschsprachige Einwanderung in Brasilien ihr 200-jähriges Jubiläum.” (Leitorado HCias, 2024; emphasis added)⁴. Similarly, the German House of Science and Innovation in São Paulo announced:

Das Jahr 2024 markiert den zweihundertsten Jahrestag der deutschsprachigen Einwanderung nach Brasilien. Zu diesem Anlass wird es im ganzen Land eine Reihe von Veranstaltungen geben, um dieses Ereignis zu **würdigen**, die Beziehungen zwischen den Ländern zu stärken und den Austausch der Kulturen zu fördern (DWIH São Paulo, 2024, emphasis added).⁵

Media coverage echoed this celebratory tone by foregrounding cultural symbols and culinary traditions. Headlines such as “Bratwurst und Brezel in Brasilien: 200 Jahre deutsche Einwanderung”

4 „In 2024, German-language immigration in Brazil celebrates its 200th anniversary” (Leitorado HCias, 2024; own translation).

5 “The year 2024 marks the two-hundredth anniversary of German-language immigration to Brazil. On this occasion, a series of events will take place throughout the country to honor this event, strengthen relations between the two countries, and promote cultural exchange” (DWIH São Paulo, 2024, own translation).

(MiGAZIN, 2024)⁶ or “Deutsche Migration nach Brasilien: Bratwurst und Brezeln zum **Jubiläum**” (taz, 2024, emphasis added)⁷ framed the anniversary primarily through food, folklore, and conviviality.

Celebration was not limited to cultural journalism. Political institutions explicitly adopted the same register. The Brazilian Senate announced a special session under the title “Senado **celebrará** os 200 anos da imigração alemã em sessão especial” (Senado Federal, 2024; emphasis added). Municipal and regional governments followed suit. In São Paulo, a public festival was promoted as “**Festa** ‘Alemanha no Brasil’ **celebra** os 200 anos de imigração” (CBN São Paulo, 2024, emphasis added)⁸, while the city of Santos announced that it was preparing a program “para **comemorar** 200 anos da imigração alemã em 2024” (Prefeitura de Santos, 2024, emphasis added)⁹.

Taken together, these examples illustrate how the anniversary was overwhelmingly framed as a story of commemoration, cultural pride, and bilateral friendship. German migration appeared primarily as a narrative of Europeans seeking a “new life,” fleeing poverty and hardship, and contributing positively to national development, often reinforced by references to the large number of Brazilians with German ancestry. What remained largely absent from this public discourse were sustained discussions of colonial land regimes, Indigenous displacement, racialized hierarchies, or the structural violence that accompanied European settlement in southern Brazil.

In this sense, the problem was not celebration *per se*, but the epistemic limits of a commemorative frame that rendered interrogation

6 “Bratwurst and pretzels in Brazil: 200 years of German immigration” (MiGAZIN, 2024; own translation).

7 “German migration to Brazil: Bratwurst and pretzels for the anniversary” (taz, 2024; own translation).

8 “The Senate will celebrate the 200 years of German immigration in a special session” (Senado Federal, 2024; own translation).

9 “Santos prepares a program to commemorate 200 years of German immigration in 2024” (Prefeitura de Santos, 2024; own translation).

unnecessary, or even inappropriate. The result was not an outright falsehood, but a selective narrative in which migration could be remembered as heritage while its colonial entanglements remained largely unspeakable.

What remained largely absent was a sustained engagement with the colonial conditions that made this migration possible: questions of land appropriation, Indigenous displacement, racialized hierarchies, and the role of European settlers in consolidating territorial control in the South. In this framing, migration history appeared as a moral narrative of perseverance and contribution rather than as a politically and socially embedded process. Celebration did not simply coexist with silence; it actively structured what could be said and what remained out of place. The result was not a false history, but an incomplete one, one that rendered colonial violence peripheral and made interrogation seem unnecessary, or even inappropriate, within a commemorative register.

What remained largely absent were discussions of land regimes, Indigenous displacement, racialized hierarchies, or the role of European settlers in consolidating colonial sovereignty in the South. The celebratory tone left little room for those aspects of history that resist festivalization, those involving loss, coercion, and structural violence.

From a Foucauldian perspective, this is not merely selective memory; it is an exercise of power. A regime of truth is sustained in which German migration can be known primarily as culture, while its entanglement with colonial domination remains unsayable. Knowledge is not simply missing; it is actively organized. Certain questions, about land, violence, sovereignty, appear excessive, political, or inappropriate within the frame of celebration. Others appear natural and unproblematic.

It was in this context that my own learning process began to fracture. What I encountered in Brazil was not simply new information, but the limits of the knowledge frameworks I had inherited.

These frameworks had trained me to recognize German presence as heritage, but not as colonization; to see culture, but not power; to celebrate continuity, but not to ask what, and who, had been displaced to make that continuity possible. Brazil did not represent a rupture with earlier narratives I had encountered elsewhere, but their intensification. What changed was my capacity to recognize the epistemic pattern at work. It is this entanglement, how certain histories become sayable while others remain unthinkable, that now calls for a more explicit theoretical articulation.

4. KNOWLEDGE IS NEVER INNOCENT: FROM KNOWLEDGE/POWER TO WISSENSVERHÄLTNISSE

Foucault's insistence that knowledge and power are inseparable is often cited as a foundational insight of critical social theory. Yet its full analytical and political force only becomes visible when it is brought into contact with concrete biographies, everyday learning processes, and historically situated regimes of memory. Read in this way, Foucault does not merely offer an abstract critique of epistemology, but a precise analytical framework for understanding how certain forms of knowledge come to appear natural, neutral, and self-evident, while others are rendered marginal, irrelevant, or altogether unthinkable.

Across the different episodes reflected in this account, childhood imaginaries shaped by U.S. Western films, narratives of German exceptionalism in Texas, and celebratory framings of German migration in Brazil, a recurring pattern becomes visible. What initially appears as culture, heritage, or neutral historical knowledge reveals itself as the effect of specific power-knowledge arrangements. These are not isolated distortions or individual

misunderstandings, but outcomes of historically sedimented regimes that organize what can be known, remembered, and publicly articulated.

When I look back at what I did not know for most of my life, these absences can no longer be understood as accidental gaps or personal failures of education. The missing knowledge about Indigenous peoples in southern Brazil, about colonial violence embedded in European settlement, about Germany's participation in global colonial orders, was not simply forgotten. In Foucauldian terms, it was actively produced as peripheral. It lay outside the dominant regimes of truth that governed relevance, legitimacy, and credibility in the contexts in which I was socialized.

For Foucault, regimes of truth are not defined by a simple opposition between truth and falsehood. Rather, they consist of an ensemble of discourses, institutions, procedures, norms, and practices that determine what counts as true, reasonable, and sayable at a given historical moment. Truth, in this sense, is inseparable from power, not because it is imposed through coercion, but because it is stabilized through repetition, institutional authorization, and normalization. What I did not learn was not excluded through censorship or prohibition. It was excluded through irrelevance. It did not appear as forbidden knowledge, but as knowledge that simply did not matter. In that sense, "ignorance" is not a passive lack but an organized effect of what becomes relevant, teachable, and publicly repeatable.

This is a crucial point. Power, in Foucault's analytics, does not primarily operate by telling subjects what they must not know. It operates by shaping the field of possible knowledge itself: by defining what deserves attention, what appears interesting, what feels appropriate to ask, and what does not even register as a question. The absence of Indigenous histories in my education was therefore not experienced as a lack. It was experienced as normality. There was nothing to ask, because nothing appeared to be missing.

At this point, discourse-oriented sociology, particularly Keller's work (2011; 2025), offers a decisive extension of Foucault's insights. Keller's concepts of *Wissensverhältnisse* (relations of knowledge) and *Wissenspolitiken* (politics of knowledge) allow us to trace how regimes of truth are stabilized across concrete social arenas. While Foucault provides the analytics of power, Keller shows how these power-knowledge relations operate empirically: through school curricula, academic canons, museums, anniversaries, policy documents, media representations, and cultural events.

Wissensverhältnisse refer to the structured relations through which certain interpretations of reality gain dominance while others are marginalized. They describe how knowledge is socially distributed, hierarchized, and institutionalized. Importantly, these relations are not neutral. They are embedded in asymmetries of power that determine whose knowledge counts, which perspectives are considered authoritative, and which experiences are rendered anecdotal, emotional, or irrelevant (Keller *et al.*, 2025). Crucially, such *Wissensverhältnisse* are not contained within national borders; they reproduce themselves transnationally through the circulation of media, academic paradigms, cultural diplomacy, and educational templates.

Wissenspolitiken, in turn, draw attention to the active processes through which these relations are produced and maintained. They refer to the strategies, decisions, and practices, often implicit rather than explicit, through which certain narratives are promoted, funded, commemorated, and circulated, while others are silenced or displaced (*ibid.*). From this perspective, school textbooks, heritage festivals, migration anniversaries, and museum exhibitions are not passive mirrors of history. They are sites of epistemic governance. They "make" history public in specific forms, and make other histories difficult to articulate without appearing inappropriate, disruptive, or "too political."

Seen through this lens, the recurring emphasis on German migration as cultural heritage, both in Brazil and in German transnational contexts, appears not as an innocent celebration of diversity,

but as part of a broader politics of knowledge. By foregrounding folklore, architecture, food, and “successful integration,” these narratives stabilize a particular understanding of history in which European settlement can be remembered without confronting its colonial conditions. Culture becomes a substitute for history; celebration replaces interrogation.

Foucault (1978) conceptualizes the convergence of such discourses, institutions, practices, and affects as a *dispositif*. A *dispositif* is not a single discourse or institution, but a heterogeneous ensemble that responds to specific historical problematizations by organizing visibility and intelligibility. It actively produces reality by structuring what can be seen, said, and felt. In the context discussed here, the *dispositif* of migration memory renders certain histories hyper-visible—European arrival, economic contribution, cultural continuity, while rendering others structurally invisible, without ever having to explicitly deny them (*Ibid.*).

This is why practices that often appear harmless or apolitical, folklore festivals, commemorative years, tourist narratives, childhood stories, are analytically significant. Within a Foucauldian framework, they function as techniques of normalization. They do not command silence; they make certain questions feel awkward, excessive, or out of place. The political effect of these practices lies precisely in their apparent innocence. They teach subjects what belongs, what feels appropriate, and what appears disruptive.

From this perspective, it becomes intelligible why asking about Indigenous land dispossession during a migration anniversary can be dismissed as “too political.” The boundaries of legitimate discourse have already been drawn by the *dispositif* itself. What exceeds them does not appear false or immoral, but misplaced.

This brings us to Foucault’s concept of subjectivation, which is crucial for understanding how these epistemic orders endure. Power, in Foucault’s work, does not primarily repress subjects; it produces

them. Subjectivation refers to the process through which individuals internalize regimes of truth, not as conscious belief systems, but as embodied orientations of perception, affect, and evaluation. Subjects learn how to see, what to value, and where to locate themselves within a given knowledge order (Foucault, 2005).

The *Wissenshierarchien* (hierarchies of knowledge) traced throughout this text did not operate solely at the level of institutions or public discourse. They shaped how I learned to orient myself intellectually and affectively. I did not simply acquire certain narratives about history and culture; I was formed through them. The reduction of Indigeneity to distant geographies, the framing of German migration as culturally benign, and the absence of colonial violence from migration narratives were not neutral omissions. They were productive absences, constitutive of a subject position in which colonial relations could remain unseen and European innocence could be maintained.

Yet subjectivation, as Foucault insists, is never complete. Where there is power, there is resistance, not as something external to power, but as something immanent to it. Resistance does not necessarily take the form of overt opposition. It often begins with moments of unease, irritation, or discomfort, moments in which what once appeared natural loses its self-evidence.

In my own trajectory, such moments emerged when celebratory narratives no longer aligned with historical realities, when silenced voices disrupted inherited frameworks, or when ethical encounters unsettled the moral clarity of familiar stories. These moments did not place me outside the *dispositif*; they occurred within it. Yet they introduced a distance, a capacity to reflect on the conditions under which certain knowledges had come to govern perception and affect.

Seen in this light, unlearning hierarchies of knowledge is not a metaphorical or purely intellectual exercise. It is a political practice in the precise Foucauldian sense. To unlearn does not mean to erase

what one has learned, but to render it questionable: to interrogate the conditions under which certain truths become authoritative and others unthinkable. This is what Foucault understands by critique, not the rejection of truth, but the refusal to accept truth as self-evident.

Connecting these reflections back to the broader arc of this account, it becomes clear that the silences surrounding Indigenous histories in Brazil, the selective remembrance of German migration, and the limits of my own inherited knowledge are not separate issues. They are effects of the same underlying problem: the unequal distribution of epistemic authority within a global order shaped by colonial modernity. What appears as cultural heritage in one context may simultaneously function as epistemic exclusion in another.

Writing this text is therefore not an attempt to step outside these relations, but to make them visible. It is an effort to name the knowledge relations that have shaped my own formation, to remain attentive to the ways in which knowledge continues to produce subjects, and to keep open the question of what knowledge does, and whom it serves. This critical attentiveness, rather than epistemic innocence, is where the possibility of resistance lies.

5. WHY THIS NEEDS TO TRAVEL

This text ends with a simple but demanding claim, articulated from my own situated perspective: knowledge matters not only because of what it contains, but because of where, and under which conditions, it is allowed to circulate. The question is not only “what is known,” but who gets to narrate, authorize, and distribute knowledge as public memory.

What is at stake here is not the idea of dialogue in the abstract, but the conditions under which dialogue becomes possible without

turning epistemic difference into decoration. In many contemporary academic and cultural settings, “dialogue” is invoked as a norm, sometimes as a moral gesture, sometimes as an institutional keyword. Yet dialogue easily becomes superficial when it is treated as additive: perspectives are invited in, while the underlying standards of relevance, evidence, and legitimacy remain untouched. The result can be inclusion without transformation: presence without epistemic consequence.

This is why circulation matters. Not as dissemination in the sense of exporting information, but as creating encounters that can actually shift the terms of what counts as historical knowledge. When Indigenous histories and knowledges circulate into European contexts—into classrooms, museums, curricula, university syllabi, and public narratives—they do not simply “add” content. They challenge the frames through which land, settlement, sovereignty, and history have been narrated, often precisely by refusing the comfort of distance and closure.

This is where the present e-book locates its ambition. It does not offer a single “correct” narrative, and it does not promise reconciliation. Instead, it offers a structured space in which experiences and perspectives that are usually kept apart can be placed in relation—without premature synthesis and without forcing agreement. Its wager is that such relationality can make the politics of narration visible: what becomes speakable, what remains unsaid, and what kinds of questions are still treated as inappropriate.

What is at stake, ultimately, is epistemic responsibility. If knowledge circulates only along established routes, through familiar institutions, authorized voices, and comfortable genres, then the distribution of ignorance remains intact. To insist on circulation is to insist that inherited frames of relevance are not natural, and that they can be contested. It is also to insist that “heritage” and “memory” are not neutral forms, but political arrangements of visibility.

If anything should travel through this text and through the volume it belongs to, it is not certainty or closure. It is a commitment: to sustain dialogue that is not ornamental; to treat discomfort as methodologically meaningful rather than as a conversational failure; and to accept that learning can involve losing the innocence of reassuring narratives—without replacing them with new certainties.

REFERENCES

BLESSINGER, Martin; HILLEBRECHT, Moritz; KELLER, Reiner; SCHÜRMANN, Lena; TIROCH, Georg (orgs.). **Wissensverhältnisse und Wissenspolitiken**: Analysen der diskursiven Konstruktion von Wirklichkeit und ihrer Folgen. Wiesbaden: Springer VS, 2025.

FOUCAULT, Michel. **Analytik der Macht**. Organização de Daniel Defert, François Ewald e Jacques Lagrange. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Dispositivo der Macht**: Über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve Verlag, 1978.

FRIGHETTO, Maurício. Massacre marca etnia indígena que luta contra marco temporal. **Deutsche Welle Brasil**, 27 ago. 2024. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/massacre-marca-hist%C3%B3ria-de-etnia-ind%C3%ADgena-que-luta-contra-marco-temporal/a-70057976>. Acesso em: 28 dez. 2025.

GRAMSCI, Antonio. **Selections from the prison notebooks**. New York: International Publishers, 1971.

KELLER, Reiner. **Diskursforschung**: Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. Wiesbaden: Springer VS, 2011.

KLUG, João. Die „Brasiliensache“. **Forum – Das Wochenmagazin**, 26 jun. 2020. Entrevista. Disponível em: <https://www.magazin-forum.de/de/node/19198>. Acesso em: 2 jan. 2026.

KLUG, João. **Imigração e luteranismo em Santa Catarina**: a comunidade alemã de Desterro-Florianópolis. Florianópolis: Papa-Livro, 1994.

MORGENTHALER, Jefferson. **The German settlement of the Texas Hill Country**. College Station: Mockingbird Books, 2007.

NASCIMENTO, Gabriela. Entre o lócus de enunciação e o lugar de fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 1, p. 58–68, 2021.

NYE, Joseph S. **Soft power: the means to success in world politics**. New York: PublicAffairs, 2004.

PRIPRÁ, Walderes Coctá. **Lugares de acampamento e memória do povo Lakiñõ/Xokleng, Santa Catarina**. 2021. Dissertação (Mestrado em História) — Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/226839>. Acesso em: 15 jan. 2026.

SARIVAARA, Erika; MÄÄTTÄ, Kaarina; UUSIAUTTI, Satu. Who is Indigenous? Definitions of indigeneity. **European Scientific Journal**, Special Edition, v. 1, p. 369–378, 2013.

SEYFERTH, Giralda. The diverse understandings of foreign migration to the South of Brazil (1818–1950). **Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology**, Brasília, v. 10, n. 2, p. 117–149, 2013.

Secondary Literature

CBN SÃO PAULO. **Festa “Alemanha no Brasil” celebra os 200 anos de imigração na capital paulista**. 1 jun. 2024. Disponível em: <https://cbn.globo.com/sao-paulo/noticia/2024/06/01/festa-alemanha-no-brasil-celebra-os-200-anos-de-imigracao-na-capital-paulista.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2025.

DEUTSCHES WISSENSCHAFTS- UND INNOVATIONSHAUS (DWIH) SÃO PAULO. **Veranstaltungsreihe zu 200 Jahre deutsche Einwanderung in Brasilien**. 11 mar. 2024. Disponível em: <https://www.dwih-saopaulo.org/de/2024/03/11/veranstaltungsreihe-zu-200-jahre-deutsche-einwanderung-in-brasilien/>. Acesso em: 18 dez. 2025.

LEITORADO HCAS. **200 Jahre deutsche Einwanderung in Brasilien – Errungenschaften und Perspektiven**. 2024. Disponível em: <https://leitorado-hcias.de/de/200-jahre-deutsche-einwanderung-in-brasilien-errungenschaften-und-perspektiven/>. Acesso em: 19 dez. 2025.

MIGAZIN. **Bratwurst und Brezel in Brasilien: 200 Jahre deutsche Einwanderung.** 14 ago. 2024. Disponível em: <https://www.migazin.de/2024/08/14/bratwurst-brezel-brasilien-jahre-einwanderung/>. Acesso em: 5 jan. 2026.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTOS. **Santos prepara programação para comemorar 200 anos da imigração alemã em 2024.** 2024. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/santos-prepara-programacao-para-comemorar-200-anos-da-imigracao-alema-em-2024>. Acesso em: 22 dez. 2025.

SENADO FEDERAL. **Senado celebrará os 200 anos da imigração alemã em sessão especial.** 27 jun. 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/06/27/senado-celebra-os-200-anos-da-imigracao-alema-no-brasil-em-sessao-especial>. Acesso em: 21 dez. 2025.

TAZ. **Deutsche Migration nach Brasilien: Bratwurst und Brezeln zum Jubiläum.** 2024. Disponível em: <https://taz.de/Deutsche-Migration-nach-Brasilien/!6025922/>. Acesso em: 6 jan. 2026.

5

Carina Merkle

Elis Gorett da Silveira Lemos

Gilvan Müller de Oliveira

Adail Ubirajara Sobral (CNPq)

Maria Daniela Mendes

Willian Canova dos Santos

Joice Wapichana

Hemerson Vargas Catão

TRADUÇÃO/INTERPRETAÇÃO DE RESUMO ACADÊMICO PARA LÍNGUA INDÍGENA DE SINAIS: UMA REFLEXÃO

*TUMINPEINHAU SAADNII MASKAYDA'YTKAU TANAWATKAU NA'IK DI'ICHAPKIDKAU
DUNUZUINHAU MAPARADINZIUNAU PARADAN DI'IT :DI'ITINHAPKARY*

*ÑE'ËHASAVA/MYESAKĀVA HAIMBYKYPY JERÉRE
MBO'ÉHAO ÑE'Ë TE'YI TECHAUKAHAGUI: PY'AMONGETARĀ*

SUMÁRIO

RESUMO

A tradução/interpretação de resumos acadêmicos para a Língua Indígena de Sinais (LIS) é uma prática incomum nos meios de divulgação universitários e/ou em plataformas que apresentam resultados de pesquisas. Este trabalho tem por objetivo refletir sobre a ausência de tradução/interpretação de resumos acadêmicos para LIS na comunidade científica. A metodologia utilizada consiste em pesquisa de caráter bibliográfico. Como resultados, é possível verificar que, no âmbito da comunidade científica, ainda é necessário agir de modo mais proativo para que a acessibilidade de textos acadêmicos em LIS se torne uma prática comum. Nesse sentido, cabe reivindicar políticas linguísticas que, ao lado do português e de outras línguas minoritárias, incluam também a LIS nesses trabalhos. É possível inferir que o multilinguismo no acesso a resumos científicos pode auxiliar nas práticas de compartilhamento do conhecimento, valorizando os sujeitos e suas culturas. Assim, a prática de tradução/interpretação para LIS realizada neste trabalho pretende constituir-se como um modo prático de atuação na academia.

Palavras-chave: acessibilidade; Língua de Sinais; divulgação científica; multilinguismo.

MASKAYDAYTKAU

Wyrý'y Tuminpeinhau saadnii maskayda'ytkau tanawatkau ná'ik di'ichapkidkau dunuzuinhau maparadinziunau paradan di'it, yryy aimeakan auna'u ixa'aptayzkau tyykii manawyn baurainhau tuminpeinhau kakywapkinhei kid di'a/ uu xa'apauran saadkariweinhau pixaytapkariwei di'a. Di'uraz kaydinkizei aidkidi'azun di'itinhapkary na'apdii paradkary tanawatkau /uu tuminpeinhau kaydinkiz kid dunuzuinhau maparadanzihau da'y maskayda'ytkau aunaan imanawynyinhau aichpainhau baukuptinpen di'a. Kaydinkizei tumkau kaiweakau dia'an karichi kid ná'ik ipei bauran saadkary kid. Ipeikary di'ik , tykapkau aiapkau zii manawyn xa'apatkary diri'i aimeakan,imanawynyinhau aichpainhau baukuptinpen bi'i, marinha'akiz saadkary kid dunuzuinhau maparadanzihau paradan dia'an tykapkidkau ná'ik kaiweakau ipei dun. Wyrý'y kawan at, aiapkau nii pixaakau wyrý'y tapainhau ipei paradkary kid ai , mariikiz inmyydan dunuzuinhau maparadanzihau paradan patymaka karaiwe paradan ná'ik baurainhau paradan dysudinhau kid wyrý'y kaydinkizei di'a tym. Kaiweakau dun iribe paradinkery kid wyrý'y kaydinkizei aichapkinhei nii dia'a kaminkeyt nii aichapkary dubatkidkau, taapam dia'an na'apauran inhau ná'ik inkadyz kid . yryy id aiapkau , wyrý'y tanawatkary ná'ik di'ichapkary dunuzuinhau maparadanzihau paradan di'it kaiweakau ipei dun di'uraz kaydinkizei dia'a

Paradkary imanawynkidi'au: tyryy ipei pidian kaiwen, dunuzuinhau maparadanzihau paradan, kaydinkiz imanwyny'u aikidkau, bakadinkidi'au paradinkery kid.

HAIMBYKY JERÉRE

Ñe'ëhasa/ myesaka haimbyky mbo'erusupe ñe'ë te'yí teuchakaha neirati ojejapo umi kuaauka mbo'erusu terã umi henda kuaapyuka jeporekavo. Ko tembiapo oipota rojesareko mba'erupi ndaipori ñe'ëhasaha/myesakaha haimbyky mbo'erusugua umíva ñe'ë te'yí teuchakaha tembikuaapy rekohápe. Taperekokuaatýpe roipuru ko tembiapope rojeporeka kuatiápe. Opahápe, rotopa neirati tembikuaapype, tekotevë pya'eve romba'apo ikatu haguã ojehaipyrevo mbo'erusugua oguahëve ñe'ë te'yí teuchakaha rojapove. Upéicha, tekotevë rojerureve tetã sambyhykuua ñe'ëgua, iyykere karai ñe'ë portuge avei umi ñe'ë mbovyveva, tomoí arã ñe'ë te'yí teuchakaha tembiapo hendiekuérape. Avei ikatu rohecha opaichagua ñe'ë oipuru haimbykypy tembikuaapype omosarambi porãveta opaichagua arandu, oñemomba'eguasuta ava kuéra avei ihekopete. Upéicha, ñembokatupyryta ñe'ëhasava/myesakãva rojapo ko tembiapope roipota tojapove mbo'erusúpe.

Haimbyky jerére: *Tchaukaha ñe'ëreme; kuaauka tembikuaapytygua; opaichagua ñe'ëpyetava.*

1. INTRODUÇÃO

A circulação do conhecimento científico na contemporaneidade tem sido cada vez mais atravessada por debates sobre acessibilidade, diversidade linguística, inclusão e democratização da informação. Em um cenário acadêmico marcado pela intensificação dos processos de internacionalização, pela crescente pressão por produtividade e pela valorização da circulação transnacional do saber, torna-se necessário problematizar não apenas quem produz conhecimento, mas também em quais línguas esse conhecimento circula, quais sujeitos são interpelados por ele e quem permanece, de fato, à margem dos seus circuitos de acesso e legitimidade.

Ao longo das últimas décadas, a produção científica brasileira passou a incorporar, com maior frequência, discussões sobre inclusão, diversidade, direitos humanos e pluralidade cultural. No entanto, há uma diferença significativa entre produzir discursos sobre inclusão e reorganizar efetivamente as práticas institucionais que regulam o acesso ao conhecimento. Em outras palavras, embora a universidade e os espaços de publicação científica frequentemente se apresentem como ambientes comprometidos com a democratização do saber, seus mecanismos de circulação continuam operando, em grande medida, a partir de regimes de visibilidade linguística seletivos, nos quais determinadas línguas são reconhecidas como legítimas para a ciência, enquanto outras seguem sendo tratadas como periféricas, secundárias ou sequer imaginadas como possíveis.

É nesse horizonte que se insere a discussão proposta neste capítulo: a ausência de tradução e/ou interpretação de resumos acadêmicos para Línguas Indígenas de Sinais (LIS). Trata-se de um problema que, à primeira vista, pode parecer técnico ou pontual, mas que, quando examinado mais atentamente, revela tensões profundas entre linguagem, poder, produção de conhecimento, direitos linguísticos e reconhecimento institucional. Se o resumo

acadêmico funciona como uma porta de entrada para artigos, dissertações, teses, relatórios e demais produções científicas, sua não disponibilização em LIS produz uma forma específica de exclusão: ela impede ou dificulta que sujeitos usuários dessas línguas possam acessar, identificar, reconhecer e circular pelos espaços formais da produção científica.

A urgência desse debate torna-se ainda mais evidente quando se considera a pluralidade linguística brasileira e os processos históricos de apagamento que atravessam as línguas minoritizadas no país. Embora, em muitos contextos acadêmicos, já seja relativamente consolidada a exigência de resumos em português, inglês e, por vezes, espanhol, permanece quase invisível a necessidade de inclusão de outras formas de expressão linguística — especialmente aquelas vinculadas a comunidades historicamente marginalizadas, como as comunidades indígenas surdas. Tal invisibilização não é casual. Ela reflete a permanência de uma lógica de produção científica ancorada em hierarquias linguísticas e epistemológicas que tendem a associar cientificidade, formalidade e legitimidade a determinadas línguas, gêneros e modalidades de expressão.

No caso das Línguas Indígenas de Sinais, essa exclusão é ainda mais complexa, pois se constitui na intersecção entre diferentes processos de marginalização: a colonialidade linguística que historicamente afeta os povos indígenas; a invisibilização das línguas de sinais não hegemônicas; a centralização da Libras como única referência possível para a experiência surda no Brasil; e a persistente predominância da escrita alfabética como tecnologia privilegiada de validação do conhecimento acadêmico. Assim, discutir a ausência de resumos acadêmicos em LIS implica deslocar a reflexão para além da acessibilidade entendida em termos estritamente instrumentais. Trata-se de discutir quem pode participar do mundo acadêmico como sujeito linguístico e epistêmico, e sob quais condições.

Esse debate se fortalece no contexto de iniciativas recentes voltadas ao reconhecimento e à valorização das línguas indígenas no Brasil, como a Década Internacional das Línguas Indígenas (2022–2032), bem como a atuação do Grupo de Trabalho Nacional das Línguas Indígenas de Sinais (GT LIS). Além disso, eventos como o I Seminário Nacional de Línguas Indígenas de Sinais (SENLIS), realizado em 2023, e o I Encontro de Pesquisadores de Línguas Indígenas de Sinais (ENPLIS), constituem marcos importantes para a consolidação de um campo de debates que articula pesquisa, educação, política linguística e justiça social em torno das LIS. O anúncio do II SENLIS para 2026 e a circulação de dossiês temáticos e iniciativas institucionais em torno do tema revelam que o assunto vem ganhando maior visibilidade pública e acadêmica, ainda que permaneça distante de uma institucionalização efetiva nas práticas científicas mais amplas.

Nesse cenário, este capítulo tem como objetivo refletir sobre a ausência de resumos acadêmicos traduzidos ou interpretados para Línguas Indígenas de Sinais, compreendendo essa lacuna como um problema de acessibilidade linguística, política linguística, circulação do conhecimento e justiça epistêmica. Parte-se da hipótese de que essa ausência não se reduz a uma limitação técnica, orçamentária ou operacional, mas expressa relações históricas de hierarquização entre línguas, saberes e sujeitos no interior da própria produção científica.

A tese central defendida aqui é que a tradução e/ou interpretação de resumos acadêmicos para LIS não deve ser compreendida como um adendo periférico ou como um gesto facultativo de inclusão, mas como uma prática estratégica de democratização da ciência, de valorização da diversidade linguística brasileira e de ampliação das condições de participação de povos e comunidades historicamente subalternizados. Em outras palavras, pensar a presença das LIS nos resumos acadêmicos significa também repensar os próprios critérios que definem o que conta como circulação

científica, quem pode ser reconhecido como destinatário legítimo do conhecimento e quais formas de linguagem podem ocupar lugar nos regimes acadêmicos de visibilidade.

2. PRODUÇÃO CIENTÍFICA, GÊNEROS ACADÊMICOS E ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA

A produção científica costuma ser apresentada como um campo universal de circulação de ideias, conhecimentos e descobertas. Essa imagem, no entanto, tende a ocultar os mecanismos concretos que regulam a entrada, a permanência e a circulação dos sujeitos nesse espaço. A ciência não circula em abstrato: ela circula por meio de gêneros discursivos específicos, normas editoriais, padrões de escrita, formatos de indexação, línguas de prestígio e convenções de inteligibilidade que organizam o que pode ser dito, por quem, para quem e em quais condições.

Entre esses dispositivos, o resumo acadêmico ocupa um lugar particularmente estratégico. Presente em artigos, capítulos, teses, dissertações, anais de eventos, relatórios e diversos outros gêneros científicos, o resumo funciona como um texto de entrada, uma espécie de limiar discursivo por meio do qual o leitor estabelece seu primeiro contato com a produção. É por meio dele que se anunciam o tema, os objetivos, os procedimentos metodológicos, os resultados e as conclusões de um trabalho. Em muitos casos, é também o resumo que define se um texto será lido, citado, recuperado em bases de dados ou mesmo reconhecido como relevante em determinada área.

A partir da perspectiva de Bakhtin (2016), os gêneros do discurso constituem formas relativamente estáveis de enunciação, organizadas histórica e socialmente. Isso significa que o resumo

acadêmico não é apenas uma exigência técnica, neutra ou meramente formal. Ele é uma prática socialmente situada, vinculada a determinadas formas de institucionalização do conhecimento. Sua função não é apenas sintetizar um conteúdo, mas também autorizar a circulação de um texto em determinados circuitos de legitimidade científica.

Ao compreender o resumo acadêmico como gênero discursivo central para a circulação do saber, torna-se ainda mais evidente a gravidade de sua ausência em formatos linguisticamente acessíveis a diferentes comunidades. Se o resumo é uma porta de entrada para o conhecimento científico, a inexistência de sua tradução ou interpretação em LIS produz um bloqueio significativo de acesso. Não se trata, portanto, apenas da ausência de um “recurso adicional”, mas da restrição de acesso a um dos principais pontos de contato entre sujeitos e produção científica.

Essa reflexão exige ampliar o conceito de acessibilidade linguística. Em muitos contextos institucionais, a acessibilidade ainda é tratada de forma limitada, geralmente associada à presença de intérpretes de Libras, legendas, audiodescrição ou adaptações arquitetônicas. Embora tais medidas sejam fundamentais, elas não esgotam o problema. A acessibilidade linguística, quando pensada em sentido mais amplo, envolve o reconhecimento de que diferentes comunidades têm direito de acessar, produzir, interpretar e circular conhecimento em línguas e modalidades compatíveis com suas práticas socio-culturais e semióticas.

Nesse sentido, a acessibilidade não pode ser compreendida apenas como um mecanismo compensatório voltado à inserção de sujeitos em um sistema previamente dado. Ela precisa ser pensada como uma transformação das próprias condições de circulação do saber. Isso implica deslocar a pergunta de **como incluir determinados grupos em estruturas já existentes** para **como**

reorganizar as estruturas de produção científica de modo a reconhecer, desde sua base, a diversidade linguística, cultural e epistemológica dos sujeitos.

Quando observamos a organização linguística da produção científica brasileira, percebemos que ela ainda se estrutura em torno de um modelo fortemente hierarquizado. O português ocupa o lugar de língua nacional e de funcionamento institucional; o inglês, o de língua internacional de prestígio acadêmico; e, em menor medida, o espanhol pode aparecer como língua de interlocução regional. Fora desse circuito, outras línguas — especialmente línguas indígenas, línguas de sinais e línguas de tradição oral-visual — tendem a permanecer ausentes das políticas editoriais, dos formulários de submissão, dos sistemas de indexação e dos protocolos de circulação científica.

Assim, pensar na presença de resumos acadêmicos em LIS significa tensionar os próprios limites do que a academia reconhece como linguagem científica legítima. Significa também reconhecer que a produção de conhecimento não se esgota na escrita alfabética nem nas línguas historicamente centralizadas pela universidade. Ao contrário, exige admitir que há múltiplas formas de linguagem e de conhecimento que precisam ser incorporadas aos circuitos formais da ciência, sob pena de perpetuar uma ciência seletiva, excludente e epistemicamente empobrecida.

2.1 MULTILINGUISMO, DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CIRCULAÇÃO DESIGUAL DO CONHECIMENTO

O Brasil é um país profundamente marcado pela diversidade linguística, embora essa pluralidade permaneça, muitas vezes, obscurecida por uma narrativa nacional monolíngue. Os dados do Censo Demográfico 2022, divulgados pelo IBGE, indicam a existência de 391 etnias indígenas e 295 línguas indígenas no país, reafirmando que a realidade linguística brasileira é muito mais complexa do que aquela

representada pelos circuitos institucionais tradicionais. Essa diversidade não é um dado periférico ou residual; ela constitui parte fundamental da própria formação histórica, cultural e política do Brasil.

No entanto, a universidade, os periódicos científicos, os eventos acadêmicos e os sistemas de divulgação do conhecimento continuam operando, em grande medida, sob uma lógica monolíngue ou, no máximo, de multilinguismo restrito. Trata-se de um multilinguismo seletivo, no qual a pluralidade linguística é reconhecida apenas quando vinculada a línguas de maior prestígio geopolítico e acadêmico. Em outras palavras, não se trata de uma abertura efetiva à diversidade, mas de uma ampliação limitada do repertório institucional, que continua excluindo grande parte das línguas historicamente minorizadas.

Essa configuração pode ser analisada à luz das políticas linguísticas. Como apontam autores do campo, as línguas não ocupam os espaços públicos e institucionais de maneira neutra; sua circulação é atravessada por disputas de poder, prestígio, reconhecimento e legitimidade (Oliveira, 2019; Morello, 2015). Assim, quando determinadas línguas são sistematicamente exigidas, incentivadas ou valorizadas nos espaços acadêmicos, enquanto outras sequer são consideradas como possibilidade, o que está em jogo não é apenas uma escolha funcional ou técnica, mas um regime político de hierarquização linguística.

No caso das línguas indígenas, essa hierarquização está profundamente articulada a processos históricos de colonização, escolarização assimilacionista, apagamento cultural e subalternização de saberes. A imposição da escrita alfabética, a centralização de determinadas variedades linguísticas e a associação entre ciência e determinados modos de textualização contribuíram, historicamente, para deslegitimar outras formas de produção e transmissão do conhecimento. Como argumenta Franchetto (2008), a relação entre povos indígenas e regimes de escrita não pode ser pensada

como simples passagem do oral ao escrito, mas como campo de tensões entre formas distintas de registrar, organizar e validar a experiência e o saber.

Quando essa discussão é deslocada para o campo das Línguas Indígenas de Sinais, a complexidade se intensifica. As LIS se situam em um espaço de múltipla marginalização: são línguas indígenas, línguas de sinais, frequentemente de tradição comunitária, visual e territorializada, e que, por isso mesmo, desafiam os padrões hegemônicos de textualização acadêmica. Sua ausência nos circuitos formais de circulação científica não decorre apenas de “falta de recursos” ou “ausência de demanda”, mas de uma estrutura que ainda não reconhece plenamente essas línguas como veículos legítimos de conhecimento.

Desse modo, a ausência de resumos acadêmicos em LIS deve ser compreendida como sintoma de uma circulação desigual do conhecimento. Nem todos os sujeitos acessam a ciência da mesma forma, e nem todas as línguas têm o mesmo direito de existir nos espaços científicos. Enquanto algumas são tratadas como naturalmente compatíveis com a produção acadêmica, outras permanecem aprisionadas em lugares de folclorização, invisibilidade ou excepcionalidade.

Essa constatação exige repensar o próprio sentido de democratização do conhecimento. Democratizar a ciência não é apenas ampliar o acesso quantitativo à universidade ou aumentar o número de publicações disponíveis online. É também garantir que o conhecimento circule em formatos linguisticamente plurais, culturalmente situados e politicamente comprometidos com os sujeitos a quem se refere. Quando pesquisas sobre povos indígenas, educação de surdos, políticas linguísticas ou diversidade cultural circulam apenas em línguas e formatos inacessíveis às comunidades diretamente envolvidas, o que se produz é uma forma sofisticada de exclusão sob a aparência de difusão científica.

3. LÍNGUAS INDÍGENAS DE SINAIS: RECONHECIMENTO, PESQUISA E DISPUTAS DE VISIBILIDADE

As pesquisas sobre Línguas Indígenas de Sinais (LIS) no Brasil vêm adquirindo maior visibilidade nos últimos anos, embora o campo ainda se encontre em processo de consolidação acadêmica, política e institucional. Esse crescimento não é casual. Ele resulta tanto da ampliação de investigações linguísticas e educacionais quanto da articulação de pesquisadores, lideranças indígenas, sujeitos surdos e coletivos comprometidos com o reconhecimento dessas línguas e das realidades socioculturais que as constituem.

Estudos como os de Soares e Fargetti (2022), Ferrari (2022), Coelho, Bruno e Cruz-Aldrete (2022), além da coletânea Línguas Indígenas de Sinais (LIS) (Inhape *et al.*, 2024), vêm demonstrando que há um conjunto de experiências linguísticas e socioculturais no Brasil que desafia concepções homogêneas sobre língua de sinais, surdez, educação bilíngue e políticas de acessibilidade. Esses trabalhos evidenciam que a experiência surda indígena não pode ser reduzida aos marcos conceituais produzidos exclusivamente a partir de contextos urbanos, escolarizados e centrados na Libras como língua nacional de sinais. Coelho, Bruno e Cruz-Aldrete (2022, p. 14) afirmam que:

assim como as línguas originárias faladas, as línguas de sinais indígenas também precisam ser investigadas, catalogadas e conhecidas pelas comunidades, pelos pesquisadores e pelas instituições escolares. A inserção de conhecimentos específicos relacionados a essas línguas nos cursos de formação de professores pode contribuir com a difusão e utilização delas nas comunidades indígenas. Todas essas questões apontam para a necessidade de outras políticas linguísticas e educativas, que priorizem o conhecimento das línguas indígenas das comunidades, incluindo as línguas de sinais constituídas pelos indígenas surdos.

Esse ponto é fundamental. Ao longo das últimas décadas, a Libras conquistou avanços importantes em termos de reconhecimento jurídico, visibilidade pública e inserção em políticas educacionais e de acessibilidade. No entanto, o próprio sucesso político da Libras pode, paradoxalmente, contribuir para obscurecer outras experiências linguísticas surdas existentes no país, especialmente quando passa a ser tratada como se contemplasse integralmente a pluralidade das experiências surdas brasileiras. No caso das comunidades indígenas, essa universalização apressada pode funcionar como novo mecanismo de silenciamento.

As pesquisas sobre LIS mostram que há repertórios linguísticos específicos constituídos em contextos próprios de parentesco, territorialidade, convivência comunitária, práticas culturais e organização social. Em muitos casos, essas línguas emergem e circulam em ecologias comunicativas distintas daquelas que estruturam os contextos urbanos não indígenas. Isso significa que não se trata de “variações locais” da Libras ou de sistemas comunicativos provisórios, mas de formas linguísticas e semióticas que demandam reconhecimento próprio.

A relevância desse reconhecimento vai além da descrição linguística. Ela envolve a possibilidade de afirmar as LIS como línguas de conhecimento, de memória, de sociabilidade e de participação política. Nessa direção, a contribuição de Gomes e Vilhalva (2022) é particularmente importante ao propor a noção de epistemologias azuis das línguas de sinais indígenas, deslocando o foco da análise da simples catalogação linguística para a compreensão das formas pelas quais conhecimento, corpo, território, visualidade e experiência surda-indígena se articulam. Os autores compartilham que

no Brasil, observa-se que diversos grupos de pesquisas em universidades passaram a se organizar na formação de pesquisadores surdos voltados para as áreas de linguística e estudos culturais. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a de Rondônia (Universidade

Federal de Rondônia -UNIR) vêm promovendo a inclusão nos cursos de graduação e pós-graduação de acadêmicos surdos e ouvintes das comunidades surdas. Asseguram, assim, a acessibilidade dos surdos ao ensino superior como pesquisadores das línguas de sinais e da cultura e identidade de surdos que fazem uso das línguas de sinais indígenas. Todavia, reconhecemos que ainda há necessidade de maior divulgação sobre os resultados dessas pesquisas relacionadas às línguas de sinais indígenas em seu contexto, considerando que suas descrições e estruturas são objeto de estudos em andamento no Grupo Pesquisador em Educação Intercultural (GPEI), da Universidade Federal de Rondônia, sob a liderança do professor doutor João Carlos Gomes. O GPEI vem priorizando estudos das línguas de sinais indígenas, levando em consideração os processos próprios de ensino-aprendizagem no contexto das escolas indígenas de Rondônia, considerando que a educação desses grupos passa necessariamente por estudos linguísticos das línguas de sinais e das políticas linguísticas para formação de novos profissionais para atender à demanda nesses territórios. Afinal, as informações ainda são limitadas tanto para os surdos quanto para os ouvintes (Gomes; Vilhalva, 2022, p. 818-819).

Essa abordagem permite compreender que o problema da ausência de resumos acadêmicos em LIS não se restringe a uma falha de acessibilidade comunicacional. Trata-se, antes, de um mecanismo de exclusão epistêmica. Quando uma língua não está presente nos espaços de produção e circulação científica, os sujeitos que a utilizam não são apenas privados de informação; eles são também afastados da possibilidade de se reconhecer como interlocutores legítimos da ciência e de participar dela em condições mais simétricas.

Além disso, a invisibilidade das LIS nos circuitos acadêmicos produz um efeito particularmente perverso quando as próprias pesquisas tratam de comunidades indígenas, educação de indígenas surdos, políticas de língua ou direitos linguísticos. Nesses casos, a ausência de formatos acessíveis em LIS significa que os sujeitos

sobre os quais se pesquisa continuam frequentemente excluídos dos modos formais de devolutiva e circulação do conhecimento produzido. A ciência fala sobre eles, mas nem sempre fala com eles, e menos ainda em línguas que lhes sejam efetivamente acessíveis.

Reconhecer as LIS como parte constitutiva da diversidade linguística brasileira exige, portanto, ir além da sua menção em discursos institucionais. Exige criar condições concretas para sua presença em eventos, periódicos, repositórios, anais, plataformas acadêmicas, práticas de divulgação científica e políticas editoriais. Isso inclui, de maneira decisiva, a possibilidade de produção e circulação de resumos acadêmicos em formato audiovisual ou multimodal em LIS.

4. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS, COOFICIALIZAÇÃO E INCLUSÃO ACADÊMICA

As políticas linguísticas constituem um campo decisivo para compreender por que determinadas línguas alcançam reconhecimento institucional, enquanto outras permanecem invisibilizadas, subalternizadas ou excluídas dos espaços formais de circulação social. No Brasil, esse debate tem se tornado cada vez mais relevante diante do fortalecimento de discussões sobre direitos linguísticos, diversidade cultural, cooficialização e pluralismo sociolinguístico.

Longe de se restringirem à elaboração de leis ou normas formais, as políticas linguísticas dizem respeito ao conjunto de decisões, práticas, discursos e omissões que regulam o lugar das línguas na vida social. Assim, não apenas o que é oficialmente reconhecido, mas também aquilo que deixa de ser contemplado por editais, formulários, plataformas, regulamentos e diretrizes institucionais constitui um ato político. A invisibilidade também é política.

No caso brasileiro, a história das políticas linguísticas foi marcada, por muito tempo, por projetos de homogeneização nacional que reforçaram o português como língua dominante e marginalizaram sistematicamente outras línguas. Ainda que esse quadro venha sendo tensionado por movimentos de resistência, pela luta de povos indígenas, comunidades surdas, coletivos linguísticos e pesquisadores da área, a institucionalização do plurilinguismo no país ainda é desigual e incompleta.

Morello (2015), ao discutir a política de cooficialização de línguas de sinais, destaca que o reconhecimento jurídico de uma língua não é apenas um gesto simbólico: ele produz efeitos concretos sobre sua presença em serviços públicos, sistemas educacionais, meios de comunicação e espaços institucionais. De forma semelhante, Aguiar e Pohlmann (2020), ao tratarem dos processos de cooficialização do Macuxi, do Wapixana e do Pomerano, mostram como a institucionalização linguística pode funcionar como estratégia de valorização cultural, fortalecimento identitário e reparação histórica. Esses autores afirmam que “na UFRR, os idiomas Macuxi e Wapixana estão no processo de serem legitimados para constituir discursos acadêmicos” (Aguiar, Pohlmann, 2020, p. 10).

Esse debate é especialmente fecundo quando deslocado para o campo acadêmico. Embora universidades e agências de fomento frequentemente afirmem compromisso com diversidade e inclusão, suas práticas linguísticas continuam fortemente centralizadas em modelos normativos que pouco dialogam com a complexidade linguística do país. Em geral, os sistemas de submissão de trabalhos científicos, as diretrizes editoriais, os regulamentos de eventos e os próprios formatos de publicação não preveem a presença de línguas indígenas, tampouco de línguas de sinais indígenas, como componentes legítimos da circulação do conhecimento.

No caso das LIS, essa lacuna é particularmente significativa. Ainda que haja avanços em debates públicos, em encontros

científicos e em articulações político-acadêmicas, a academia brasileira ainda não incorporou de modo sistemático práticas que garantam a presença dessas línguas nos circuitos formais do saber. Isso significa que a inclusão das LIS depende, muitas vezes, de iniciativas isoladas, de esforços militantes ou de sensibilidades pontuais de determinados grupos de pesquisa, em vez de se constituir como política institucional contínua.

A ausência de resumos acadêmicos em LIS revela justamente essa fragilidade estrutural. Ela mostra que, mesmo quando há interesse em discutir línguas indígenas, surdez, diversidade linguística e justiça social, as formas concretas de circulação científica continuam organizadas a partir de um modelo excludente. Em termos de política linguística, isso equivale a afirmar que a produção científica brasileira ainda não reconhece plenamente as LIS como línguas aptas à mediação do conhecimento acadêmico.

Tal constatação exige uma mudança de perspectiva. Em vez de tratar a presença das LIS na academia como um favor, um gesto opcional de inclusão ou uma demanda "setorial", é necessário compreendê-la como parte do direito à participação linguística e epistêmica. Isso implica pensar políticas acadêmicas específicas que contemplem:

- a possibilidade de submissão de resumos em formato audiovisual em LIS;
- a adaptação de plataformas acadêmicas para hospedagem e indexação desses materiais;
- a elaboração de diretrizes editoriais voltadas à acessibilidade linguística ampliada;
- o financiamento de processos de tradução e interpretação para LIS;
- a formação de equipes e pareceristas sensíveis à diversidade linguística e modal;

- a participação ativa de pesquisadores indígenas surdos e de comunidades envolvidas na definição dessas políticas.

Em síntese, a inclusão das LIS no campo acadêmico não pode depender apenas da boa vontade de indivíduos ou de iniciativas excepcionais. Ela requer institucionalização, reconhecimento normativo, infraestrutura técnica e, sobretudo, vontade política para reconfigurar os regimes de linguagem que estruturam a circulação do conhecimento científico.

5. METODOLOGIA

Este capítulo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, qualitativa, analítico-reflexiva, orientada pela interlocução entre estudos sobre políticas linguísticas, diversidade linguística, acessibilidade, produção científica e Línguas Indígenas de Sinais. Seu objetivo não foi quantificar ocorrências, mas compreender, interpretar e problematizar a ausência de resumos acadêmicos em LIS como sintoma de processos mais amplos de invisibilização linguística e exclusão epistêmica no campo da ciência. O corpus analítico foi constituído por três eixos principais de materiais:

Produções acadêmicas

Foram consideradas obras, artigos, dossiês ecoletâneas que discutem:

- diversidade linguística e línguas indígenas no Brasil;
- políticas linguísticas, cooficialização e direitos linguísticos;
- acessibilidade linguística e circulação do conhecimento;

- surdez, educação bilíngue e línguas de sinais indígenas;
- epistemologias indígenas e surdas no campo da linguagem.

Documentos e materiais institucionais

Também foram considerados materiais de caráter institucional e de circulação pública relacionados ao fortalecimento das línguas indígenas e das LIS, tais como:

- materiais vinculados à Década Internacional das Línguas Indígenas (2022–2032);
- conteúdos de divulgação do I Seminário Nacional de Línguas Indígenas de Sinais (SENLIS);
- registros e descrições do I Encontro de Pesquisadores de Línguas Indígenas de Sinais (ENPLIS);
- documentos e notícias institucionais sobre reconhecimento e tradução/interpretação em línguas indígenas.

Materiais contextuais de circulação acadêmica

Foram observados, de forma contextual, anais de eventos, práticas de submissão e formatos de circulação científica que permitem perceber a recorrente ausência de LIS como língua de mediação do conhecimento acadêmico.

A análise foi conduzida por meio de leitura interpretativa, articulação temática e aproximação crítica entre os materiais consultados. Em vez de adotar uma abordagem puramente descritiva, buscou-se compreender como a ausência de tradução/interpretação de resumos acadêmicos para LIS se articula a processos mais amplos de:

- exclusão linguística;

- hierarquização entre línguas;
- invisibilização de sujeitos e saberes;
- limitação de acesso à produção científica;
- restrição da participação epistêmica de comunidades historicamente marginalizadas.

Do ponto de vista epistemológico, a análise parte do entendimento de que a linguagem não constitui apenas um meio neutro de transmissão de informações, mas um campo de disputas simbólicas, políticas e institucionais. Assim, a ausência de LIS nos resumos acadêmicos foi tratada neste estudo não como simples lacuna técnica, mas como efeito de regimes de reconhecimento linguístico e epistêmico que organizam a própria universidade e seus modos de circulação do saber.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO: A QUASE INEXISTÊNCIA DE RESUMOS ACADÊMICOS EM LIS

A análise bibliográfica e contextual realizada permite afirmar que a presença de resumos acadêmicos traduzidos ou interpretados para Línguas Indígenas de Sinais ainda é extremamente reduzida, quando não simplesmente inexistente, em grande parte da produção científica brasileira. Mesmo em áreas diretamente relacionadas à linguística, educação indígena, educação de surdos, políticas linguísticas, antropologia e estudos interculturais, a incorporação das LIS como língua de acesso ao conhecimento acadêmico permanece rara.

Esse dado é particularmente expressivo porque revela uma contradição estrutural. De um lado, a academia produz e difunde um discurso cada vez mais sofisticado sobre diversidade, inclusão, pluralidade cultural e justiça social. De outro, seus próprios dispositivos de circulação continuam ancorados em formatos linguísticos altamente restritivos. Em outras palavras, discute-se a pluralidade sem necessariamente reorganizar os meios pelos quais o conhecimento se torna acessível a essa mesma pluralidade.

No caso dos resumos, essa lacuna adquire importância ainda maior, pois o resumo é justamente um dos principais pontos de entrada para a leitura de uma produção científica. Sua ausência em LIS não significa apenas que determinado conteúdo deixou de ser traduzido; significa que se restringe o acesso inicial, o reconhecimento temático, a identificação com o texto e a possibilidade de aproximação de sujeitos usuários dessas línguas com o universo acadêmico.

Assim, a exclusão se produz já na soleira do conhecimento. Antes mesmo que o texto completo seja acessado, lido ou discutido, parte dos sujeitos potencialmente interessados já encontra uma barreira linguística que os afasta do processo. O problema, portanto, não está apenas na ausência de tradução integral de artigos ou livros — embora isso também seja relevante —, mas na inexistência de mecanismos mínimos de acolhimento linguístico nos próprios formatos introdutórios da circulação científica.

6.1 O RESUMO COMO DISPOSITIVO DE PERTENCIMENTO OU EXCLUSÃO

Pensar o resumo acadêmico apenas como gênero técnico é insuficiente. Ele funciona também como dispositivo de pertencimento, isto é, como um marcador simbólico que indica quem está sendo considerado interlocutor possível daquele conhecimento. Quando um artigo apresenta resumo em português, inglês e espanhol, por exemplo, ele

projeta determinados públicos de leitura, determinadas comunidades interpretativas e determinadas expectativas de circulação.

A ausência de LIS nesse circuito produz, portanto, um efeito de desconvite. Ela comunica, ainda que de forma não declarada, que determinados sujeitos não foram plenamente considerados no desenho da circulação científica. Isso tem efeitos materiais e simbólicos. Materialmente, limita o acesso. Simbolicamente, reafirma a posição periférica de línguas e comunidades que continuam fora dos regimes formais de legitimidade acadêmica.

Esse ponto é crucial porque a exclusão linguística não se dá apenas por proibição explícita; muitas vezes, ela opera por não previsão, por não formulação, por não reconhecimento prévio. A ausência de resumos em LIS não precisa ser acompanhada de um discurso abertamente excludente para produzir exclusão. Basta que as estruturas acadêmicas continuem funcionando como se essas línguas e seus usuários não existissem como sujeitos legítimos da ciência.

6.2 JUSTIÇA LINGUÍSTICA E JUSTIÇA EPISTÊMICA

A baixa presença de resumos em LIS pode ser analisada a partir da noção de justiça linguística, entendida como a distribuição mais equitativa de oportunidades de expressão, compreensão, circulação e participação entre diferentes comunidades linguísticas. Em contextos de desigualdade histórica, a justiça linguística não significa tratar todas as línguas de forma abstratamente igual, mas reconhecer que algumas delas foram sistematicamente excluídas dos espaços institucionais e, por isso, demandam ações afirmativas e políticas específicas de visibilização.

No entanto, o problema em questão não se limita ao plano linguístico. Ele alcança também o campo da justiça epistêmica.

Quando certas línguas não estão presentes nos espaços de produção e circulação do conhecimento, os sujeitos que as utilizam não apenas têm menos acesso à informação; eles são também posicionados como sujeitos menos reconhecidos no interior da economia do saber. Em outras palavras, não se trata apenas de dificuldade de compreensão, mas de desigualdade nas condições de existência epistêmica.

Esse cenário é especialmente grave quando se consideram pesquisas que têm como objeto justamente povos indígenas, comunidades surdas, línguas indígenas, educação bilíngue, políticas de inclusão ou diversidade cultural. Nesses casos, a ausência de LIS nos resumos acadêmicos evidencia uma forma de assimetria profundamente problemática: a ciência produz conhecimento sobre determinados sujeitos sem necessariamente garantir que esse conhecimento circule de modo acessível para eles próprios.

Esse movimento reproduz uma lógica historicamente conhecida nas relações coloniais de saber: sujeitos pesquisados tornam-se objeto de descrição, mas não interlocutores plenos da circulação do conhecimento produzido. Assim, a ausência de LIS em resumos acadêmicos não representa apenas uma falha de mediação; ela pode ser lida como parte de um padrão mais amplo de extração epistêmica, no qual saberes, experiências e realidades de grupos historicamente marginalizados são tematizados pela academia sem que as formas de devolutiva e compartilhamento sejam linguisticamente compatíveis com esses mesmos grupos.

6.3 O ENPLIS, O SENLIS E A EMERGÊNCIA DE UMA AGENDA POLÍTICA E ACADÊMICA

Nesse contexto, iniciativas como o I Seminário Nacional de Línguas Indígenas de Sinais (SENLIS) e o I Encontro de Pesquisadores de Línguas Indígenas de Sinais (ENPLIS) assumem papel decisivo.

Mais do que simples eventos acadêmicos, esses espaços funcionam como marcos de visibilização, articulação e consolidação de um campo de estudos e de ação política em torno das LIS.

O ENPLIS, ao reunir pesquisadores, especialistas, educadores, lideranças e sujeitos envolvidos com a educação de indígenas surdos e com as próprias LIS, contribui para deslocar o debate de uma posição periférica para um lugar de maior centralidade no interior das discussões sobre linguagem, inclusão e direitos. Seu papel não se limita à produção de conhecimento descritivo; ele também ajuda a formular uma agenda crítica voltada ao reconhecimento das LIS como línguas legítimas de circulação social, educacional e científica.

Da mesma forma, o SENLIS se configura como espaço de institucionalização simbólica e política do tema. A previsão do II SENLIS em 2026 indica que a pauta das LIS vem se fortalecendo e adquirindo continuidade, o que é fundamental para romper com a lógica da excepcionalidade ou da visibilidade episódica. O mesmo se pode dizer do dossiê temático e de outras iniciativas vinculadas ao GT Nacional das Línguas Indígenas de Sinais e à Década Internacional das Línguas Indígenas no Brasil.

Esses movimentos são particularmente relevantes porque produzem aquilo que historicamente faltou às LIS em muitos contextos: espaço de nomeação, articulação e circulação pública. Ao serem tematizadas em eventos, dossiês, mesas e debates institucionais, as LIS deixam de ocupar apenas o lugar da invisibilidade local e passam a integrar, ainda que de forma incipiente, um campo mais amplo de reconhecimento político e acadêmico.

Contudo, é justamente aqui que emerge uma questão decisiva: como transformar essa visibilidade em política institucional contínua? Porque o risco de muitos processos de reconhecimento é permanecer confinados ao nível do evento, da mesa temática, da homenagem ou da menção discursiva, sem se traduzirem em mudanças concretas nas infraestruturas da circulação científica.

6.4 CAMINHOS PARA UMA RECONFIGURAÇÃO DA CIRCULAÇÃO CIENTÍFICA

Se a ausência de resumos em LIS é um problema estrutural, sua superação também exige respostas estruturais. Não basta reconhecer a importância do tema em nível discursivo; é necessário reconfigurar procedimentos, protocolos, plataformas e políticas acadêmicas. Nesse sentido, alguns caminhos se mostram particularmente relevantes.

a) Produção de resumos em formato audiovisual em LIS

A possibilidade de resumos em vídeo, hospedados em repositórios institucionais, plataformas de periódicos e anais de eventos, constitui uma medida concreta e viável. Isso permitiria que o resumo deixasse de estar exclusivamente preso ao texto escrito e passasse a circular também em modalidade visual-sinalizada.

b) Reformulação de diretrizes editoriais

Periódicos, eventos científicos e editoras acadêmicas poderiam incluir, em seus regulamentos, a possibilidade e o incentivo à submissão de resumos acessíveis em diferentes línguas e modalidades, inclusive LIS. A simples previsão normativa já altera o horizonte de legitimidade do que pode circular.

c) Financiamento específico

A tradução e/ou interpretação para LIS exige tempo, formação, articulação comunitária e, em muitos casos, produção colaborativa. Portanto, sua implementação depende também de recursos. Agências de fomento, universidades e programas de pós-graduação precisam incorporar essa dimensão em editais, bolsas, auxílios e políticas de publicação.

d) Formação acadêmica e sensibilização institucional

A presença das LIS na circulação científica não depende apenas de infraestrutura, mas também de mudança de cultura institucional. É necessário formar equipes editoriais, organizadores de eventos, pareceristas, docentes e pesquisadores para compreender que acessibilidade linguística não é ornamento, mas parte constitutiva da democratização do conhecimento.

e) Participação de sujeitos e comunidades envolvidas

Nenhuma política sobre LIS deve ser construída sem a participação efetiva de pesquisadores indígenas surdos, lideranças comunitárias e sujeitos usuários dessas línguas. A construção de práticas acadêmicas mais justas exige que esses sujeitos não sejam apenas destinatários das políticas, mas coautores de sua formulação.

Em conjunto, essas medidas apontam para uma transformação mais profunda: a necessidade de deslocar a ciência brasileira de um modelo centrado na mera difusão vertical do conhecimento para uma lógica mais plural, dialógica e linguisticamente situada. Neste sentido, é importante destacar que o resumo deste capítulo foi traduzido da língua portuguesa para a língua indígena wapichana e também interpretada para a LIS. Bentes (2018, p. 1) declara que:

Roraima possui um contexto populacional indígena acentuado. No que diz respeito às línguas faladas nesse estado, o Museu do Índio indica oito: Wapixana, Macuxi, Taurepang, Wai-Wai, Iekuana, Yanomani, Ingarikó e Sapará. Porém, há poucos trabalhos acerca das línguas indígenas desse estado, incluindo aí a língua Wapixana. Os estudos existentes restringem-se, basicamente, ao aspecto gramatical e ao léxico. No âmbito da educação, especificamente, essa lacuna é ainda maior.

Assim, é importante introduzir nos trabalhos acadêmicos as línguas indígenas e suas interpretações. Para este capítulo, ainda que não tenha a interpretação para a língua de sinais, o capítulo também contou com a tradução do resumo para a língua guarani paraguaia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas neste capítulo evidenciam que a ausência de resumos acadêmicos traduzidos ou interpretados para Línguas Indígenas de Sinais constitui uma lacuna significativa no campo da divulgação científica, da acessibilidade linguística e das políticas de reconhecimento no Brasil. Longe de ser um detalhe técnico ou uma questão periférica, essa ausência revela a persistência de hierarquias linguísticas e epistemológicas no interior da própria academia, limitando a participação de determinados sujeitos e restringindo a circulação socialmente mais ampla do conhecimento produzido.

O problema não reside apenas na falta de tradução em sentido estrito, mas em uma estrutura acadêmica que ainda opera a partir de critérios seletivos de legitimidade linguística. O conhecimento científico continua sendo produzido e distribuído por meio de formatos que favorecem certas línguas, certos corpos, certas modalidades de expressão e certos modos de textualização, enquanto outros permanecem nas margens da inteligibilidade institucional.

Nesse cenário, as Línguas Indígenas de Sinais ocupam um lugar particularmente revelador. Sua invisibilidade nos resumos acadêmicos expõe os limites de uma ciência que, embora frequentemente reivindique pluralidade, ainda não incorporou de forma sistemática a diversidade linguística real do país. Mais do que uma ausência formal, trata-se de uma exclusão que atinge o direito ao acesso, à participação, ao reconhecimento e à própria existência epistêmica de sujeitos e comunidades que historicamente foram afastados dos centros de produção do saber.

Por isso, defender a tradução e/ou interpretação de resumos acadêmicos para LIS não significa apenas ampliar recursos de acessibilidade. Significa afirmar que essas línguas são legítimas

para mediar conhecimento científico, que seus usuários são interlocutores plenos da vida acadêmica e que a circulação do saber precisa ser repensada a partir de princípios mais robustos de justiça linguística e justiça epistêmica.

Em um país marcado por profunda diversidade étnica, cultural e linguística, como demonstram os dados recentes sobre os povos indígenas no Brasil, torna-se imprescindível que a produção científica seja pensada a partir de perspectivas mais plurais, inclusivas e socialmente comprometidas. Nesse sentido, o multilinguismo acadêmico não deve ser compreendido apenas como presença de línguas internacionais de prestígio, mas como abertura efetiva para línguas historicamente invisibilizadas, entre elas as Línguas Indígenas de Sinais.

A ampliação da presença das LIS na circulação científica — por meio de resumos audiovisuais, diretrizes editoriais inclusivas, financiamento, formação institucional e participação ativa de pesquisadores indígenas surdos e comunidades envolvidas — representa uma possibilidade concreta de reconfigurar os modos de produzir, compartilhar e legitimar conhecimento. Trata-se, em última instância, de deslocar a universidade de uma posição de mera enunciação sobre a diversidade para uma prática efetiva de reorganização de seus próprios dispositivos de linguagem e poder.

Por fim, o fortalecimento de iniciativas como o ENPLIS, o SENLIS, o GT LIS e as ações vinculadas à Década Internacional das Línguas Indígenas no Brasil demonstra que há caminhos possíveis para a construção de uma ciência mais acessível, mais plural e mais coerente com a complexidade linguística e cultural do país. O desafio que se impõe agora não é apenas reconhecer essa urgência, mas transformá-la em prática institucional contínua, capaz de inscrever as Línguas Indígenas de Sinais não nas bordas, mas no próprio centro das discussões sobre ciência, linguagem e democracia.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às iniciativas de fortalecimento e visibilização das Línguas Indígenas de Sinais no Brasil, em especial ao Grupo de Trabalho Nacional das Línguas Indígenas de Sinais (GT LIS), à Década Internacional das Línguas Indígenas no Brasil (DILI 2022–2032), à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e às pesquisadoras, pesquisadores, lideranças e comunidades que vêm contribuindo para o reconhecimento das LIS e para a ampliação do debate sobre acessibilidade linguística, direitos linguísticos e justiça epistêmica na produção científica.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lisiane Machado; POHLMANN, Jan. Macuxi, Wapixana e Pomerano: na implementação da lei de cooficialização. **Cadernos de Linguística**, v. 1, n. 3, p. 1–14, 2020.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização e tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BENTES, Marilda Vinhote. Wapixana: uma comunidade e uma língua. **RE-UNIR - Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia**, v. 5, n. 1, 2018.

COELHO, Luciana Lopes; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CRUZ-ALDRETE, Miroslava. Comunidades indígenas e as línguas de sinais: os desafios do ensino bilíngue para indígenas surdos. **LIAMES: Línguas Indígenas Americanas**, Campinas, v. 22, e022016, 2022.

FERRARI, Ana Carolina Machado. Diálogos oportunos sobre as línguas de sinais indígenas: apresentação do dossiê "Emergências das línguas de sinais indígenas". **LIAMES: Línguas Indígenas Americanas**, v. 22, p. e022017, 2022. DOI: 10.20396/liames.v22i00.8671357. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/liames/article/view/8671357>. Acesso em: 27 maio. 2026.

FRANCHETTO, Bruna. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. **Mana**, v. 14, p. 31–59, 2008.

GOMES, João Carlos; VILHALVA, Shirley. Epistemologias azuis das línguas de sinais indígenas. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 24, p. 811–825, 2022.

IBGE. **Brasil Indígena**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/brasil-indigena/>. Acesso em: 27 maio 2026.

IBGE. Brasil tem 391 etnias e 295 línguas indígenas. **Agência de Notícias IBGE**, 2024.

INHAPE, A. S. et al. (org.). **Línguas indígenas de sinais (LIS)**. Brasília: Ministério dos Povos Indígenas, 2024. v. 1.

MORELLO, Rosângela. A política de cooficialização de Língua de Sinais. In: MORELLO, Rosângela. **Leis e língua no Brasil: o processo de cooficialização e suas potencialidades**. Florianópolis: IPOL, 2015.

NOLEVAIKO, Noemi Teresinha Gorte. Ser surdo em comunidade majoritária ouvinte: fatos históricos de desafios, superação e empoderamento das pessoas surdas nos países Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, v. 4, n. 4, 2018.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. **Entrevista: futuro da linguagem**. 2024.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. O ano internacional das línguas indígenas: uma campanha político-linguística internacional. **Revista Digital de Políticas Linguísticas**, v. 1, p. 35, 2019.

RAMOS DA SILVA MEIRELLES, Sânela; CORRÊA RUBIM, Altaci; BRAZ BOMFIM, Anari. Década internacional das línguas indígenas no Brasil: o levante e o protagonismo indígena na construção de políticas linguísticas. **Working Papers em Linguística**, v. 23, p. 154–177, 2022.

SANTOS, Poliana Lucena dos et al. Conhecimento dos acadêmicos de Medicina da Amazônia acerca das línguas indígenas e da Libras. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 48, n. 3, p. e058, 2024.

SOARES, Priscilla Alyne Sumaio; FARGETTI, Cristina Martins. Línguas indígenas de sinais: pesquisas no Brasil. **LIAMES: Línguas Indígenas Americanas**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022004, 2022. DOI: 10.20396/liames.v22i00.8667592. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/liames/article/view/8667592>. Acesso em: 27 maio. 2026.

TIMBANE, Alexandre António. Apresentação da revista e do volume. **Njinga e Sepé:**
Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras, v. 1, n. 1, 2021.



Vídeo do artigo em libras disponível em: https://youtu.be/rRwgt_5tlkM

SUMÁRIO

CAMINHOS PEDAGÓGICOS



6

*Kamila Mendes da Silva
Bernardo Kolling Limberger
Rafael Vetromille-Castro*

OFICINAS INTERCULTURAIS DE LEITURA EM INGLÊS:

**CAMINHOS PARA O PLURILINGUISMO
DE ESTUDANTES INDÍGENAS
E QUILOMBOLAS NO ENSINO SUPERIOR**

1. INTRODUÇÃO

A universidade pública se tornou um espaço de diversidade cultural e linguística desde o advento da Lei nº 12.711, mais conhecida como lei de cotas (Brasil, 2012). Por conseguinte, ações afirmativas de acesso e permanência estão sendo elaboradas e efetivadas para que cada vez mais pessoas tenham a oportunidade de cursar uma graduação gratuita e de qualidade. Assim, estudantes das chamadas minorias sociais, como negros, indígenas e quilombolas ocupam esses espaços que antes não eram uma possibilidade. Entretanto, ao mesmo tempo que há um aumento da diversidade nos campi, há uma invisibilização linguística e cultural de estudantes bilíngues de comunidades indígenas e quilombolas. Ainda se tem a ideologia linguística de que o Brasil é um país monolíngue falante de português (Cavalcanti, 1999). As políticas linguísticas nacionais, tanto explícitas, como o planejamento linguístico e decisões de poder, quanto as implícitas como práticas sociais, privilegiam a língua portuguesa como única e legítima e reforça hierarquizações historicamente construídas (Calvet, 2007). No contexto acadêmico, essas ideologias manifestam-se com a desvalorização e o apagamento das outras tantas línguas indígenas presentes no nosso país, contribuindo para as desigualdades (Maher, 2006; Cavalcanti, 1999).

Durante o ensino superior, os estudantes precisam estar preparados para lidar com outra língua hegemônica presente em diversas áreas de estudo devido à globalização, que é a língua inglesa. Dessa forma, mesmo depois de muitos anos de reivindicações e lutas para conquistar o direito de ter uma educação intercultural e bilíngue nas escolas, quando ingressam no ensino superior, indígenas e quilombolas acabam se deparando com as barreiras linguísticas das línguas hegemônicas.

A ideia de que vivemos em uma sociedade monolíngue reflete a forma como vemos a educação de indígenas e quilombolas.

De acordo com Maher (2006), é possível identificar três grandes momentos da educação indígena: num primeiro momento, logo quando os portugueses chegam ao Brasil e disseminam sua cultura e língua de forma imperialista e dominante, tem-se um paradigma assimilacionista da língua, no qual a língua portuguesa era transmitida aos indígenas e deveria ser totalmente absorvida e sua língua materna descartada. Posteriormente, passou a ser usado um modelo assimilacionista de transição no qual a língua materna era ensinada nos anos iniciais, e a língua portuguesa era gradualmente inserida até que ela substituísse a língua materna; e mais recentemente, temos o Paradigma Emancipatório para o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico, que está mais ligado ao bilinguismo ativo, no qual a língua portuguesa é adicionada ao repertório linguístico do falante e a língua de instrução é a língua materna. Mais atualmente, conforme Luciano, Simas e Garcia (2020), temos documentos oficiais como Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) formulado em 1998, que orienta a formação de professores e a organização das escolas indígenas (Brasil, 1988); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena em 1999, que estabelecem a oferta de formação para professores indígenas (Brasil, 1999); e as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas publicado pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução nº. 03/99), que normatizam os direitos de formação de professores indígenas, da escola e do magistério indígena, dando reconhecimento à Escola Indígena e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) que foi estendida para as escolas indígenas.

No que concerne à educação das comunidades quilombolas, essa teve mais desafios e os avanços ocorreram a passos lentos. Na Constituição de 1988, já é mencionada a educação escolar específica e diferenciada para os povos indígenas, enquanto a educação escolar quilombola só seria mencionada no ano de 2004 no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana (Brasil, 2004). A falta de legalização nas demarcações das terras quilombolas levou à demora para estipular onde as escolas ficariam, o que culminou em uma lacuna na educação desses jovens que já poderiam ter tido um ensino diferenciado e intercultural da mesma maneira que a comunidade indígena. Portanto, tanto indígenas quanto quilombolas tiveram o direito a uma educação específica muito tardiamente, o que traz consequências no seu processo de formação escolar. Nesse quesito, as políticas públicas e linguísticas são de suma importância, pois possibilitam a sua entrada e permanência nas instituições de ensino superior. Além de promoverem uma diversidade linguística e cultural no ambiente acadêmico, reconhecem histórias e saberes múltiplos que podem contribuir para valorização e manutenção fora de suas comunidades.

As instituições de ensino superior já possuem uma gama de ações afirmativas e políticas linguísticas direcionadas para contribuir com a permanência dos estudantes. Mais especificamente, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) possui ações afirmativas de permanência como bolsas e auxílio para estudantes indígenas e quilombolas, além de monitorias de língua portuguesa, inglesa e em conteúdos específicos de cada curso, de acordo com as demandas dos estudantes. Ainda assim, os estudantes saem de suas comunidades e se deparam com uma drástica mudança social, cultural e linguística quando ingressam nos seus cursos. A língua inglesa está cada vez mais presente no cotidiano acadêmico, e quem não possui uma proficiência adequada pode encontrar desafios, dependendo do curso e da universidade, e até mesmo enxergar isso como um motivo para evasão. Ainda, a leitura em inglês vem se tornando parte integrante dos cursos de graduação e da formação dos estudantes. De acordo com Altbach (2004), a grande maioria dos periódicos publicados são em inglês, que se tornou a língua de comunicação científica e, por isso, a tendência é que países falantes de outras línguas sejam levados a adicionar o inglês em seus cursos superiores. Entretanto, levando em consideração que o ensino de inglês como língua adicional é limitado

na educação básica gratuita, deveria haver outras formas de auxiliar esses estudantes que precisam ler em inglês em seus cursos.

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado que pesquisou sobre estratégias de leitura em língua inglesa para estudantes indígenas e quilombolas da UFPel (Silva, 2023). O principal objetivo da pesquisa foi de investigar se práticas de leitura em língua inglesa, abordadas de forma intercultural, poderiam facilitar a compreensão de textos em inglês de estudantes indígenas e quilombolas da UFPel e como objetivos específicos, tínhamos: a) Descrever o perfil dos estudantes indígenas e quilombolas que necessitam ler em inglês nos seus respectivos cursos de graduação através de um questionário; b) Desenvolver oficinas de leitura em inglês utilizando as estratégias de leitura baseadas em Oxford (1990) com temáticas específicas voltadas aos indígenas e quilombolas; e c) Investigar através de um teste de leitura se a instrução sobre as estratégias de leitura em inglês, partindo de uma abordagem intercultural, podem auxiliar indígenas e quilombolas na aprendizagem da língua. Para este artigo, objetiva-se analisar como as oficinas interculturais de leitura e a entrevista com a participante da pesquisa podem viabilizar e reconhecer no ambiente acadêmico o plurilinguismo e a cultura desses povos marginalizados através da leitura em língua inglesa. Foi possível contar com a participação de uma estudante indígena da etnia Pano do 7º semestre de Medicina da UFPel. As oficinas podem constituir espaços de resistência linguística e epistêmica onde diferentes línguas dialogam a fim de tornar a universidade um espaço de pertencimento e contribuir para uma educação superior mais intercultural (Amaral, 2010).

Na próxima seção, abordamos as raízes coloniais que tentaram apagar as línguas minoritárias no Brasil e a discussão de como esses povos resistem através da linguagem. Apresentam-se também breve trajetória dos estudantes indígenas e quilombolas até ingressarem nas universidades e políticas afirmativas como ferramentas para a manutenção desse patrimônio cultural e o combate

ao epistemicídio acadêmico. A seção da metodologia começa com a descrição do cunho qualitativo da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados, como o questionário de sondagem e a entrevista semiestruturada. Prossegue detalhando a aplicação das oficinas interculturais de leitura, fundamentadas em sequências didáticas que integram estratégias de leitura e temáticas interculturais. A seção delineia, ainda, o percurso analítico focado no plurilinguismo e na experiência da participante no ambiente acadêmico. A seção que relata os resultados e os discute começa a apresentação da trajetória da participante, evidenciando os desafios de pertencimento e as marcas da colonialidade no cotidiano acadêmico da Medicina. Em seguida, detalham-se as cinco oficinas interculturais, que utilizaram temas como racismo e direitos territoriais para a aplicação prática de estratégias de leitura em língua inglesa. Discute-se como essas práticas transformaram o inglês em uma ferramenta de resistência, permitindo a reafirmação do repertório plurilíngue e da identidade indígena da participante. As considerações finais destacam como o ensino intercultural de inglês, aliado ao uso de estratégias de leitura, promove o pertencimento e a valorização do repertório plurilíngue desses sujeitos. Propõe-se que tais práticas sirvam de base para políticas linguísticas que legitimem as vozes das minorias e questionem o regime monolíngue acadêmico.

2. PLURILINGUISMO INVISIBILIZADO, COLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE: O CONTEXTO DE INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NO ENSINO SUPERIOR

A história do Brasil, por muitas vezes, é contada por uma perspectiva que valoriza a conquista dos portugueses em um território habitado por um povo considerado não civilizado. Entretanto,

a história foi constituída a partir da miscigenação entre povos dominantes e os dominados e na relação intercultural. A chegada dos portugueses no continente brasileiro fez com que os povos originários fossem, de forma arbitrária, perdendo a sua identidade e, consequentemente, sua língua. Aos poucos, a língua portuguesa tomou conta do território e as tantas línguas originárias foram se perdendo ou proibidas. Foi através de muita resistência e de projetos de manutenção das línguas que hoje podemos ainda contar com cerca de 180 línguas indígenas no Brasil, onde antes poderiam existir cerca de 1500 (Rodrigues, 2017). Por conseguinte, com a extinção dessas línguas também desapareceram muitas memórias e narrativas que são parte do nosso país. Por isso, atualmente, estão surgindo cada vez mais pesquisas e projetos que auxiliem na manutenção de línguas minoritárias, já que a linguagem por si só não existe sozinha, tem por trás sujeitos histórico-sociais que trazem consigo suas ideologias e saberes.

A ideologia de que o Brasil é um país monolíngue falante de português pode ser considerada como uma forma de manter um padrão linguístico que acabou se tornando uma marca de nacionalidade (Cavalcanti, 1999). Isto é, o brasileiro de verdade seria aquele que fala o português na sua norma padrão. Para ser considerado bilíngue, no Brasil, deve-se falar línguas de prestígio como o inglês e o espanhol. A partir disso, milhares de brasileiros bilíngues de línguas menos valorizadas como as línguas indígenas, línguas de imigração e línguas brasileiras de sinais são excluídos das oportunidades de usar o seu repertório linguístico e são desconsiderados no planejamento de políticas públicas. Embora exista uma tendência de ensino bilíngue no Brasil, é sob uma perspectiva hegemônica em que estão se proliferando escolas bilíngues português-inglês. Entretanto, isso não acontece de forma desprestigiada, as pessoas que são excluídas utilizam línguas minoritárias, que, de acordo com Altenhofen (2013), são consideradas desprestigiadas pela sociedade pois pertencem a grupos social, cultural e politicamente desprezados pela sociedade.

Se fosse o contrário, como, por exemplo, falantes bilíngues imigrantes da Inglaterra ou Estados Unidos, a situação seria diferente. Esse preconceito faz com que não somente os indivíduos envolvidos percam oportunidades, mas também que a sociedade brasileira perca a chance de conhecer a diversidade linguística e cultural existente em nosso território.

Em resumo, os contextos multilíngües (*sic*), e por extensão, multiculturais, no Brasil não são minoritários e devem fazer parte da educação de professores. Em outras palavras, é regra entrar em uma sala de aula multicultural/multilíngüe (*sic*). Exceção seria encontrar uma sala de aula com “falantes nativos ideais” dentro de uma “comunidade de fala homogênea” (Cavalcanti, 1999, p. 407).

Como ressalta a autora, as minorias são, na verdade, a maioria, e o multilinguismo deveria ser visto como o normal e não o contrário. O bilinguismo está presente em comunidades de indígenas que contam com mais de 180 línguas que resistiram ao longo dos anos contra sua extinção pelo povo colonizador (Rodrigues, 2017). Há bilinguismo nas comunidades quilombolas e em terreiros de religiões de matriz africana com a língua dos pretos velhos; todas essas sendo menos prestigiadas em detrimento de comunidades religiosas de origem mais prestigiada como, por exemplo, as de origem europeia como o espiritismo kardecista (Lopes, 2022). O que se busca entender é como o Brasil, um dos países com o maior número de pessoas autodeclaradas negras e com tanta diversidade linguística e cultural, também é um país com um dos maiores níveis de desigualdade social e na baixa oferta de oportunidades, e entender a razão pela qual uns tem mais que os outros. Um dos motivos pode estar centrado no mito da democracia racial cunhado e desmistificado por Florestan Fernandes (2007), no qual acreditavam-se em e ainda persistem pensamentos que não teríamos razão para ter preconceito racial e viveríamos todos em completa harmonia entre raças, já que não tivemos um período de segregação racial assim como nos anos 1930 nos Estados Unidos. O Brasil foi um dos países com maior período de escravização e um dos

últimos a aboli-la, sem qualquer tipo de política de inclusão desses povos excluídos por tantos anos. No caso dos indígenas, foi somente na constituição de 1980 que se fala em valorizar a cultura e as línguas indígenas na escola. Portanto, políticas como as cotas são uma forma de reparação histórica por todos os anos que esses povos permaneceram sem o amparo da sociedade. Tanto indígenas quanto quilombolas contribuíram significativamente para a construção do que hoje temos como marca nacional que é a língua portuguesa do Brasil. Mesmo que se queira negar e até mesmo não seja interessante para a sociedade moderna que esse fato seja reconhecido, existe uma forte influência de línguas indígenas e de origem africana na nossa língua portuguesa (Gonzalez, 2020). Lélia Gonzalez (2020), uma das mais importantes ativistas do movimento negro no Brasil e no mundo e fundadora do Movimento Negro Unificado no Brasil, cunhou o termo *pretoguês*. Segundo a autora, o termo mostra a influência da cultura negra e africana na formação da língua portuguesa brasileira seja em vocábulos de origem africana ou no tom de algumas palavras e expressões que são herdadas da interação entre esses povos. A autora também caracteriza a América Latina como Améfrica, pois enxerga traços da cultura africana e da racialização dos negros até hoje na formação do território latino-americano. Entretanto, há um apagamento e silenciamento dessas teorias, em cujo lugar persistem crenças de que as línguas são imutáveis e naturais, quando, na verdade, estão dentro de um sistema político colonial que constrói e as molda da forma como preferir.

Nosso posicionamento de que as línguas são invenções é consistente com as observações de que muitas estruturas, sistemas e construções, tais como tradição, histórias ou etnicidade, que geralmente são vistas como partes naturais da sociedade, são invenções de um aparato ideológico muito específico (Makoni; Pennycook, 2015, p. 16).

Para Makoni e Pennycook (2015), as línguas são, na verdade, uma invenção dentro de um projeto colonial e cristão que enxerga a linguagem como uma forma de dominação. Uma das explicações do que estaria dentro dessa invenção das línguas é inspirada no conceito

de “estar lá” de Said (1985), como se pelo simples fato de já ter estado naquele lugar, seja por um curto ou longo período, fosse suficiente para que os colonizadores tivessem o direito e propriedade para falar e criar sobre aquele território. Dessa forma, ao invés de valorizar e considerar o local, o que já estava lá, esses funcionários coloniais escreviam sobre o território, costumes, crenças e criavam dicionários com novas nomenclaturas a partir da sua visão daquele mundo. Ainda, identifica-se como projeto cristão, pois os colonizadores enxergavam as línguas dos nativos como variedades que os missionários usavam para catequizar e cristianizar os indígenas. Portanto, desde então, não só o Brasil, mas também outros países colonizados, estão dentro desse projeto que inventou suas línguas baseadas nas experiências dos próprios colonizadores no território e consideram a sua chegada como a salvação para aquele povo. As línguas que hoje conhecemos tiveram que passar primeiro pelo crivo do colonizador, para que estivessem de acordo com o seu projeto que tinha como principal objetivo a dominação e a colonização. Portanto, a linguagem possui um poder que pode ser usado tanto contra o indivíduo, sendo usada para a dominação e subalternização humana, como a favor, quando a língua se torna uma arma poderosa para reivindicar e resistir.

Além disso, no processo de invenção das línguas, há o apagamento e extermínio de centenas de línguas originárias dos povos colonizados para que possam se encaixar em um projeto colonial e cristão. Para a modernidade, não é interessante que o subordinado tenha uma língua própria ou que seja um falante bilíngue, mas sim que ele seja inferior ao colonizador e submisso às suas necessidades. O período moderno tem início com a chegada nas Américas pelo Atlântico e com a estruturação do poder através do capitalismo. Depois disso, o poder foi estruturado através da colonialidade do ser, diminuindo o outro que não é do Norte e usando-o como mão de obra e; da colonialidade do saber, desvalorizando os saberes, crenças e línguas originárias; e da colonialidade do poder, quando é estabelecida uma assimetria de relações (Quijano, 2000). E assim, nessa assimetria de poder, o outro vai se apagando e subalternizando-se

para caber nessa nova e melhor realidade imposta pelos que vêm do Norte. É nesse jogo de poder que a modernidade se instaura e que define até os dias de hoje quem terá mais e quem terá menos, quem deve ter uma educação de qualidade e quem não precisa ter mais conhecimento.

A partir do exposto, uma das principais armas para dominação e poder é através da linguagem e pode ser através dela que podemos combater essa retórica da modernidade. Para os povos indígenas e quilombolas no Brasil, a linguagem é uma das formas de resistir às práticas da colonialidade, que é a consequência do colonialismo e dos mais de quatro séculos de escravização da população negra. É através da linguagem que o indivíduo se intitula e identifica-se com o outro. Entretanto, a colonialidade ainda é muito presente nas relações sociais e ainda existem diversas maneiras, mesmo que veladas, de racismo, preconceito e exclusão daquilo que deriva das chamadas minorias. Além da violência física, há o que a autora e ativista negra Sueli Carneiro (2012), inspirada nas teorias de Boaventura de Sousa Santos (1995), chama de epistemicídio, que se explica como a eliminação do conhecimento do outro, daquele que vem de um sul epistêmico, ao impor um novo e melhor conhecimento, geralmente vindo do Norte. Nascimento (2019) também corrobora esse pensamento ao dizer que além do pensamento, há o extermínio da linguagem, ao que ele chama de linguicídio. Portanto, para esses autores, a língua é uma das mais eficazes formas de externalizar o racismo, fazendo com que ele persista em falas racistas, excluindo pessoas de ambientes educacionais que são democráticos e de direito a todos.

As instituições de ensino superior contam com políticas públicas de inclusão e permanência, pois percebem a diversidade do seu público discente. De acordo com Silva (2019, p. 89), as ações afirmativas são “políticas públicas feitas pelo governo ou pela iniciativa privada com o objetivo de corrigir desigualdades – incluindo as raciais – presentes na sociedade e acumuladas ao longo de anos”. Quando ingressam nas universidades, estudantes indígenas

e quilombolas deparam-se com um enorme choque cultural e linguístico, o que muitas vezes, pode se tornar uma razão para desistir dos cursos. Estudantes que sempre moraram em comunidade, onde há um senso de solidariedade com o próximo e união entre as pessoas, precisam se adaptar a uma nova moradia, rotina, cidade, amizades e à distância da família e dos entes queridos. Para os quilombolas, o ingresso no ensino superior é um grande marco pessoal e coletivo, pois muitos têm a pretensão de se formar e retornar para suas comunidades com novos conhecimentos e melhorar a qualidade de vida do seu povo. Silva (2019, p. 90) destaca que “a decisão de ir para universidade, diante das adversidades que trilham a história de vida de cada um, pode significar para alguns a única forma de mudar a sua história e de contribuir com o território, além de dar visibilidade aos remanescentes quilombolas”. Além das adversidades sociais, os estudantes precisam lidar com a aprendizagem em uma segunda ou terceira língua. Diferentemente das escolas, a universidade não possui uma educação específica, intercultural e diferenciada para indígenas e quilombolas, porém, empenha-se de outras formas para minimizar os impactos da mudança cultural, territorial e social desses povos.

A UFPel possui políticas linguísticas e afirmativas que auxiliam estudantes indígenas e quilombolas no ingresso e permanência na instituição. Em 2025, completaram dez anos que a instituição possui um processo seletivo específico para essa população, além de disponibilizar bolsas e auxílios de permanência como alimentação, transporte, moradia e monitorias. Até a publicação deste artigo, a universidade conta com 12 etnias indígenas e 22 comunidades quilombolas, de diferentes regiões do país¹. Além disso, possui desde 2020 uma política linguística² para tratar de assuntos relacionados à comunidade

1 Disponível em: <https://ccs2.ufpel.edu.br/wp/2025/03/21/processo-seletivo-especial-para-quilombolas-e-indigenas-chega-a-decima-edicao/>. Acesso em: 2 jan. 2026.

2 Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2020/03/Res.-01.2020-Pol%C3%ADtica-Lingu%C3%ADstica-Institucional-da-UFPel.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2026.

indígena e quilombola, também possui vagas reservadas na pós-graduação e é a primeira universidade do país a implementar política de cota também na pós-graduação. A Resolução nº 05/2017³, do Conselho Universitário (Consun) da UFPel, reserva 25% das vagas nos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* da instituição para estudantes negros, indígenas, quilombolas e para pessoas com deficiência. No mesmo ano, foi aprovada a Resolução nº 16/2017⁴, do Consun, que promove a permanência dos estudantes cotistas na pós-graduação da UFPel. A presença desses povos no ambiente acadêmico aumenta a diversidade dos campi e torna a universidade um ambiente democrático e de oportunidade de troca de saberes da comunidade acadêmica. Para que, de fato, exista uma troca, é preciso que haja algo que conecte esses sujeitos, que os faça semelhantes em meio a diferenças. Mesmo com todos os esforços que a universidade faz com as ações afirmativas, muitos estudantes indígenas e quilombolas ainda sentem um distanciamento da comunidade acadêmica. Para Amaral (2010), isso pode ser a falta do pertencimento acadêmico, que pode ser manifestado por ações da instituição que vinculam os estudantes na academia. A lógica colonial e eurocentrada ainda persiste nesses ambientes que, anteriormente, não eram frequentados pelas camadas minorizadas da sociedade.

A diversidade cultural que existe nos campi pode ser uma ferramenta de diálogo entre a comunidade acadêmica e não um meio de distanciamento. Conforme Kramsch (2017), há duas visões sobre cultura, uma moderna, que se relaciona com práticas e memórias em comum de uma determinada comunidade, muito associada à questão nacional; e uma pós-moderna que:

3 Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/prppg/files/2013/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n-05-de-26-de-abril-de-2017-1.pdf?file=2013/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n-05-de-26-de-abril-de-2017-1.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2026.

4 Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/scs/files/2010/08/RESOLU%C3%87%C3%830-16-2017-CONSUN.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2026.

busca dar conta dessas novas realidades. Se cultura não está mais limitada ao território de uma nação-estado e à sua história, então precisamos compreendê-la como um processo discursivo dinâmico, construído e reconstruído de várias maneiras por indivíduos envolvidos nos embates por significado simbólico e no controle de subjetividades e interpretações da história (Kramsch, 2017, p. 145).

Assim, não podemos mais atrelar cultura aos aspectos nacionais e territoriais, pois conforme esse processo é construído, novas formas de ver a cultura são desenvolvidas e, portanto, não há espaço para discriminação já que o diálogo está sempre em aberto e em constante construção. Mais do que um ensino cultural, os estudantes indígenas e quilombolas precisam de um ensino intercultural também no ensino superior. Sarmento (2004) afirma que a comunicação intercultural pode ocorrer em qualquer diálogo entre duas pessoas que não compartilham da mesma bagagem cultural, sendo assim, as universidades concentram uma enorme diversidade social, tornando-se o lugar onde essa interação possa ocorrer. Uma abordagem intercultural de ensino faz com que os estudantes conheçam uns aos outros, possam contribuir e retribuir com suas histórias de vida, pois, ao mesmo tempo em que ensinam sobre suas crenças, também podem aprender sobre a do outro. Esse tipo de ensino pode ser integrado nas aulas regulares dos cursos superiores, mas também para indígenas e quilombolas pode ser uma forma de melhorar sua relação com línguas presentes na universidade, como o português e o inglês.

Uma das habilidades mais exercidas durante a graduação é a leitura, não somente em português mas também em inglês, o que pode dificultar ainda mais a vida do aluno indígena e quilombola. Sabendo disso, existem monitorias específicas de produção textual e língua inglesa, que auxiliam esses estudantes na escrita e leitura de textos acadêmicos. A UFPel também oferece cursos de línguas adicionais através do Idiomas Sem Fronteiras e de cursos

de extensão. Indígenas e quilombolas já precisam se adaptar com novas rotinas, e as monitorias servem como um espaço de maior acolhimento, pois podem estar com seus colegas e partilhar de suas dificuldades. A língua inglesa possui um caráter colonial e hegemônico que pode ser um fator distanciador da sua aprendizagem, principalmente para povos historicamente colonizados como indígenas e quilombolas. Assim, propõe-se, neste trabalho, que a língua inglesa seja ensinada de forma intercultural para esses estudantes, para que o professor ou monitor de língua inglesa seja um mediador entre culturas e diminua essa distância simbólica entre as línguas e os falantes; “[l]ogo, aspectos da própria paisagem cultural dos estudantes e professores indígenas poderiam ser usados como a principal fonte do conteúdo cultural e linguístico a ser ensinado em inglês. (Rodrigues; Albuquerque; Miller, 2019, p. 11). Portanto, a proposta é nos reapropriarmos da língua inglesa de forma intercultural como uma forma de resistência para essas comunidades e de expressão multilíngue.

Diante desse cenário, utilizar estratégias de leitura pode ser uma solução para ultrapassar essa barreira linguística, elas são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (Solé, 1998, p. 70). Nesta pesquisa, foram utilizadas as estratégias de aprendizagem de Oxford (1990) adaptadas para a leitura. Esse tipo de atividade pode ser utilizado conforme o estudante julgar necessário e tem o intuito de dar maior autonomia na aprendizagem.

Portanto, visto que o cenário das línguas no ambiente acadêmico ainda é visto a partir de um olhar colonial e eurocêntrico, o plurilinguismo de línguas minorizadas ainda é estigmatizado. A língua inglesa tornou-se uma língua internacional de diálogo entre diferentes povos. Sendo assim, não é mais considerada a língua de um território dominante ou de falantes nativos, mas sim a língua

de comunicação entre falantes não nativos. Auxiliar indígenas e quilombolas com a leitura em língua inglesa pode parecer contribuir com um padrão colonial, mas pelo contrário, é mostrar que as línguas não possuem um dono ou tem um território, mas sim indivíduos com suas particularidades, culturas e saberes que, usam a linguagem como resistência e reivindicação. Além disso, oportuniza o acesso a conhecimento, largamente disponível em inglês. Nascimento (2019, p. 20) argumenta que a língua não tem cor, mas “tem sujeitos por trás que são situados e datados no ocidente por sistemas de racionalidade que vem racializando sujeitos nas Américas desde 1492”. Saber uma língua é abrir portas para uma comunicação intercultural e trocas de saberes.

3. METODOLOGIA

Este artigo é um recorte de uma dissertação de mestrado (Silva, 2023), de cunho qualitativo, que teve como objetivo principal investigar a contribuição de estratégias de leitura em língua inglesa, abordadas de forma intercultural, na compreensão de textos em inglês de estudantes indígenas e quilombolas da UFPel.

Para isso, foi desenvolvido um questionário de sondagem via Google Forms com perguntas sobre as práticas de leitura e conhecimentos linguísticos e enviado a todos os estudantes indígenas e quilombolas matriculados nos cursos de graduação com o auxílio do Núcleo de Ações Afirmativas (NUAAD/UFPel)⁵. A partir das respostas do questionário, a demanda da leitura em inglês se restringe, na graduação, principalmente às áreas da saúde. Conforme as respostas, mesmo que não precisem ler em inglês, das 11 respostas, dez

5

Esse era o núcleo responsável no momento da pesquisa, mais recentemente há uma nova estrutura na UFPel, a A Pró-Reitoria de Ações Afirmativas e Equidade (PROAFE).

sentem necessidade de auxílio, pois esses estudantes percebem a importância de saber ler em inglês no campo acadêmico e profissional. A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2022, momento em que o país estava retornando de um grande período pandêmico, e a universidade retornava aos poucos suas atividades presenciais. Por isso, não tivemos adesão de muitos participantes, mas contamos com a participação de uma estudante indígena do curso de Medicina, que chamaremos pelo pseudônimo de Paula para proteger seus dados de acordo com o termo de consentimento assinado pelas partes e mantendo a ética de pesquisa⁶.

Após o questionário de sondagem, foi feita uma entrevista semiestruturada baseada no roteiro proposto por Scholl, Finger e Fontes (2017), que fornece subsídios para a formulação de perguntas sobre o histórico de aquisição da linguagem e o uso das línguas. A entrevista tinha o objetivo de compreender melhor a relação da participante com a língua inglesa, a fim de elaborar as oficinas interculturais de leituras com base em temáticas que fizessem parte do seu contexto social. Foram feitas perguntas sobre a sua relação com a sua língua materna indígena, língua inglesa e sua experiência na universidade. Após a entrevista, foi feito um teste de sondagem desenvolvido especificamente para esta pesquisa com o intuito de estimar a proficiência leitora em inglês da participante. O teste foi aplicado antes e depois das oficinas, quando a participante já teria sido instruída sobre as estratégias de leitura. O enfoque deste artigo é refletir sobre a experiência da participante da pesquisa com as línguas e com a leitura a partir das oficinas interculturais de leitura e da entrevista. Não focamos na proficiência, mas sim no plurilinguismo da universidade por meio da fala de Paula durante a pesquisa. Para mais detalhes sobre a pesquisa ver em Silva (2023).

6 Este trabalho foi submetido à Plataforma Brasil, para apreciação do Comitê de Ética da Faculdade de Medicina da UFPel e do Conselho Nacional de Saúde (Resolução nº 466/12, 2012). Todos os procedimentos foram aprovados pelo Comitê e pelo CONEP, conforme documentado na primeira página do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética de número 58081022.2.0000.5317.

Foram elaboradas cinco oficinas interculturais de leitura com temáticas voltadas aos indígenas e quilombolas conforme apresentamos o Quadro 1. Em cada oficina, foram trabalhados textos com temáticas da cultura indígena ou quilombola e uma estratégia de leitura. A língua de instrução das oficinas foi o português, baseando-se em como funcionam as aulas no ensino superior e as monitorias. Foi estabelecida uma sequência didática baseada em Schlatter (2018): uma atividade pré-leitura, com uma pequena conversa sobre o tema do texto; depois, a leitura do texto aplicando a estratégia de leitura; após isso, uma dica gramatical sobre o inglês para melhorar a compreensão do texto; e, por fim, uma discussão intercultural onde conversávamos sobre a opinião de Paula sobre o texto, suas vivências e sua perspectiva acerca da temática.

Quadro 1 - Apresentação das oficinas com os temas gerais e as estratégias de leitura

Encontro	Tema geral	Estratégias abordadas (cf. Oxford, 1990)
1	Língua Inglesa no mundo	Introduzir a estudante à língua inglesa no mundo e às estratégias de leitura
2	Os direitos da Amazônia	Utilizar as estratégias de memorização (criação de elos mentais) e a estratégia de criar estrutura para <i>input</i> e <i>output</i>
3	Diáspora e preconceito racial	Utilizar as estratégias: compensação (recorrer à L1) e <i>skimming</i>
4	Terras Livres	Utilizar as estratégias de memorização (emprego de ações) e tradução
5	Direitos Indígenas	Utilizar as estratégias: cognitiva (praticar, ler a mesma passagem) e uso de fórmulas e padrões

Fonte: elaboração própria.

A seguir, apresentamos a análise das respostas da participante na entrevista e das oficinas interculturais com foco nas relações que a participante tem com seu plurilinguismo, a língua inglesa e a sua experiência com o ambiente universitário. Focaremos em interpretar as vozes e as interações e não em medir os resultados da proficiência em inglês.

4. ANÁLISE DA ENTREVISTA - NARRATIVAS DE PERTENCIMENTO E EXCLUSÃO

O primeiro contato com Paula foi na entrevista em que conversamos mais sobre sua trajetória pessoal e escolar. Antes de ingressar na UFPel, já tinha feito tentativas de ingresso em outras universidades. Paula escolheu o curso de Medicina inspirando-se em sua avó, que foi parteira e cuidava da saúde da comunidade, tornando-se uma grande influência de sua vida. Quando finalmente aconteceu a sua entrada, foi uma conquista pessoal muito importante e recebida com alegria e admiração por parte da família e amigos. Entretanto, a chegada à universidade foi desafiadora. Paula relata que a acolhida dos veteranos foi péssima, marcada pela exclusão em atividades de grupo, perguntas invasivas e olhares desconfortáveis que a faziam sentir-se inferior, como afirmou a estudante: “Sentia como se eu não tivesse direito de estar naquele lugar”. Também relata que uma das maiores dificuldades foi a adaptação às aulas para dar conta do conteúdo do curso e as dinâmicas acadêmicas, como utilizar o sistema de gestão acadêmica, o Cobalto. Paula comentou: “todo mundo dizia, ‘entra no Cobalto’ e eu não sabia o que era Cobalto”. Ela relatou ter que se adaptar a uma nova moradia em uma nova cidade, aprender a usar o caixa eletrônico, não se adaptar à comida do restaurante universitário, entre outros desafios que exigiram uma adaptação complexa de Paula. As suas falas demonstram a atmosfera

colonial que ainda persiste na academia principalmente quando há a presença de um membro considerado minorizado como o povo indígena. Paula foi, por diversas vezes, silenciada e apagada pelos seus colegas e professores, num lugar onde deveria haver uma dupla adaptação, tanto do novo membro que está ingressando quanto da própria comunidade acadêmica ao recebê-la. Há, portanto, uma assimetria nas relações sociais e de poder, quando um diminui o que vem do outro, e é nessa relação que se encontra a sociedade moderna (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019).

Sobre a cultura indígena na universidade, Paula acredita que a melhor forma de estar mais presente seja através do respeito. O ideal, para ela, seria ser tratada de forma igualitária como qualquer outra pessoa, com dignidade e com o direito a estudar sem ser julgada por isso. A partir da fala de Paula, percebe-se que a cultura não está atrelada a aspectos nacionais ou territoriais, mas sim da forma como as culturas se relacionam. Quando ela diz que só queria ser tratada de forma igualitária, quer dizer que ela sente que a tratam diferente ou até diminuem sua cultura. Como mencionamos, a cultura numa visão pós-moderna é dialógica e está na relação simétrica entre os indivíduos (Kramsch, 2017). Assim, se o indivíduo não consegue comunicar-se com o outro ou sente-se julgado, não há como emergir um diálogo. As culturas permanecem desconhecidas e apagadas.

Quanto à aprendizagem de inglês no ensino regular, Paula considera que não foi boa e sente que não aprendeu de forma eficaz. Ela acrescenta que compreende a importância da língua inglesa na universidade, principalmente porque muitos artigos do seu curso são em inglês e até mesmo vídeos que são utilizados em aula são em inglês. Além disso, ela menciona que não costuma ler em inglês, mas tenta traduzir os textos das aulas com ajuda de um tradutor online. Mesmo com dificuldade, Paula não participou de nenhum dos cursos oferecidos pela UFPel. O distanciamento de Paula com a língua inglesa é uma questão vivida por muitos brasileiros, mas

especialmente por comunidades minorizadas como indígenas. Afinal, eles já são falantes plurilíngues de outras línguas, mas, mesmo assim, precisam privilegiar outras línguas mais bem aceitas pela sociedade como o português ou inglês. Por isso, torna-se imprescindível que existam meios de tornar a aprendizagem de língua inglesa mais próxima da realidade desses povos. Além disso, mostra-se que o seu repertório não será apagado ao aprender inglês, mas serão adicionadas uma nova língua e uma nova forma de poder compartilhar suas vivências. Mesmo assim, Paula reconhece a importância da língua no seu curso e na academia, como diz bell hooks “Sei que não é a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar” (hooks, 2013, p. 224).

No que diz respeito ao seu repertório linguístico, a participante considera o português como sua língua materna mesmo tendo a aprendido com 8 anos de idade, já que a sua comunidade é composta por uma mistura de línguas. Teve pouco contato com a língua indígena do tronco Pano, que aparecia sobretudo em cânticos na sua comunidade no estado do Acre. Teve aulas de inglês e espanhol no ensino básico, mas não se lembra mais do que estudou. Outras línguas indígenas que ela conhece foram aprendidas de diferentes maneiras: com parentes, na escola, com amigos, na igreja e assistindo a vídeos. Paula relatou que a leitura em português ajudou a entender melhor a língua, o que não aconteceu com o inglês. Ao analisar a trajetória linguística de Paula, vemos a riqueza das tantas vozes que existem em seu repertório plurilíngue e que por vezes foram invisibilizadas tanto na escola quanto na universidade. Ela transita entre o português, inglês e suas línguas indígenas de origem, porém, passou toda sua jornada escolar e acadêmica restringindo-se a usar a língua portuguesa, não podendo explorar a diversidade em sua volta.

Em suma, Paula relata sobre as dificuldades de adaptação na universidade, a solidão da pessoa indígena nesse ambiente e em

como a língua é um marcador de identidade. A própria entrevista já foi uma troca de saberes interculturais, o que possibilitou elaborar as oficinas de leitura de forma mais eficaz. Vale ressaltar que as informações que a participante declarou não podem ser generalizadas a todos os estudantes indígenas da instituição, mas serviram como base para desenvolver as aulas. Essa interação intercultural é o que faz com que o estudante se sinta à vontade para contar sua história. O ambiente de exclusão que Paula sentia se transforma em acolhimento e escuta das suas vozes internas, fazendo com que ela se sinta pertencente à academia (Amaral, 2010).

5. AS OFICINAS INTERCULTURAIS COMO ESPAÇOS DE PERTENCIMENTO ACADÊMICO

A partir da entrevista de Paula e da literatura prévia (Cotrim, 2019; Schlatter, 2018; Solé, 1998; Oxford, 1990), as oficinas interculturais⁷ foram elaboradas utilizando textos com temáticas voltadas tanto aos indígenas quanto aos quilombolas. As oficinas tinham como principal objetivo estudar as estratégias de aprendizagem de Oxford (1990) adaptadas para leitura utilizando textos com temáticas de ambas as culturas e trabalhados de forma intercultural. Foram estudadas dez estratégias de leitura em cinco oficinas. Mesmo contando com a participação de uma participante indígena, decidimos manter a temática quilombola para que futuras monitorias e oficinas utilizem-na como ideia, pois muitas questões são pertinentes a ambas as populações. A escolha dos textos englobou ambos os temas para que houvesse a troca intercultural entre o texto em inglês e suas próprias vivências com o intuito de mostrar como as culturas são vistas

pelas grandes mídias e sites internacionais. Os textos precisavam ser autênticos e curtos para que houvesse tempo hábil de completar a sequência didática, em língua inglesa e de fácil compreensão. Portanto, fizemos buscas em *sítes* e revistas para encontrar reportagens sobre a cultura desses povos. O maior desafio na escolha dos textos foi encontrar temas leves que não abordassem somente o preconceito que os indígenas e quilombolas sofrem no cotidiano. Ao se trabalhar com textos não acadêmicos, a participante podia aprender de forma mais dinâmica o uso das estratégias, para então poder aplicá-las na compreensão da leitura de outros textos. Como o português é sua língua materna, a participante não transitou entre outras línguas, mas traz exemplos da cultura de sua comunidade e algumas palavras que reconhece nos textos.

A primeira oficina cujo tema foi “língua inglesa no mundo” tinha o objetivo de introduzir o assunto da língua inglesa como língua de comunicação internacional e apresentar as estratégias para a participante. Nesse encontro, lemos um texto sobre o movimento “*Black Lives matter*”⁸. Paula demonstrou compreender pouco o texto, então fizemos alguns exercícios com as estratégias cognitivas como reconhecer e usar fórmulas e padrões, usar o *skimming* (fazer uma leitura rápida e superficial, tentando captar a mensagem principal do texto) para ter uma ideia rapidamente e *scanning* (passar os olhos no texto procurando informações específicas) para encontrar detalhes específicos) (Oxford, 1990). Ao final, fizemos a discussão intercultural com as seguintes perguntas: 1) “Qual foi a tua reação quando soube do caso de George Floyd?” 2) “Já participou de algum protesto antirracismo? Como foi?”; 3) “Tu acha que o racismo é igual em todos os países?”; 4) “Como tu vê o racismo no Brasil?”; 5) “Já presenciou algum ato racista?” 6) “O que você entende por “*Silence is Violence*”?” 7) “Uma professora no texto disse que todas as vidas importam. Qual a sua opinião

8

Fonte: Breaking News English. Disponível em: <https://breakingnewsenglish.com/2006/200608-black-lives-matter-0.html> Acesso em: 2 nov. 2025.

sobre esse comentário?” Paula respondeu que já presenciou situações de racismo e preconceito com ela e com outros colegas, como professores dizendo “se não querem aprender vão vender peninha na praça”. Paula também acredita que o racismo não é o mesmo em todos os lugares do mundo, mas acredita que seja pior no sul do Brasil, onde está a sua universidade. A temática do texto fez com que Paula conseguisse expressar como se sente em relação ao racismo na universidade e até relatasse alguns exemplos do que já presenciou. Conversas como essas podem não acontecer em um ambiente em que a participante não se sinta pertencente (Amaral, 2010). Além disso, mostra mais uma vez a presença de pensamentos e ações excludentes e preconceituosas com a comunidade indígena no ambiente acadêmico.

A temática da segunda oficina foi “direitos da Amazônia” com uma reportagem da revista online de *New York Times*⁹ sobre a morte dos ativistas Bruno e Dom Philips em 2022. O objetivo era exercitar as estratégias de memorização: criação de elos mentais na leitura do texto e criação de estrutura para input ou output: destacar, sublinhar, fazer resumos (Oxford, 1990). Paula demonstrou compreender poucas palavras, mas se esforçou para entender o contexto. Foram discutidos o papel dos ativistas e ações governamentais para a proteção das terras indígenas. Paula comentou que eles “cuidam das terras e da cultura, são concursados pela FUNAI, trabalham com demarcação de terras”. Também disse que, já que sua comunidade fica localizada em terras que são demarcadas, não presenciou casos como os da reportagem, mas reconhece que a situação não é a mesma em outras aldeias. Durante a discussão intercultural as seguintes perguntas foram feitas com base na Figura 1 abaixo:

- Qual a principal mensagem da charge?
- Qual a sua opinião sobre o caso?
- O que você entende sobre a comic strip?
- Como podemos relacioná-la com o texto?

9

Disponível em: <https://www.nytimes.com/interactive/2022/07/11/world/americas/amazonmurder-dom-phillips-bruno-pereira.html>. Acesso em: 2 nov. 2025.

**Figura 1 - Charge Where are Dom Phillips and Bruno Pereira?,
produzida por Thiago Lucas**



Fonte: <https://www.cartoonmovement.com/cartoon/where-are-dom-phillips-and-bruno-pereira-0>.
Acesso em: 2 nov. 2025.

Nesse momento, a participante recorda-se de quando se perdeu na mata e das histórias que ouvia de pessoas que nunca mais retornaram. Ela consegue estabelecer conexões com o texto e fala sobre o papel dos indigenistas na sua comunidade, assim, ela cria um diálogo entre aquilo que ela já conhece com o que o texto aborda, mostrando que a língua inglesa, aqui, se tornou uma ponte intercultural e não uma barreira linguística. Houve, portanto, uma troca intercultural entre o que é mostrado nas mídias e o conhecimento prévio de Paula (Sarmiento, 2004).

Durante a terceira oficina, tratamos sobre preconceito racial e diáspora a partir de uma reportagem sobre o filme “Medida Provisória” com direção de Lázaro Ramos¹⁰. As estratégias utilizadas foram de compensação: de recorrer à L1 e *skimming* (Oxford, 1990). Nesse encontro, Paula já conseguiu identificar palavras cognatas com mais facilidade. O filme retrata uma distopia onde os negros estão sendo retirados a força do Brasil para serem mandados de volta à África. Durante a discussão intercultural, conversamos sobre a seguinte questão: “Do we see when history is happening?” e, portanto, quais acontecimentos hoje podem ser considerados marcos históricos no futuro. Ela mencionou: “A lei de cotas pode ser considerada um marco histórico; a PEC; A transição presidencial; uma indígena como deputada federal; as mortes de indígenas no Mato Grosso”. Também afirmou que mesmo que fatos virem história, muitas vezes podem não coincidir com o que realmente aconteceu e deu como exemplo a própria descoberta do Brasil, onde os indígenas nem são mencionados nos livros de história. Vemos aqui mais um retrato de como Paula enxerga a sua história na sociedade e, de certa forma, no ambiente escolar. Ela não vê sua cultura sendo retratada da forma que deveria, com respeito aos seus antepassados e aos que resistem lutando por direitos até hoje. O apagamento da história indígena no descobrimento do país, como Paula menciona, está também conectado com o apagamento das línguas e com a invenção delas. Conforme Makoni e Pennycook (2015) afirmam, isso faz parte de um projeto colonial-cristão, onde as línguas indígenas foram ideologicamente categorizadas, separadas e numeradas.

Na quarta oficina, falamos sobre “terras livres” com um texto sobre “free land camp”¹¹, que conta sobre o acampamento que reivindica a demarcação das terras por parte do governo. As estratégias

10 Disponível em: <https://www.theguardian.com/film/2022/jul/11/executive-order-reviewhostile-environment-hits-brazil-in-chillingly-believable-dystopia>. Acesso em: 2 nov. 2025.

11 Disponível em: <https://www.theguardian.com/environment/2022/apr/22/its-our-landtoo-brazils-indigenous-peoples-make-their-voice-heard-aoe>. Acesso em: 2 nov. 2025.

aprendidas foram as de memorização: emprego de ações e analisar e raciocinar (traduzir) (Oxford, 1990). Agora, Paula já conhecia algumas estratégias e começou a utilizá-las sem ajuda, como a de marcar as palavras cognatas ou conhecidas. Antes de iniciar o texto, conversamos um pouco sobre questões de demarcação de terras indígenas, ela disse que uma violação desse direito seria “passar a usar de forma comercial as riquezas da terra indígena, como prata, ouro, madeira, com a degradação das terras, chegando ao ponto de não ser mais útil pra ninguém”. Já na discussão intercultural, debatemos sobre o a indígena do texto quis dizer com “Today we are here resisting in order to exist”. Ela colaborou com o seguinte: “Se não resistimos não existimos, pois as pessoas não querem que a gente exista, a gente incomoda, a nossa existência incomoda”. Acrescentou sobre a importância de ter uma congressista indígena no senado, pois ela “sabe das lutas, da vivência, das especificidades, que nem tudo se resolve na visão branca com leis e educação nos moldes dos brancos”. Para Paula, está claro que a agenda de pesquisas do Brasil está centrada em um modelo branco, hegemônico e colonial que deslegitima a cultura indígena. Dessa forma, ter um(a) representante indígena no governo é de extrema importância, pois vai trazer um olhar contra-hegemônico para as políticas públicas. Por isso, resistir é existir, é estar presente em ambientes onde antes esses povos eram proibidos de estar e, nesse texto, o acampamento *free land* é visto como uma forma de resistência indígena.

Na quinta e última oficina, a temática escolhida foi “direitos indígenas” como uma reportagem sobre uma linha férrea instalada no meio de terras indígenas¹². Nesse texto, Paula deveria lê-lo três vezes usando a estratégia cognitiva e sanando dúvidas. As estratégias que foram utilizadas eram de leitura cognitiva (ler a mesma passagem com propósitos diferentes) e usar fórmulas e padrões (respondendo a *wh-questions*) (Oxford, 1990). Havia a imagem

12

Disponível em: <https://unearted.greenpeace.org/2022/07/21/in-the-brazilianamazon-an-indigenous-community-faces-down-an-iron-giant/>. Acesso em: 2 nov. 2025.

de um indígena e, de acordo com Paula, o homem estava com uma expressão séria com uma roupa típica como se estivesse pronto para um embate. Falamos sobre as vantagens e desvantagens de ter uma linha férrea no meio das terras indígenas, e ela reconheceu como vantagem ser uma forma de turismo e entretenimento para visitantes da aldeia e transporte para a comunidade. No entanto, também destacou como desvantagens o fato de ser um veículo que traz muita poluição para a mata e perigoso para as crianças e os animais do entorno. Na discussão intercultural, falamos sobre a opinião dos indígenas sobre a linha férrea, e ela disse: “alguns indígenas não visam o individual, mas a comunidade, por isso, não concorda com as construções. Para os povos mais tradicionais, essa evolução não é benéfica, mudando todo o modo de viver”. Após a leitura do texto e discordando da opinião dos indígenas da reportagem, Paula colocou-se no lugar do outro exercitando sua competência intercultural (Byram, 2008), ao perceber que, para povos mais tradicionais, as mudanças nem sempre são bem-vindas.

Ao fim das oficinas interculturais, percebe-se que ao mesmo tempo em que a participante recorreu às estratégias de leitura em inglês, ela conseguiu acionar conhecimento com a sua própria cultura, com o inglês e com práticas quilombolas. Esses repertórios se unem de maneira fluida em função do objetivo de interpretar os textos, já que a linguagem é uma prática social (Liddicoat; Scarino, 2013). A interculturalidade está presente não somente no combate aos pensamentos e ações político coloniais, mas está, como diz Walsh (2019), em um novo pensar, um pensamento outro. Está, portanto, na reflexão, prática e construção de novas teorias para enaltecer o diálogo entre culturas, e não em valorizar certas culturas em detrimento de outras. Esse tipo de prática também evidencia uma resistência linguística (Lopes, 2022), pois ressignificam formas de enxergar e usar sua língua e se colocam como agentes de seu próprio conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou refletir como as oficinas interculturais de leitura em língua inglesa e a entrevista da participante podem contribuir para o reconhecimento e visibilidade do repertório plurilíngue e da trajetória de estudantes indígenas e quilombolas do ensino superior da UFPel. Retomamos a jornada escolar de indígenas e quilombolas a fim de expor suas lutas para conquistar o direito a uma educação que respeitasse suas especificidades e valorizasse sua cultura. Mesmo depois de conquistar esse direito, quando ingressam no ensino superior, deparam-se com uma nova rotina, moradia e costumes aos quais não estavam acostumados. Além disso, discutiremos que a língua inglesa está cada vez mais presente nos cursos superiores, seja em materiais de apoio, vídeos e, principalmente, com a leitura de artigos e textos de divulgação científica. Assim, não ter a devida proficiência pode ser um fator motivador para a desistência dos cursos. Mesmo que existam outras línguas presentes na ciência, especialmente na área da saúde, aquela que predomina é o inglês, pois é considerada uma língua franca e internacional de comunicação nesse âmbito. A língua inglesa vem mudando o seu caráter hegemônico e colonizador por derivar de uma história de colonialidade, tornando-se a língua de comunicação entre diferentes culturas. Não está mais atrelada a um falante nativo, mas na comunicação entre falantes não nativos. Entretanto, outras línguas são apagadas em detrimento do inglês, já que há uma ideologia de que o falante bilíngue no Brasil é somente aquele que sabe as línguas consideradas majoritárias como inglês, francês e espanhol. As universidades brasileiras ainda reproduzem hierarquias linguísticas ao invisibilizarem o repertório linguístico e cultural de indígenas e quilombolas. Pensando nesse cenário de invisibilização do plurilinguismo que já existe na universidade com a presença de indígenas e quilombolas e para que possam ter uma trajetória acadêmica mais satisfatória

e respeitosa, foram propostas e aplicadas oficinas interculturais de leitura em língua inglesa.

As oficinas interculturais foram elaboradas depois da entrevista com a participante Paula sobre sua trajetória escolar, linguística e sua relação com a universidade. A entrevista proporcionou um momento de trocas interculturais que foram importantes para entender melhor a realidade de Paula ao ingressar no ensino superior. Muitas de suas falas mostram que a comunidade acadêmica, de forma explícita e implícita, ainda segue uma lógica eurocêntrica, monolíngue e colonial com indígenas e acaba diminuindo-os através de falas preconceituosas, olhares desconfiados e até mesmo na falta de auxílio com atividades do cotidiano acadêmico. Todos esses fatores fazem com que indígenas e quilombolas procurem mais as monitorias oferecidas pela universidade, já que lá sabem que serão acolhidos e encontrarão pessoas do seu entorno social. Dessa forma, os resultados apontam que as oficinas serviram como um ambiente de diálogo, pertencimento e aprendizagem. Paula, ao mesmo tempo em que aprendeu sobre estratégias de leitura em inglês, encontrou sua cultura naquele lugar, sentindo-se, assim, mais pertencente. As oficinas mostraram que, sim, há um plurilinguismo na universidade, mas que por diversos fatores, é invisibilizado, não é reconhecido pela comunidade. Portanto, o ensino de inglês abordado de forma intercultural pode viabilizar novas formas de construir conhecimento, reconhecer diferentes histórias linguísticas e construir, na universidade, um projeto decolonial que dê voz, escuta e espaço aos indígenas e quilombolas. Os resultados sugerem duas principais contribuições da pesquisa para os estudos do plurilinguismo: uma educacional, outra política: as oficinas interculturais de leitura criaram um espaço de trocas de saberes e para o exercício do plurilinguismo da participante; e legitimam os repertórios indígena e quilombola e desorganizam um regime monolíngue e colonial que regula o acesso ao conhecimento.

Em suma, embora se trate de um estudo com uma participante indígena não há como generalizar os resultados, mas pode oferecer subsídios para reflexões acerca das ações afirmativas de acesso e permanência para esses povos. Aprender estratégias de leitura de forma intercultural pode auxiliar indígenas e quilombolas na sua trajetória acadêmica, pois é uma das habilidades cada vez mais requeridas no ensino superior. Espera-se que através do ensino intercultural, o professor seja mediador entre culturas e mostre que a universidade pode ser um local de acolhimento. Propõe-se que mais políticas linguísticas universitárias valorizem também o repertório linguístico e cultural de estudantes indígenas e quilombolas, auxiliem na permanência desses estudantes e tornem a universidade um espaço de pertencimento.

REFERÊNCIAS

ALTBACH, P. Globalization and the university: myths and realities in unequal world.

Tertiary Education and Management, Londres, v. 10, p. 3-25, 2004.

ALTENHOFEN, Cléo Wilson. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (orgs.). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.

AMARAL, Wagner Roberto do. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2004. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas (RCNEI)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BYRAM, Michael. **From foreign language education to education for intercultural citizenship: essays and reflections**. Ontario: British Library Cataloguing in Publication Data, 2008.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **Observatório Brasil da Igualdade de Gênero**, Brasília, v. 2, n. 4, p. 76–81, 2012.

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 15, n. esp., p. 385–417, 1999.

COTRIM, Rosângela G. O. **Inglês intercultural: a leitura e a escrita indígena em contexto bi/tri/plurilíngue intercultural**. Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Global, 2007.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (org.). **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios e intervenções**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 115–126.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. Tradução Orison Marden Bandeira de Melo Júnior. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134–152, 2017.

LIDDICOAT, Anthony J.; SCARINO, Angela. **Intercultural language teaching and learning**. Chichester: Wiley-Blackwell, 2013.

LOPES, Adriana Carvalho. Como são ouvidos os nossos pretos-velhos? Ideologias linguísticas, racismo e resistência em falas de terreiros. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 1–19, 2022.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11–38.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Desinventando e (re)constituindo línguas. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 9–34, 2015.

NASCIMENTO, Gabriela. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento Editorial, 2019.

OXFORD, Rebecca L. **Language learning strategies: what every teacher should know**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of power, ethnocentrism, and Latin America. **Nepantla: Views from South**, v. 1, n. 3, p. 533–580, 2000.

QUINTERO, Pablo; FIGUEIRA, Patrícia; ELIZALDE, Paz. Uma breve história dos estudos decoloniais. In: MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO ASSIS CHATEAUBRIAND (MASP). **Arte e descolonização**. São Paulo: MASP, 2019. p. 1–11.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. A originalidade das línguas indígenas brasileiras. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 9, n. 1, p. 187–195, 2017.

RODRIGUES, Walkyria; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; MILLER, Michelle. Decolonizando o ensino de língua inglesa para populações indígenas brasileiras. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 2, p. 1–15, 2019.

SAID, Edward W. An ideology of difference. **Critical Inquiry**, v. 12, n. 1, p. 38–58, 1985.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. São Paulo: Cortez, 1995.

SARMENTO, Simone. Ensino de cultura na aula de língua estrangeira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 2, p. 1–22, 2004.

SCHLATTER, Margarete. Óculos de leitura. Aula de Português para formação de leitores. **Na Ponta do Lápis**, n. 31, p. 36–41, 2018.

SILVA, Elizangela Viana da. **Memórias e trajetórias formativas de jovens universitários da comunidade quilombola da Ilha de São Vicente, em Araguatins/TO**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2019.

SILVA, K. M. da. **Estratégias de leitura em língua inglesa para estudantes indígenas e quilombolas: uma abordagem intercultural**. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) — Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. Tradução Daniele da Silva Proença, Andrea Cristiane Kahmann e Márcia Rodrigues Bertoldi. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 5, n. 1, p. 6–39, 2019.



7

Sabine Reiter

**ELEMENTOS DE LÍNGUAS
E CULTURAS INDÍGENAS
NO ENSINO DE ALEMÃO
COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA
NO BRASIL**

SUMÁRIO

RESUMO

O artigo mostra possibilidades de como integrar aspectos das línguas e culturas indígenas em aulas de alemão como língua estrangeira no Brasil. De um lado, leva em consideração um contexto cultural imediato, o que comprovadamente aumenta a motivação dos alunos; por outro lado, pode aumentar a consciência dos alunos, em sua maioria não-indígenas, sobre os elementos indígenas na cultura cotidiana brasileira. Além disso, especialmente nas aulas de alemão como língua estrangeira, as relações nem sempre fáceis entre os indígenas brasileiros e os imigrantes ou viajantes de língua alemã podem ser analisadas sob várias perspectivas, permitindo que os alunos se aprofundem nesse tema que é muito atual em vários aspectos.

SUMÁRIO

ABSTRACT

The article shows possibilities for integrating aspects of indigenous languages and cultures into German as a foreign language classes in Brazil. On the one hand, this takes into account an immediate cultural context, which has been shown to increase student motivation; on the other hand, it can increase the awareness of students, most of whom are non-indigenous, about indigenous elements in everyday Brazilian culture. Furthermore, German as a foreign language classes in particular can be used to shed light on the not always unproblematic relationship between Brazilian indigenous peoples and German-speaking immigrants or travellers from multiple perspectives, allowing students to delve deeper into this topic which is highly relevant in many respects.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos pode se observar uma mudança de paradigma cada vez mais pronunciada nas instituições de pesquisa e ensino no Brasil que foca na decolonialidade, isto é, na desconstrução e superação de uma mentalidade colonial. Como resultado, partes da população, especialmente os chamados “povos tradicionais”, que no passado foram pouco vistos como agentes na sociedade brasileira, alcançaram visibilidade e participação, e no ensino predomina a ideia de integrar essas outras perspectivas de pessoas até então ignoradas para abranger e refletir sobre a história e os saberes de toda uma população brasileira. Essa nova visão/atitude também pode ter consequências para o ensino de alemão como língua estrangeira (ALE) no Brasil. Esta contribuição visa mostrar possibilidades de como aspectos de línguas e culturas indígenas podem ser incluídos nas aulas de ALE com o objetivo principal de capacitar os alunos, através de uma metodologia e material didático adequado, a participar de maneira crítica e informada de discursos relevantes para as sociedades brasileira e europeia germanófona.

A próxima seção 1.1 ilustra a nova presença de pessoas indígenas nas instituições culturais e de ensino superior. Em seguida, na seção 1.2, serão esboçadas as consequências para o ensino fundamental e médio, para, em 1.3 focar nas exigências previstas para o ensino de línguas estrangeiras e especificamente do alemão como a língua de um grupo de imigrantes ao Brasil.

1.1 A PERSPECTIVA INDÍGENA NAS INSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

A maior atenção dada a grupos e indivíduos indígenas no Brasil não surgiu apenas com a proclamação da Década das Línguas

Indígenas (2022-2032) pela UNESCO, mas já se manifesta há várias décadas, começando no final dos anos 1970 com as lutas pelos direitos a uma própria organização social, costumes, línguas e, fundamentalmente, à demarcação das terras tradicionais, consolidados na Constituição Federal de 1988. Hoje a percepção das vozes e visões de pessoas indígenas como integrantes da sociedade se reflete tanto nas artes quanto na ciência. Todos conhecem autores como Ailton Krenak ou Daniel Munduruku, e músicos como Katú Mirim ou Kunumi MC também alcançaram grande notoriedade com sua música rap de resistência. Nas galerias, os indígenas não são mais exibidos apenas como objetos (fotográficos), mas mostram suas próprias obras artísticas, como Joseca Yanomami ou Denilson Baniwa na Galeria Claudia Andujar em Inhotim.¹ Além disso, grandes exposições, como *Nheẽ Porã: Memória e Transformação*, no Museu da Língua Portuguesa, são agora (co)concebidas pelos próprios indígenas.

Nas universidades do sul do Brasil, tem aumentado principalmente o interesse pelo contato entre indígenas brasileiros e imigrantes europeus. A pesquisa é feita a partir de uma perspectiva brasileira e indígena sobre o papel que os imigrantes de língua alemã, como um grupo maior entre os europeus, desempenharam na expulsão, muitas vezes violenta, e até mesmo no extermínio cultural de grupos indígenas nos estados – na época províncias – do sul do país. Mas também é enfatizada a resistência que os indígenas do sul do Brasil, de diferentes etnias, ofereceram contra essa expulsão.² Um exemplo são os esforços da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para pesquisar a história e as memórias das populações indígenas Guaraní, Kaingang e Laklãnõ Xokleng, e tornar seu conhecimento tradicional e sua cultura acessíveis também a estudantes não-indígenas e a um público mais amplo.

1 Disponível em: <https://bravo.abril.com.br/arte/galeria-claudia-andujar-em-inhotim-recebe-obras-de-22-artistas-indigenas/>. Acesso em: 26 maio 2026.

2 Cf. *História. Encaminhamento Metodológico. 5o ano* (2016, p. 77-78).

1.2 O TRATAMENTO DAS LÍNGUAS E CULTURAS INDÍGENAS NO ENSINO BRASILEIRO

Esse conhecimento proveniente de uma perspectiva indígena vem sendo incorporado há alguns anos aos livros didáticos em todo o sul do Brasil. A título de exemplo, abordamos aqui as diretrizes escolares do estado do Paraná em nível municipal.³

Desde a década de 1990, existem diretrizes para o ensino de história nas escolas brasileiras, segundo as quais as contribuições das diferentes etnias, indígenas, africanas e europeias, para a formação do povo brasileiro devem ser levadas em consideração (Brasil, 1996). Além disso, em uma publicação atual para o ensino escolar (Bicentenário da Independência do Brasil, 2022, p. 18), uma citação de Darcy Ribeiro ressalta que os brasileiros de hoje são uma mistura de todos esses grupos étnicos, o que deriva uma identidade predominante atual como (antigos) colonizados. Enquanto a inclusão da história dos afro-brasileiros já é obrigatória desde 2003, a dos grupos indígenas do Brasil só foi tornada obrigatória para o ensino de história em 2008.⁴

Em vários manuais didáticos para o ensino escolar, aborda-se, entre outros temas, a presença dos indígenas no passado e no presente do Brasil, indicando fontes disponíveis em diversos sites da internet para aprofundamento do assunto. Essas fontes consistem, por exemplo, em vídeos do YouTube sobre diferentes grupos indígenas e sua identidade, ou ainda em uma pré-seleção de textos literários e outros textos autênticos.⁵ Um objetivo declarado do ensino que inclui uma perspectiva indígena é “desconstruir

3 Para obter informações sobre diretrizes didáticas e livros didáticos em Santa Catarina, consulte Bringmann (2021).

4 Isso se deve à Lei nº 10.639 (2003) e sua revisão nº 11.645 (2008) (Bicentenário, 2022, p. 21).

5 Ver, por exemplo, as informações em Integrando Saberes. 3º ano. Povos Originários (2022).

estereótipos e superar imaginários coletivos historicamente distorcidos”, como pode ser lido, por exemplo, no prefácio da Secretaria Municipal de Educação em Povos Indígenas do Paraná (2024). Outro objetivo deste manual para professores do Paraná, representativo dos estados do sul, é conscientizar os alunos de que os indígenas brasileiros não se encontram apenas na região amazônica ou no Parque Indígena do Xingu, a mais antiga e conhecida reserva indígena, mas também vivem até hoje em toda a região sul do Brasil (cf. Povos Indígenas do Paraná, 2024, p. 13). E isso apesar da perseguição pelos bandeirantes nos séculos XVII e XVIII e apesar da afirmação generalizada de que as áreas posteriormente ocupadas por imigrantes europeus estavam desabitadas. Especificamente, é importante notar que tanto os Kaingang quanto os Xeta, no atual Paraná, estiveram envolvidos em conflitos sangrentos com não-indígenas até o século XIX e até mesmo até meados do século XX, quando estes últimos reivindicaram seus territórios como áreas de cultivo ou para a exploração de recursos minerais. Os grupos guaranis também continuam a viver nas áreas rurais do interior do Paraná desde a destruição das missões jesuíticas e sua expulsão no século XVII.⁶

1.3 EXIGÊNCIAS PARA UM ENSINO DE ALE NO BRASIL

O currículo nacional para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, prevê a integração do patrimônio indígena nas aulas escolares, pois “o planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas

6

Cf. https://pib.socioambiental.org/pt/Página_principal para se aprofundar nas histórias de contato dos três povos indígenas.

originários [...]” (BNCC, 2018, p. 15-16). Assim, além do tratamento nas disciplinas de ciências sociais, propõe-se que jogos, danças e técnicas de luta indígenas sejam abordados nas aulas de arte ou educação física.

No que diz respeito ao ensino de línguas, não existem manuais didáticos específicos que enfatizem a proporção de palavras e estruturas indígenas na linguagem cotidiana brasileira atual. No entanto, a partir do sexto e sétimo ano escolar, a BNCC estabelece diretrizes para que o ensino de português inclua lendas indígenas (2018, p. 169) e, no Ensino Médio, literatura indígena em geral (2018, p. 523). A única língua estrangeira listada na BNCC é o inglês, que deve funcionar como língua franca na comunicação internacional.⁷ Outras línguas estrangeiras são ensinadas em escolas individuais, principalmente o espanhol, como língua dos países vizinhos da América Latina.

O alemão, como língua de um dos maiores grupos de imigrantes europeus, é encontrado principalmente em escolas particulares no sul do Brasil. Na maioria dessas escolas, são utilizados materiais didáticos de editoras alemãs. O mesmo se aplica ao ensino de alemão em boa parte das universidades brasileiras, embora, do lado brasileiro, a demanda por materiais didáticos de ALE, com os quais se possa estabelecer uma relação própria, esteja se tornando cada vez mais forte, e já existem várias iniciativas para criar materiais próprios e utilizá-los em diferentes universidades públicas.⁸ Outro aspecto é a exigência do uso de materiais didáticos autênticos, que capacitem os alunos a participar de discursos atuais relevantes tanto para o Brasil como para os países de fala alemã, ou em escala global. Essa participação em um discurso construído

7 Isso implica que outras línguas estrangeiras são consideradas desnecessárias.

8 Um exemplo é o projeto interuniversitário *Zeitgeist*, com seus textos autênticos para estudantes (Wucherpennig, 2020), outro é a elaboração de material didático no Centro Austríaco da UFPR (<https://centroaustriaco.com/materiais-didaticos/>), no qual se procura garantir que haja uma referência tanto à Áustria quanto ao cotidiano brasileiro.

de forma conjunta e, portanto, interativa, também é fundamental para a concepção de competência linguística defendida no volume complementar do Quadro Europeu Comum de Referência (QER) (2020, p. 86). Além disso, o volume complementar destaca o uso da competência plurilingue na aprendizagem de línguas, entendida como a capacidade de uma pessoa plurilingue de usar estrategicamente seu repertório interligado e heterogêneo de diferentes línguas para se comunicar e produzir significado (2020, p. 34-35).

No contexto latino-americano, o uso estratégico do multilinguismo como competência do aluno no ensino de ALE ou no ensino de línguas em geral ainda é uma ideia relativamente nova, que foi posta em foco em 2024 no 4º Congresso Andino de Professores de Alemão em Sucre/Bolívia, sob o lema *mehr_Sprache(n)_wagen* (ousar mais línguas)⁹. As “mais” línguas a serem “ousadas” podem ser variedades de imigrantes faladas em família, outras línguas estrangeiras adquiridas de forma controlada ou não controlada, ou mesmo línguas indígenas, sendo que estas últimas desempenham um papel mais importante em outros países da América Latina do que no Brasil atual. Historicamente, porém, duas línguas indígenas estreitamente relacionadas tiveram uma participação significativa no desenvolvimento do português brasileiro atual, e esse fato pode ser levado em consideração em um exercício introdutório (ver seção 3.1).

Especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de pré-requisitos linguísticos e comunicativos para facilitar a interação e a cooperação em grupos nos quais se pretende criar significado em conjunto (cf. Council of Europe, 2020, p. 130), e com foco no tema em destaque aqui – o contato entre indígenas brasileiros e falantes de alemão, uma abordagem multiperspectiva é essencial. Os estudantes brasileiros de alemão devem ser capacitados

9 Após o retorno desse congresso, a autora e a coordenadora do departamento de alemão do Colégio Martinus, em Curitiba, tiveram a ideia de uma colaboração na forma de uma série de workshops sobre o tema “Contato entre falantes de alemão e indígenas no Brasil”.

a compreender as motivações dos respectivos protagonistas em seu contexto temporal e situacional. Além disso, existe a oportunidade de incluir uma grande variedade de mídias atualmente disponíveis na internet, sendo que o professor deve estar atento à competência midiática dos seus alunos e – caso seja necessário – fazer uma pré-seleção de sites confiáveis.

Nas seções a seguir, será descrito como as exigências mencionadas para o ensino de ALE podem ser atendidas com o uso de material histórico e atual relacionado às línguas e culturas indígenas do Brasil.

2. O CONTATO ENTRE INDÍGENAS E FALANTES DE LÍNGUA ALEMÃ NO BRASIL

O Brasil é até hoje um dos países, para não dizer o país, onde mais se fala alemão fora da Europa, e não como língua estrangeira aprendida na escola, mas, em parte, ainda como primeira língua nas famílias dos descendentes de imigrantes de língua alemã. Esse fenômeno, que ainda hoje pode ser observado, embora em forte declínio, ainda pode ser visto como consequência da imigração em massa de falantes de alemão, principalmente para os estados Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná, que ocorreu a partir de 1824 até o período após a Segunda Guerra Mundial. Essa imigração influenciou o sul do país de várias maneiras e, até hoje, existem cidades e municípios menores onde variedades do alemão são faladas no dia a dia, e alguns deles até tornaram sua variedade co-oficial no âmbito da política linguística menos restritiva das últimas duas décadas.¹⁰

Mas também em outros contextos e regiões, os viajantes de língua alemã deixaram marcas dentro e fora do Brasil desde o início da colonização europeia, principalmente na forma de textos e imagens, que por sua vez fundamentaram narrativas e deram origem a discursos que perduram até hoje.

A seguir, serão esboçados os diferentes cenários de contato entre indígenas brasileiros e indivíduos ou grupos de língua alemã. Em seguida, será feita uma referência à abundância de material pictórico e escrito em alemão resultante disso, que atende à exigência de autenticidade acima mencionada e, como descrito na seção 3, pode ser usado de várias maneiras no ensino de ALE local.

2.1 IMIGRAÇÃO DE LÍNGUA ALEMÃ PARA O SUL DO BRASIL

Em 2024, comemorou-se oficialmente o bicentenário da imigração de língua alemã para o Brasil. Em 1824, o primeiro grande grupo de colonos alemães chegou ao Rio Grande do Sul e fundou São Leopoldo. Seguiram-se outros imigrantes de língua alemã, que se estabeleceram principalmente nos estados do extremo sul, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, mas também em São Paulo¹¹ e Rio de Janeiro. As razões para a emigração, que ocorreu em várias grandes ondas, foram dificuldades econômicas em combinação com um recrutamento intenso por parte do Brasil, mas também os efeitos de eventos políticos, como a revolução fracassada de 1848, que levou um número de intelectuais e nobres dos pequenos estados alemães a partir para o Brasil. No século XIX, chegaram principalmente camponeses e artesãos pobres,

11 Em São Paulo, em meados do século XIX, os trabalhadores europeus das plantações de café foram submetidos a uma situação de dependência semelhante à escravidão, que se estendia a toda a família, devido aos contratos de semi-arrendamento celebrados com os proprietários das plantações. Isso fez com que as pessoas que queriam sair da Alemanha fossem desaconselhadas a emigrar para o Brasil (Beyhaut, 1989, p. 111-112). Também em Handelman (1859, p. 569) esse chamado "sistema de parceria" é discutido em detalhes.

mas também intelectuais, que receberam do governo brasileiro, dependendo da região e do momento histórico, em condições variadas, um pedaço de terra de diferentes tamanhos e qualidades para cultivar. O Império Brasileiro, por um lado, visava substituir com isso o cultivo em plantações, que, após a abolição do comércio internacional de pessoas escravizadas da África, se tornou difícil de manter apenas com o comércio interno de afrodescendentes escravizados entre o norte e o sul do país. Por outro lado, esperava-se que a colonização por imigrantes europeus fortalecesse as regiões fronteiriças menos habitadas com os países vizinhos da América Latina.

Justamente em tempos em que a Alemanha está recrutando profissionais qualificados no Brasil, é importante lembrar que já houve um movimento semelhante na direção oposta. É o que afirma o historiador alemão Handelsmann (1859, p. IX):

Ich will kurz daran erinnern, wie sich seit Ausgang des Jahres 1856 in Rio de Janeiro eine grosse Centralgesellschaft für Kolonisation bildete, mit der ausgesprochenen Absicht, zur Abhülfe des drückenden Mangels an Arbeitskräften beim Ackerbau und bei öffentlichen Bauten 50,000 Kolonisten einzuführen, und wie die Reichsgewalt im März 1857 mit derselben einen Vertrag abschloss, demgemäß sie für jeden einzuführenden Kolonisten ein Kopfgeld (Prämie) zu zahlen übernahm [...].¹²

Handelsmann (1859, p. X), cuja obra era bastante conhecida entre os intelectuais emigrantes e, portanto, refletindo o nível de informação dos colonos da época, será tratada aqui com mais detalhes¹³,

12 "Gostaria de lembrar brevemente como, desde o final do ano de 1856, se formou no Rio de Janeiro uma grande sociedade central para a colonização, com a intenção declarada de importar 50.000 colonos para remediar a grave escassez de mão de obra na agricultura e nas obras públicas, e como, em março de 1857, o governo federal celebrou com ela um contrato pelo qual se comprometia a pagar uma quantia (prêmio) por cada colono introduzido." (traduzido com apoio de DeepL).

13 Isso pode ser comprovado, por exemplo, pelo fato de que sua obra *Geschichte von Brasilien*, publicada em 1859, já estava à venda na livraria da Colônia Dona Francisca (mais tarde Joinville) poucos anos depois, como mostram os classificados do jornal *Colonie-Zeitung*.

relata, nesse contexto, inúmeras quebras de contrato por parte dos recrutadores brasileiros em relação aos colonos de língua alemã, que ele descreve, entre outras coisas, como “tristes vítimas da fraude e má administração brasileiras”¹⁴. Ele também descreve que havia homens com passagens pagas pelo governo brasileiro que, em determinados momentos, foram diretamente recrutados para o exército brasileiro (Handelmann, 1859, p. 843).

O historiador também tem ideias claras sobre os indígenas americanos. Influenciado pelas teorias raciais que circulavam na época, ele atesta que a “raça indígena” teria, em geral, pouca viabilidade, sendo que a imigração estrangeira ao solo americano foi a primeira a despertar uma vida histórica real (Handelmann, 1859, p. 933).

Para Santa Catarina, ele afirma que a maioria dos indígenas se retirou precocemente para o interior florestado ou abandonou completamente a região (Handelmann, 1859, p. 478) o que, como se sabe hoje, não correspondia aos fatos. Apenas a região ao redor de Itajaí, onde também se estabeleceram imigrantes de língua alemã, foi, segundo Handelmann (1859, p. 482), “criada pelo governo provincial como um posto avançado contra tribos indígenas hostis”, mas agora segura para os colonos. O historiador ainda acrescenta que na região do rio Tijucas, um pouco mais ao sul, a colonização europeia ainda era difícil, porque “índios hostis vagavam pela vizinhança”. Blumenau e Dona Francisca (hoje Joinville), nos quais associações de colonização alemãs negociaram condições contratuais favoráveis com o governo brasileiro, ele destaca como projetos de colonização particularmente bem-sucedidos. As notícias publicadas nas edições do jornal *Colonie-Zeitung* dos primeiros cinco anos sugerem que também nem tudo correu bem nessas colônias.¹⁵

14 “traurige[...] Opfer[...] brasilianischer Täuschung und Missverwaltung” (Handelmann, 1859, p. X).

15 <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/46592/browse?type=dateissued>

Neste semanário em língua alemã fundado em 1863 em Joinville, editado por um ex-membro da revolução de 1848, são ocasionalmente relatados conflitos entre colonos e indígenas. Textos autênticos deste tipo, produzidos no Brasil, são adequados como base para discussões em níveis avançados de ensino de ALE, conforme ilustrado a seguir (Colonie-Zeitung, 1863):

Der vor kurzem am kleinen Itajahy von den Bugres getötete Thon-Dittmar was nicht Belgier, wie irrthümlich in vorheriger Nr. angegeben, sondern er stammte aus der alten Bayrischen Familie der Freiherren von Thon-Dittmar. Sein Ende war ein trauriges. Als zwei seiner Mitarbeiter, von den Pfeilen der Bugres getroffen, niederstürzten, sprang er in den Fluss, um sich durch Schwimmen ans andere Ufer zu retten. Er erreichte dieses auch glücklich, sah sich aber plötzlich hier von einer anderen Schar Bugres umringt, der er durch rasche Flucht zu entkommen versuchte. Er kam aber nicht weit, sondern sank bald, von einem Pfeil in die Seite getroffen, zu Boden und wurde von den nachstürzenden Feinden vollends erschlagen, welche ihm dann den Schädel spalteten, das Gehirn (das sie als Zutat zu einem Getränk lieben) herausnahmen und damit sich eilig entfernten, den Leichnam liegen lassend. Ein vierter Arbeiter, der sich ebenfalls sofort in den Fluss gestürzt und durch Schwimmen und zeitweiliges Untertauchen bis zur nahen Sägemühle gerettet hatte, hat von dort aus die vorstehende Szene mitangesehen.¹⁶

16

„Thon-Dittmar, recentemente morto pelos bugres no pequeno Itajahy, não era belga, como erroneamente indicado no número anterior, mas descendia da antiga família bávara dos barões de Thon-Dittmar. Seu fim foi triste. Quando dois de seus colaboradores foram atingidos pelas flechas dos bugres e caíram, ele saltou no rio para se salvar nadando até a outra margem. Ele conseguiu chegar lá com sucesso, mas de repente se viu cercado por outro grupo de bugres, dos quais tentou escapar fugindo rapidamente. No entanto, não foi muito longe, pois logo caiu no chão, atingido por uma flecha no lado, e foi completamente morto pelos inimigos que o perseguiam, que então lhe partiram o crânio, retiraram o cérebro (que eles adoram usar como ingrediente em uma bebida) e se afastaram rapidamente, deixando o cadáver para trás. Um quarto trabalhador, que também se jogou imediatamente no rio e se salvou nadando e mergulhando ocasionalmente até a serraria próxima, assistiu à cena acima a partir de lá” (tradução com apoio de DeepL).

Essa mensagem poderia ser abordada com as ferramentas das análises de texto e de discurso nas aulas de ALE na faculdade. Por exemplo, as passagens do texto sobre o canibalismo dos “bugres” mostram claramente que o autor recorre a um suposto conhecimento prévio, que parece ter origem em uma das obras de Staden, Léry ou Thevet (ver 2.2). E comunicações públicas desse tipo marcaram a memória coletiva das comunidades de imigrantes.

No que diz respeito à província de São Pedro (atual Rio Grande do Sul), a situação apresentada por Handelsmann é um pouco diferente. Primeiramente, ele menciona os indígenas das missões jesuíticas no rio Uruguai, no norte da província, que no século XVIII ainda pertenciam ao Paraguai. Sobre os indígenas do “interior” mais ao sul, em torno de Pelotas, ele se expressa da seguinte forma:

Ueberhaupt ist das eigentliche Binnenland noch immer keineswegs im unbestrittenen Besitz der weissen Race, sondern bis auf den heutigen Tag behaupten sich dort in dichten Urwäldern verschiedene wilde Indianerstämme, die man gewöhnlich mit dem Gesamtnamen der Bugres zu bezeichnen pflegt (Handelsmann, 1859, p. 493).¹⁷

Um pouco mais tarde, ele acrescenta que os colonos que viviam nas margens da floresta tropical sofreram muito com as incursões dos indígenas (Handelsmann, 1859, p. 505-507). Ele parte do princípio de que as condições relativamente favoráveis à imigração para as regiões do interior em meados do século XIX se deviam à intenção do Brasil de atrair colonos e mercenários alemães para fortificar as fronteiras contra os indígenas e os Estados espanhóis do Rio da Prata.

Portanto, fica evidente que a colonização de falantes da língua alemã no sul do Brasil não ocorreu sem conflitos e, de forma

17

“Na verdade, o interior do país ainda não é propriedade incontestável da raça branca, mas até hoje, em densas florestas virgens, vivem várias tribos indígenas selvagens, que costumam ser chamadas pelo nome coletivo de Bugres (tradução com apoio de DeepL).”

alguma, em condições ideais. Além disso, os projetos coloniais do século XIX apresentam-se muito heterogêneos.

2.2 PESQUISADORES DE LÍNGUA ALEMÃ

As viagens ao Brasil realizadas por indivíduos provenientes de regiões de língua alemã podem ser divididas em várias etapas.

Já no início da colonização do Brasil pelos portugueses, outros europeus também chegaram ao país no âmbito de expedições portuguesas ou de projetos de colonização próprios. Um viajante de língua alemã, Hans Staden, da antiga Landgraviato de Hesse, tornou-se especialmente conhecido por ter sido capturado pelos tupinambás enquanto mercenário a serviço dos portugueses e por ter escapado por pouco da morte. Ele publicou suas experiências em 1557 em um relato de viagem ricamente ilustrado, a *Warhaftigen Historia*, que durante muitos séculos – juntamente com os relatos dos franceses Thevet (1557) e Léry (1578), publicados na mesma época – moldou a imagem que a população europeia tinha dos indígenas brasileiros como canibais.¹⁸

Uma segunda fase de exploração do território brasileiro e de contato com os povos indígenas que ali viviam por viajantes de língua alemã teve início após 1808, quando a corte real portuguesa, fugindo de Napoleão Bonaparte, se estabeleceu no Rio de Janeiro. A partir dessa data, as “nações amigas” foram autorizadas a entrar no país.¹⁹ Chegaram naturalistas acompanhando ou a serviço de nobres abastados. Destacam-se expedições como

18 Ver também Gewecke (1992) e, como prova, o trecho apresentado do jornal *Colonie-Zeitung* na seção 2.1.

19 Cf. FAYET SALLAS (2013, p. 12, 13). Alexander von Humboldt, por outro lado, durante sua expedição anterior à América do Sul (1799-1804), teve permissão apenas para viajar por territórios coloniais espanhóis, pois a coroa portuguesa temia, entre outras coisas, que ele pudesse espalhar ideias revolucionárias pelo país (cf. Wulf, 2015).

a do príncipe de Wied-Neuwied (1815-1817), a organizada pelo rei Maximiliano I da Baviera com os pesquisadores Johann Baptist von Spix e Carl Friedrich Philipp von Martius (1817-1820) e a do barão von Langsdorff (1824-1830), da qual participou o pintor Moritz Rugendas. Segundo Fayet Sallas (2013, p. 13), esses primeiros viajantes estavam “todos envolvidos em empreendimentos de natureza científica e movidos pelo mesmo propósito de descobrir as riquezas e belezas desta parte do Novo Mundo”. A maior expedição ao Brasil foi realizada a partir da Áustria, por ocasião do casamento entre a arquiduquesa Leopoldina e o herdeiro do trono português Dom Pedro. Ela durou de 1817 a 1821, mas um de seus participantes, o taxidermista Johann Natterer, permaneceu no país por um total de 18 anos e, durante esse tempo, ampliou as coleções imperiais com muitos espécimes naturais e objetos etnográficos, como relata Engelsman (2012, p. 11) no prefácio de um catálogo de exposição do Museu de Etnologia de Viena.

Uma terceira fase teve início no final do século XIX, quando os primeiros cientistas de língua alemã com interesse etnológico e, sobretudo, linguístico viajaram pelo país. Eles queriam pesquisar as relações históricas entre as línguas para tirar conclusões sobre as relações de parentesco entre os grupos indígenas e seus movimentos migratórios (Petschelies, 2022). Destacam-se Karl von den Steinen, Paul Ehrenreich, Theodor Koch-Grünberg, Max Schmidt, Wilhelm Kissenberth e Fritz Krause, que, entre 1884 e 1928, realizaram, juntos, 15 viagens de pesquisa.²⁰ Mas outros pesquisadores, como a ornitóloga Emilie Snethlage, seu sobrinho Emil Heinrich Snethlage, a médica austríaca Wanda Hanke ou ainda o autodidata Curt Nimuendaju (Unckel), também deram valiosas contribuições para a documentação das línguas indígenas e dos aspectos culturais. Ao mesmo tempo, foram principalmente esses cientistas que levaram a maior parte dos bens culturais indígenas para a Europa,

onde ainda hoje estão armazenados e expostos em grandes coleções em museus etnológicos.²¹

Esse fato é frequentemente criticado pelo lado brasileiro e por uma perspectiva decolonial, o que, no entanto, levanta várias questões que os alunos podem discutir criticamente. Assim, é possível refletir sobre em nome de quem de fato os bens culturais são reivindicados ou ainda quanto das coleções ainda estaria preservado se os objetos tivessem sido mantidos nas condições climáticas, por vezes difíceis, do país de origem.²² Um aspecto mencionado por Kraus (2004, p. 108) é que as coleções eram frequentemente criadas para refinarar expedições pagas com meios privados. Com a aquisição das coleções, os museus tornaram-se os principais financiadores das expedições de pesquisa dessa terceira fase, nas quais nem sempre ou não apenas a pesquisa de bens culturais estava em primeiro plano. Assim, por exemplo, Emilie Snethlage conseguiu continuar a financiar suas pesquisas de campo ornitológicas com uma coleção de objetos do cotidiano dos xipaya e kuruaya, depois que o Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), como instituição empregadora, não pôde mais disponibilizar os recursos financeiros para isso (ver Hoffmann-Ihde, 2014). Atualmente, é prática comum que os cientistas trabalhem em estreita colaboração com especialistas indígenas das comunidades em questão, como Engelsman já observou em 2012 no prefácio do catálogo da exposição austríaca sobre a coleção brasileira de Natterer:

Durch die Einbindung der Bestände in aktuelle Forschungsfragen wird eine Brücke zwischen Vergangenheit und Gegenwart geschlagen, die auch zeigt, wie sich die Perspektive auf die Objekte und insbesondere auf die indigenen Kulturen Brasiliens in den letzten beinahe 200 Jahren verändert hat. Es kommen dabei nicht alleine Naturforscher und Wissenschaftler

21 Ver p.ex. Hermannstädter (2001) ou Augustat (2012).

22 Ver Schönberger (2021, p. 18).

zu Wort, sondern auch Vertreter indigener Gruppen aus Brasilien. Letzteres ist unserem Haus ein besonderes Anliegen, denn wir wollen kulturelles Erbe immer im Dialog mit den Menschen bearbeiten und ausstellen, deren Vergangenheit in den Sammlungen präsent ist (Engelsman, 2012, p. 11).²³

Na melhor das hipóteses, os descendentes dos doadores indígenas das coleções têm assim a oportunidade de readquirir um conhecimento muitas vezes já perdido, e frequentemente o interesse dos grupos limita-se a registrar os objetos por meio de fotos ou vídeos e, acima de tudo, a obter acesso às fontes escritas. (ver p.ex. Reiter; Camargo, 2022).²⁴

Resta constatar que, em todas as três fases aqui descritas de viagens individuais ao Brasil por pessoas de língua alemã, foi produzido um material diversificado, composto por coleções etnográficas, artigos científicos, relatos de viagem, registros de narrativas indígenas, listas de palavras, desenhos, fotografias, entre outros. Da mesma forma, o encontro entre indígenas e colonos de língua alemã no sul do Brasil deixou marcas, não apenas na forma de memórias coletivas de ambos os grupos, mas também como notícias nos jornais de língua alemã do Brasil. Todas essas fontes históricas podem ser utilizadas, juntamente com informações, análises e debates modernos, em projetos de ensino em diferentes níveis de aprendizagem, o que será descrito com mais detalhes na seção 3 a seguir.

23 "A integração dos acervos em questões de pesquisa atuais cria uma ponte entre o passado e o presente, mostrando também como a perspectiva sobre os objetos e, em especial, sobre as culturas indígenas do Brasil mudou nos últimos quase 200 anos. Não são apenas os naturalistas e cientistas que têm voz, mas também representantes de grupos indígenas do Brasil. Este último aspecto é particularmente importante para a nossa instituição, pois queremos sempre trabalhar e expor o patrimônio cultural em diálogo com as pessoas cujo passado está presente nas coleções" (tradução com apoio de DeepL).

24 Neste contexto, é importante mencionar que ainda existem muitas fontes de pesquisadores de língua alemã que ainda não foram traduzidas para o português. Isso abre um campo de atuação para tradutores de alemão com conhecimentos especializados na área.

3. MÉTODOS E MATERIAIS DIDÁTICOS

No ensino escolar brasileiro, mas principalmente no trabalho pedagógico dos museus, há algum tempo que se vêm realizando esforços para incorporar aspectos indígenas nas reflexões.²⁵ Da mesma forma, observa-se nas aulas de ALE nas universidades públicas brasileiras um aumento do interesse em abordar o tema em sala de aula, a fim de incluir materiais relacionados à história e à realidade brasileira, mas também de grande atualidade sociopolítica, o que poderia representar um maior incentivo ao aprendizado para os alunos. Devido à conexão histórica entre os indígenas brasileiros e os imigrantes e pesquisadores de língua alemã, descrita na seção 2, há algumas possibilidades de abordar esse tema nas aulas de ALE, utilizando o material textual e visual autêntico já mencionado e, em grande parte, acessível publicamente na internet. O foco está no desenvolvimento da capacidade de discursar e na participação em discursos atuais, razão pela qual o uso do repertório plurilíngue dos alunos, ou seja, além do alemão, principalmente o português, deve ser permitido. As atividades podem ser adaptadas a diferentes níveis de aprendizagem. Elas são dirigidas principalmente a adolescentes no ensino médio e estudantes universitários, mas, em alguns casos, crianças mais novas também podem participar, com ênfases diferentes.

Os métodos e materiais didáticos descritos a seguir já foram aplicados parcialmente e com diferentes ênfases em 2025 no Ensino Fundamental e no Ensino Médio de uma escola particular em Curitiba (com curso de ALE), bem como no âmbito de um workshop para alunos de ALE na UFMG. O Quadro 1 apresenta uma sinopse das atividades detalhadas da seção 3.1 a 3.5.

25

Veja, por exemplo, as Caixas didáticas para crianças do Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal do Paraná, uma das quais foi desenvolvida sobre o tema “Cultura Popular e Etnologia Indígena” (DIONÍSIO DE SOUZA et al. 2022: 7). Nos últimos anos, também ocorreram exposições de grande e pequeno porte sobre línguas e culturas indígenas em diversos locais em todo o Brasil. Um exemplo notável é a exposição itinerante *Nheẽ Porã: Memória e Transformação*, mencionada no início, que foi exibida em 2023 no Museu da Língua Portuguesa em São Paulo e em 2024 no MPEG em Belém e até mesmo nas instalações da UNESCO em Paris.

Quadro 1 - Sinopse das atividades propostas

Atividade	Material	Procedimento	Objetivo	Perguntas de reflexão
3.1 Jogo de escada	Tabuleiro "Leiterspiel" (Fig. 1), dado, peças de cores diferentes para os jogadores, cartões com empréstimos	Em grupos de 4 a 5 alunos; para as regras do jogo ver descrição em 3.1	Empréstimos de língua(s) indígenas/ outras línguas no português brasileiro (e alemão) refletem história de contato	Por que palavras "migram" de uma língua para a outra? Por que há tantas palavras tupis no português brasileiro? Quais são as áreas temáticas das palavras tupis no português?
3.2 Descrição de imagens	Imagens (fotos, pinturas, desenhos) históricas e atuais	Descrição e debates em grupos de trabalho ou no pleno; introdução pelo professor para dar o contexto para uma sistematização	Representações pictóricas refletem contexto sócio-histórico/ intenção do autor/ilustrador	Quem olha? Quem é mostrado? O que está ausente? Como corpos e natureza são representados? Que legendas ou enquadramento acompanham a imagem?
3.3 Steckbriefe/ perfis de A povos indígenas B "viajantes"	A: Perfis de línguas e povos indígenas no Brasil no site pib.socioambiental.org B: Ver nota de rodapé XX para uma seleção de sites sobre "viajantes"	Elaborar perfis em grupos de trabalho; apresentar no pleno	A: Conhecer povos indígenas do Brasil com suas histórias e seus desafios (de preferência da própria região dos alunos); sensibilização para autodenominações e exônimos B: Conhecer personagens de língua alemã e indígenas que "viajaram"; conhecer a contribuição cultural/ científica do personagem; sensibilização para as diferenças nas viagens (p.ex. voluntário ou não, motivos)	A: Quais são os efeitos do contato entre indígenas e não-indígenas no Brasil? Quando uma língua se torna ameaçada? B: Qual era o contexto da viagem da pessoa? Por que a pessoa ficou conhecida? O que o legado/ a história da pessoa significa para a atualidade? Existem textos mais modernos baseados em textos ou nas biografias dos personagens?

3.4 Contação de mitos	Mitos registrados em alemão por Koch-Grünberg; (se disponível:) vídeos ou textos introdutórios sobre multimodalidade (gestos, tom de voz, olhares, imitação de sons) nas narrativas orais	Falar sobre elementos multimodais usados na oralidade ou na "tradução" da fala/escrita para uma representação imagética; elaborar em grupos a contação de uma história à base de um mito curto em alemão e gravar vídeo da performance; produzir história em quadrinhos	Sensibilizar alunos para a arte verbal indígena; sensibilizar para as diferenças entre oralidade e escrita; despertar criatividade dos alunos (contação de histórias, vídeos, quadrinhos)	Como pode ser reconstruída uma performance de contação de história à base de um texto escrito? Quais elementos multimodais produzem quais efeitos na performance? Como os elementos multimodais na performance oral/visual podem ser "traduzidos" para quadrinhos?
3.5 Debate através de textos autênticos	Artigos na imprensa em língua alemã publicada no Brasil; relatos de viagem, cartas, diários, etc. (ver seção 2)	Análise de textos em grupos pequenos; apresentação e debate no pleno	Identificar generalizações, atitudes (não-) preconceituosas com relação a povos indígenas expressos linguisticamente; desenvolver sensibilidade com relação à violência na linguagem	Quais eventos são relatados? Quais termos são utilizados para se referir a indígenas? Como os indígenas são retratados? Quais características lhes são atribuídas? Como os indígenas são apresentados nos textos fictícios modernos?

Fonte: elaboração própria

3.1 INTRODUÇÃO ATRAVÉS DA ATIVAÇÃO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS: PALAVRAS INDÍGENAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO (E NO ALEMÃO)

Diferente de outros países latino-americanos, principalmente o Paraguai, onde o guarani é a segunda língua oficial,²⁶ o plurilinguismo (no sentido do QER) não pode ser considerado a norma no Brasil, e as línguas indígenas são faladas apenas por pequenas minorias.²⁷ Embora os esforços em prol das línguas indígenas tenham aumentado nos últimos anos, por exemplo, com a documentação sistemática das línguas, a elaboração de gramáticas pedagógicas para o ensino nas comunidades indígenas ou a introdução de algumas delas como segunda língua oficial em nível municipal, não é possível contar com um amplo conhecimento da população em relação a determinadas línguas indígenas. No entanto, no passado brasileiro, duas variedades de contato baseadas em línguas tupis desempenharam um papel importante por muito tempo. Estas foram a Língua Geral Amazônica (mais tarde também chamada de *nheengatu*) na parte norte e a Língua Geral Paulista (LGP) no sul do Brasil (São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso, norte do Paraná), cujos vestígios ainda podem ser encontrados no vocabulário do português brasileiro e, sobretudo, nos nomes de cidades, rios e paisagens. Enquanto os topônimos na LGP baseada no tupiniquim nos estados mais ao sul (p. ex. *Curitiba*, *Iguaçu*, *Piratininga*) indicam que bandeirantes bilíngues chegaram a esses locais, a Língua Geral Amazônica se espalhou ao longo do rio Amazonas, principalmente

26 Na Bolívia atual, grande parte da população continua falando quíchua (18%) ou aimará (10%), além de outras línguas indígenas, das quais 36 são reconhecidas como línguas oficiais pela Constituição de 2009. No México, o nahuatl é falado atualmente por cerca de 1,6 milhão de pessoas (INEGI, Censo 2020), e 62 línguas indígenas mexicanas são reconhecidas como línguas nacionais.

27 De acordo com dados da ONG Instituto Socioambiental, ainda existem cerca de 160 línguas indígenas no território do atual Brasil, em comparação com as cerca de 1.000 estimadas no início da colonização portuguesa. Destas, apenas 25 têm mais de 5.000 falantes (<https://pib.socioambiental.org/pt/Línguas>).

no decorrer da evangelização pelos jesuítas em toda a província de Grão Pará e Maranhão da época.²⁸ Essa língua de contato do norte, que se estabeleceu muito antes do português, baseava-se no tupinambá, cuja primeira gramática, escrita pelo jesuíta espanhol Anchieta, foi publicada já em 1595.

Poucas pessoas na população atual sabem que o LGP também se manteve nas regiões sulistas mencionadas, ao lado do português, até a segunda metade do século XIX. Ele só foi suplantado a partir do momento em que a colonização por pessoas de outras regiões do país, africanos escravizados e imigrantes europeus aumentou maciçamente (Rodrigues, 2016, p. 37-38). Também é pouco conhecido que, no norte, mesmo em cidades maiores como Belém ou Manaus, o nheengatu continuou a ser a primeira língua de parte da população, em sua maioria bilíngue, após 1850, e que, na região do Rio Negro, ainda hoje é falado em algumas comunidades indígenas e outras comunidades tradicionais, seja como língua materna ou como língua de contato.

Portanto, é recomendável, em uma primeira atividade lúdica em sala de aula, abordar os empréstimos linguísticos dessas duas línguas tupis intimamente relacionadas e as circunstâncias históricas de sua disseminação, a fim de conscientizar os alunos de que eles fazem parte do seu próprio repertório cotidiano e que, portanto, eles já possuem conhecimentos prévios sobre línguas indígenas brasileiras. Ao mesmo tempo ou após o jogo, deve-se salientar aos alunos adolescentes e adultos que o Brasil ainda possui uma grande diversidade linguística no que diz respeito às línguas nativas e que as línguas tupis são apenas a família linguística com o maior número de línguas ainda faladas e o maior número de falantes, mas que existem muitas outras famílias linguísticas que são tão diferentes entre si quanto, por exemplo,

28

Cf. quadro informativo sobre a difusão das duas Línguas Gerais em <https://mirim.org/pt-br/linguas-indigenas/linguas-gerais>.

a família linguística indo-europeia (com o alemão, o português, o russo ou o bretão de seus subgrupos) em comparação com as línguas turcas ou o coreano. As duas línguas gerais do Brasil pertenciam ao ramo tupi-guarani, que difere de outros subgrupos da família tupi aproximadamente tanto quanto as línguas românicas diferem das germânicas. Uma maneira de mostrar a diversidade tipológica das línguas é a representação cartográfica das famílias linguísticas no site infantil Mirim do Instituto Socioambiental (ISA), disponível em português e alemão.²⁹ Como alternativa, pode-se acessar a página de visão geral sobre as línguas indígenas do Brasil, também do ISA, e passar o cursor sobre os nomes das línguas, fazendo com que outras línguas do mesmo subgrupo de uma família sejam iluminadas.³⁰

A introdução lúdica à conscientização do vocabulário tupi em português (e, em parte, também em alemão) pode ser feita por meio de um jogo chamado “jogo da escada” (*Leiterspiel* em alemão), para o qual existe um modelo em Rinvolutri e Davis (2014, p. 19), que é ideal porque, além de escadas, também há cobras e, com um pouco de imaginação e cor, o percurso pode ser percebido como um rio sinuoso, aproximando-se da região amazônica (ver Figura 1). Para este jogo, é necessário um dado, peças de jogo em número igual ao dos jogadores e cartões de tarefas, que são utilizados assim que um jogador coloca sua peça na parte inferior ou superior da escada ou da cobra.³¹ Se a resposta à pergunta sobre se a palavra no cartão é de origem indígena estiver correta, o jogador que estiver em um campo que representa o pé da escada ou a cauda da cobra pode avançar

29 Ver <https://mirim.org/de/Sprachen/indigene-Sprachen>. Infelizmente, na página em alemão, “indígena” ainda é traduzido como “Indianer”, o que não corresponde mais ao uso atual da língua alemã. Em vez disso, agora se fala – politicamente correto – de “Indigener”.

30 Ver https://pib.socioambiental.org/pt/Página_principal.

31 Sugestões para palavras indígenas brasileiras podem ser encontradas em Dietrich e Noll (2016) ou no site infantil do Instituto Socioambiental (<https://mirim.org/pt-br/lingua>).

para a parte superior. Se a resposta estiver errada, ele permanece onde está. Se um jogador se encontra na parte superior do objeto, permanece onde está ao responder de maneira correta. Se a resposta estiver errada, ele deve voltar com sua peça para a parte inferior, ou seja, o pé da escada ou a cauda da cobra. Para alunos mais velhos, as palavras escritas também podem ser empréstimos de línguas africanas (*moleque, cafuné, bagunça*), do alemão (*blitz, kuka, chopp*), do inglês (*bike*), palavras indígenas em alemão do tupi (*Jaguar, Alligator, Maniok, Ara, Ananas, Maracuja, Piranha, Cashew/Kaschu*) ou de outras línguas indígenas (*chocolate/Schokolade, Tomate, Chili, Mais*). Além dos substantivos, outros tipos de palavras podem ser incluídos, p. ex. adjetivos como *jururu* ou verbos como *socar* ou *cutucar* (ver Figura 2).

SUMÁRIO

Figura 1 - Jogo de tabuleiro

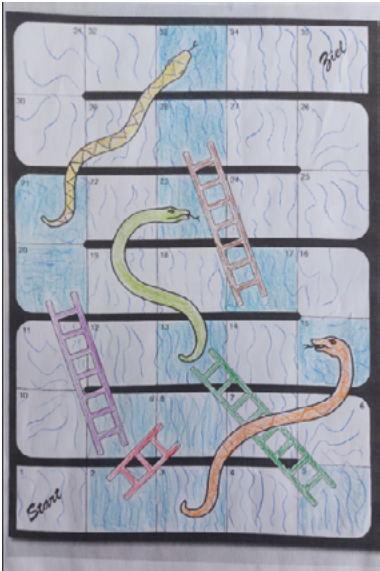


Figura 2 - Cartões para alunos mais velhos (frente e verso)

JURURU	do tupi <i>i-arurú</i> (‘estar tristonho’)
URUBÚ	‘abutre’, do tupi <i>urubú</i>
SCHOKOLADE	alemão para <i>chocolate</i> , do náuatle (língua do México) <i>xocolatl</i> ‘água amarga’

Fonte: Elaboração própria

Em uma variante do jogo para crianças pequenas, em vez de palavras escritas, podem ser representados animais, plantas e/ou alimentos nos cartões. Também é possível ensinar a esse grupo que palavras tupis dessas áreas temáticas foram incorporadas ao português brasileiro. Quando se trata de crianças menores, um professor deve assumir a condução do jogo.

O objetivo de aprendizagem para todos é perceber a origem indígena de muitas palavras do português brasileiro, especialmente aquelas que designam animais, plantas, paisagens, lugares e alimentos, pois elas eram novas para os viajantes não brasileiros e, portanto, foram adotadas das línguas que tinham nomes para elas. As crianças mais novas respondem apenas à pergunta se a palavra para o objeto ilustrado é indígena ou não, o que é indicado no verso do cartão por uma marca verde ou uma cruz vermelha.³² Os alunos mais velhos recebem a mesma pergunta, mas no verso do cartão há uma explicação sobre a origem da palavra. Dessa forma, eles podem perceber que as palavras “migram” quando circunstâncias históricas levam ao contato entre as línguas envolvidas. Isso possibilita a transição para os portadores do contato na Europa de língua alemã e, como atividade de conexão, a elaboração de perfis de viajantes e pesquisadores de língua alemã.

3.2 DESCRIÇÕES DE IMAGENS PARA DESPERTAR E/OU SISTEMATIZAR O CONHECIMENTO DISCURSIVO EXISTENTE

Esta atividade é adequada tanto para iniciantes quanto para alunos avançados de alemão. Ela pode ser realizada em alemão ou

32

Na seleção das imagens tem que se levar em consideração que crianças pequenas não conhecem animais mais específicos, p.ex. a imagem de um jabuti (palavra tupi) é mais provavelmente identificada por “tartaruga” (palavra não-tupi) e por isso não serve como elemento do jogo infantil.

na língua materna. Para começar, o professor deve chamar a atenção para as diferentes fases dos contatos entre viajantes de língua alemã e indígenas (ver 2.2). O objetivo das descrições das imagens pelos alunos é perceber que as imagens refletem as perspectivas dos viajantes e seu respectivo contexto sócio-histórico, ou seja, que determinadas intenções estão associadas às representações pictóricas. A atividade é, portanto, voltada para estudantes a partir do ensino médio. Imagens e fotografias podem ser encontradas em Staden (1557), Rugendas (1832), Steinen (1892, 1894) e nas publicações de outros pesquisadores mencionados anteriormente. Devido à sua idade, a maioria das imagens pode ser utilizada livremente.³³ Uma pequena seleção pode ser encontrada nas Figuras 3 a 6:

Figura 3 - de Bry (1593)



33

Imagens em publicações históricas em alemão podem ser encontradas, p.ex. na Biblioteca Curt Nimuendaju (<http://www.etnolinguistica.org/>) ou no projeto Gutenberg (<https://projekt-gutenberg.org/>).

Figura 4 - Rugendas (1835)



Figura 5 - Richter (1828)



Figura 6 - Koch-Grünberg (1924)



A famosa gravura da figura 3 é uma interpretação do artista flamengo Theodor de Bry, baseada nas descrições de Hans Staden sobre o canibalismo dos tupinambás. A figura 4 é uma litografia de Moritz Rugendas. Na pintura de Johann Heinrich Richter na ilustração 5, vê-se o príncipe Maximilian de Wied-Neuwied com o Krenak Nuguäck, mais conhecido como Joachim Quäck, caçando na selva brasileira. A fotografia na ilustração 6 mostra o Taurepang Mayuluaipu ditando a Theodor Koch-Grünberg os mitos de seu povo.

Os alunos devem interpretar as imagens com base em seus próprios conhecimentos prévios. Em alguns casos, pode ser necessário que o professor chame a atenção para determinados elementos da representação (ver perguntas de reflexão em quadro 1). A atividade pode ser realizada em grupo ou em plenário. Também podem ser utilizadas e analisadas representações modernas que retomam elementos das imagens antigas.³⁴

34

Um exemplo é o processamento de uma representação famosa da menina indígena Miranha pela artista brasileira Gê Viana em 2020.

3.3 PERFIS (“STECKBRIEFE”) DE POVOS INDÍGENAS OU DE VIAJANTES E PESQUISADORES

O foco aqui é a participação em debates e o trabalho independente, ou seja, a pesquisa e a seleção de informações em pequenos grupos sobre uma etnia ou pessoa. A pesquisa na internet pode ser feita em português, mas os perfis devem ser preenchidos em alemão, podendo-se utilizar um scaffolding, dependendo do nível dos alunos.³⁵ Em relação aos perfis de povos indígenas, é recomendável selecionar um grupo da própria região, o que está de acordo com as diretrizes para o ensino nas escolas apresentadas na seção 1.1 e pode contribuir para a redução de preconceitos e estereótipos no próprio ambiente. Os perfis de povos indígenas podem ter a seguinte aparência:

- Nome(s) da língua (autodenominações e nomes dados por outros)
- Número de falantes (ano do levantamento)
- Estados brasileiros/ países nos quais se fala a língua
- Informações históricas sobre o grupo (migrações, contatos com não-indígenas, problemas, etc.)
- Informações culturais sobre o grupo (fonte de renda, habitações, alimentos, etc.)
- Outros fatos interessantes sobre o grupo

Para pesquisas na internet, recomendamos expressamente o site pib.socioambiental.org do ISA.

35

É possível facilitar o aprendizado com a introdução de termos centrais em alemão ou com uma lista de termos a partir da qual os alunos escolhem os mais adequados.

A busca por informações sobre os viajantes exige uma maior competência midiática dos alunos, uma vez que essas informações estão espalhadas por um número quase incontável de sites. Os professores também devem indicar ou, pelo menos, sugerir alguns endereços confiáveis na internet para evitar erros nas apresentações em grupo que seguem à pesquisa.³⁶ Dependendo do foco da aula, os viajantes podem ser entendidos exclusivamente como pesquisadores de língua alemã no Brasil, mas também, de forma mais geral, como viajantes indígenas e não-indígenas entre os continentes. Entre estes últimos estão as crianças Miranha e Juri, da expedição Martius, que foram levadas para a Baviera, ou o Krenak, que foi levado pelo príncipe Wied para Neuwied, na Alemanha, onde ficou conhecido como Joachim Quäck (Figura 5). Com essa ampliação do conceito de viajante, podem ser iniciadas discussões críticas. O perfil deve conter as seguintes informações:

- Dados de vida
- Profissão/formação/atividades
- Interesses de pesquisa (o que a pessoa pesquisou, o que se pesquisou na pessoa?)
- Viagens
- Legado (p.ex. relato de viagem, objetos etnográficos, artigos científicos, listas de palavras, mitos/ lendas, fotografias, desenhos, pinturas)
- Comentários (avaliação do material/ das informações: o que pode ser útil, o que podia ser problemático?)

36

As entradas sobre a pessoa na Wikipedia, tanto em alemão como em português, geralmente apresentam fatos confiáveis, e os itens da bibliografia nessas entradas podem oferecer fontes adicionais. Na Biblioteca Curt Nimuendaju (www.etnolingustica.org) há textos originais escritos por pesquisadores do século XIX e XX.

Ao incluir os “viajantes” indígenas, é necessário que os alunos lidem com as informações exigidas de forma mais criativa. A apresentação dos trabalhos em grupo pode ser seguida por diversas discussões, como, por exemplo, cenários de ameaça para grupos indígenas no passado e no presente ou as contribuições dos viajantes para a pesquisa ou para as narrativas e debates atuais. Também podem ser abordados conhecimentos prévios e eventuais surpresas durante a pesquisa.

3.4 MITOS INDÍGENAS E TRADIÇÕES ORAIS EM ALEMÃO

Um aspecto importante das culturas indígenas, que está cada vez mais caindo em desuso, é sua tradição oral de contar histórias. A narrativa não se limitava apenas ao uso da linguagem falada, mas também incluía um amplo repertório de elementos multimodais, como gestos, mímica, ideofones (“gestos vocais”) ou mesmo uma entonação específica, com os quais se transmitia um significado adicional. No Alto Xingu, havia (e ainda há alguns) contadores de histórias profissionais que foram treinados nessa arte da apresentação oral durante muitos anos, principalmente durante o rito de transição da reclusão. Mas os elementos não-verbais também eram onipresentes na comunicação cotidiana, como o viajante naturalista Karl von den Steinen descreveu vividamente para esta região no Brasil central:

Aber welcher Unterschied zwischen einem gedruckten Baedeker und dieser Gestikulation, dieser Tonmalerei [...]. Zuerst setzte man sich in das Kanu, „pépi“, und rudert, rudert, „pépi, pépi, pépi“ – man rudert mit Paddelrudern, links, rechts eintauchend, und man kommt an eine Stromschnelle, bububu ... Wie hoch sie herabstürzt: die Hand geht mit jedem bu, bu eine Treppenstufe nach abwärts [...]. Aber man steigt wieder ein und rudert pépi, pépi, pépi. Weit, weit – die Stimme schwebt ih....., so weit ich....., und der schnauzenförmig zugespitzte Mund,

während der Kopf krampfhaft in den Nacken zurückgebogen wird, zeigt, in welcher Himmelsrichtung ih.....
(Steinen, 1894, p. 69).³⁷

Koch-Grünberg (1924) também experimentou essa forma de arte narrativa com seus dois acompanhantes indígenas em uma longa viagem fluvial (ver fig. 6) na Amazônia Ocidental. Ele transcreveu seus mitos, tentando registrar em notas de rodapé elementos orais como ideofones e gestos nas anotações palavra por palavra. No prefácio da coleção de mitos por ele editada, *Indianermärchen aus Südamerika*, ele descreveu as ocasiões de contação de histórias nas aldeias:

Man muß die Leute hören, wie sie am Lagerfeuer ihre Stammesgeschichten erzählen, auf die sie so stolz sind, wie sich ihre Darstellung häufig zu dramatischem Schwung erhebt; man muß sie sehen, wie sie bei spannenden Stellen plötzlich, lebhaft gestikulierend aufspringen und, vor Aufregung zitternd, dastehen [...] (Koch-Grünberg 1920, p. IV).³⁸

Koch-Grünberg é aquele entre os indigenistas de língua alemã que se dedicou intensamente à comparação dos relatos mitológicos de diferentes povos. Ele publicou sua própria coleção de mitos dos arekuna e taurepang em 1924, no segundo volume da obra *Vom Roroima zum Orinoco* (De Roraima ao Orinoco).³⁹ Essa coleção

37 "Mas que diferença entre um guia Baedeker impresso e essa gesticulação, essa pintura sonora [...]. Primeiro, senta-se na canoa, "pépi", e rema, rema, "pépi, pépi, pépi" – rema com remos, mergulhando à esquerda, à direita, e chega a uma corredeira, bububu... Quão alto ela cai: a mão desce um degrau a cada bu, bu [...]. Mas volta-se a entrar e rema-se pépi, pépi, pépi. Longe, longe – a voz flutua ih..., tão longe ih..., e a boca em forma de focinho, enquanto a cabeça é inclinada convulsivamente para trás, mostra em que direção ih..."

38 "É preciso ouvir as pessoas contando suas histórias tribais ao redor da fogueira, das quais se orgulham tanto, enquanto suas narrativas frequentemente ganham um tom dramático; é preciso vê-las, em momentos emocionantes, levantando-se repentinamente, gesticulando animadamente e ficando paradas, tremendo de emoção" (tradução com apoio de DeepL).

39 Estes pertencem a dois grupos caribes relacionados, os taurepang e os arekuna, enquanto no Alto Xingu representantes de diferentes grupos linguísticos (tupi, caribe, aruak, trumai) desenvolveram uma cultura comum.

de mitos serviu de modelo para Mário de Andrade em 1926, quando escreveu seu romance *Macunaíma. O herói sem nenhum caráter*. Uma versão resumida do volume já estava disponível em português em 1953, mas a tradução completa, incluindo a tradução interlinear de alguns relatos, só foi publicada em 2022.

Hoje, membros de diferentes povos utilizam os relatos dessas duas etnias de línguas caribes para a elaboração de material didático para as escolas indígenas. Assim, a professora universitária Altaci Rubim (UNB) e a professora Laura Sheine Rubim de Souza apresentaram, em 23/11/2022, durante o congresso *Viva Língua Viva* na UFPA, em Belém, uma unidade didática para o ensino escolar kokama baseada na história “Schildkröte und Savannenhirsch”, ou seja “Jabutí e veado” (Koch-Grünberg, 1924, p. 139; 2022, p. 128-129).⁴⁰ Em suas atividades de ensino para (re)aprender a língua, foi contada às crianças a história da corrida entre esses dois animais em kokama. As duas professoras incluíram muitos elementos multimodais em sua apresentação, para que mesmo as crianças que até então tinham pouco contato com a língua tupi de seus ancestrais pudessem acompanhar a narrativa. Em seguida, jogaram o jogo de tabuleiro *Yumatsarika itsiwatsu yawatimuki*, no qual 14 jabutís enfrentavam um veado e se moviam no tabuleiro de acordo com regras específicas. Dessa forma, ocorreu uma transferência da história contada para uma atividade própria das crianças, à qual se seguiu a conclusão de que “juntos somos fortes”, expressa pela união familiar dos jabutís, que conseguiram enganar o veado que era muito mais rápido.⁴¹

Algo semelhante pode ser concebido para as aulas de ALE, especialmente porque as histórias foram publicadas inicialmente em alemão. Muitas delas são curtas e consistem em grande parte em diálogos entre dois protagonistas, que podem ser representados

40 Ver programação em <https://viva.abralin.org/eventos/viva-lingua-viva-22/>

41 A história é semelhante à de “O Coelho e o Ouriço”, dos irmãos Grimm.

por duas pessoas ou por diferentes tons de voz e movimentos adicionais para indicar a mudança de interlocutor. Outros recursos para alunos de alemão podem ser imagens de algumas palavras recorrentes e importantes para o desenrolar da ação, que são levantadas no momento da sua pronúncia. Como alternativa, a história também pode ser contada em português, com apenas algumas palavras-chave em alemão inseridas. Esta última opção foi testada em vários grupos de alunos do Ensino Fundamental de uma escola particular com curso de ALE em Curitiba. As crianças de 5 a 7 anos, que tinham poucos conhecimentos de alemão, ouviram a história “Jaguar und Feuer”, ou seja “onça e fogo” (Koch-Grünberg, 1924, p. XX; 2022, p. 121), contada dessa maneira e com o uso de muitos elementos multimodais. Em seguida, receberam a tarefa de desenhar cenas da história, o que a maioria conseguiu fazer bem.

Em grupos em que a história é contada em alemão, há a possibilidade de uma reescrita ou re-contação em português para verificar a compreensão. Os alunos mais velhos podem receber a tarefa de contar eles mesmos a história em alemão, incorporando meios performáticos de contadores de histórias indígenas tradicionais, que devem ser apresentados previamente. Em um trabalho em grupo mais criativo, os alunos podem incorporar seus próprios recursos multimídia em suas narrativas e gravar a apresentação em vídeo. Uma tarefa especialmente indicada para adolescentes e jovens adultos é a “tradução” da performance de um conto indígena para uma história em quadrinhos, também em alemão, na qual os alunos tentam transformar os elementos multimodais em representações gráficas⁴². O repertório de técnicas para isso é geralmente conhecido pelos alunos dessa faixa etária, e também existem tutoriais na internet para aprendê-las.

42 Indígenas de diferentes etnias utilizam imagens e quadrinhos para registrar as suas narrativas tradicionais. Como inspiração podem servir as representações de mitos kaingang em imagens, disponíveis em <https://institutokaingang.org.br/contacao-de-historias/>. Outros recursos são os quadrinhos de Olívio Jekupé, p.ex. a publicação “O saci verdadeiro” da editora Panda books de 2021.

3.5 TRABALHO COM TEXTOS AUTÊNTICOS

Como já registrado na seção 2, existe um grande número de textos históricos em alemão que tratam do encontro com povos indígenas e com suas línguas e culturas. Trata-se, por um lado, de relatos e observações científicas de viajantes e pesquisadores, que na maioria dos casos também estão disponíveis em português. Por outro lado, há notícias provenientes de jornais brasileiros de língua alemã, como as da *Colonie-Zeitung* mencionadas na Seção 2.1, nas quais se relata sobretudo, a partir da perspectiva dos colonos, sobre conflitos com povos indígenas. Nesses relatos, frequentemente também podem ser identificados preconceitos correntes e um suposto saber sobre “os índios” como um grupo homogêneo. De acordo com o nível de proficiência de seus alunos, o professor pode selecionar previamente, em alemão ou em tradução, trechos de textos nos quais viajantes ou colonos expressam juízos de valor sobre os povos indígenas do Brasil. Em grupos, os alunos podem então trabalhar os conteúdos e a linguagem (especialmente a terminologia), sendo que, em alguns casos, uma adaptação linguística ou perguntas norteadoras pode ser pertinente.

Outra possibilidade de trabalhar com os textos históricos consiste em contrapor-lhes textos ficcionais posteriores que foram elaborados a partir deles. Assim, os mitos de Macunaíma de Koch-Grünberg podem ser comparados com o texto de Mário de Andrade, assim como passagens do relato de viagem de Spix e Martius, de 1823, com o romance *O som do rugido da onça*, publicado em 2021 por Micheliny Verunschik, no qual a vivência das crianças indígenas Juri e Miranha é apresentada a partir de sua própria perspectiva ficcional. Especialmente em relação ao último texto mencionado, o aluno tem a oportunidade de assumir também a outra perspectiva, a indígena, e, dessa forma, desenvolver empatia e adotar uma postura mais crítica em relação aos textos não ficcionais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado na seção 3, existem inúmeras possibilidades de trabalhar a temática indígena no ensino de ALE voltado a alunos brasileiros, o que se deve ao fato de que, ao longo da história do Brasil, houve uma grande variedade de situações de contato, tanto em nível individual quanto coletivo, que foram registradas e posteriormente reelaboradas de diferentes maneiras, seja por meio de imagens, seja por meio de textos escritos.

Os materiais aqui apresentados constituem apenas uma seleção, associada a algumas possíveis atividades didáticas. Eles não precisam ser utilizados em uma ordem específica nem de forma integral, servindo sobretudo como estímulo para pesquisas próprias mais aprofundadas e para outras possibilidades de uso em sala de aula. Dependendo dos recortes históricos ou regionais adotados, os docentes também podem encontrar outros meios, como vídeos ou mesmo longas-metragens. Cabe destacar que, com o acesso recentemente possibilitado ao jornalismo de língua alemã no Brasil, passou a estar disponível também material histórico autêntico, produzido no próprio país, em língua alemã.

Em conjunto com conhecimentos mais recentes oriundos de perspectivas indígenas ou com reelaborações narrativo-ficcionais ou artísticas mais atuais, o material em grande parte disponível na internet permite uma abordagem ampla e multiperspectiva do tema, na qual o desenvolvimento da competência discursiva, bem como a participação dos alunos em debates contemporâneos, deve ocupar um lugar central. Com uma abordagem abrangente, busca-se também evitar leituras unilaterais e generalizantes no âmbito da crítica ao colonialismo.

Na aplicação das atividades aqui descritas no contexto escolar e universitário, ficou evidente um grande interesse, sobretudo

por parte de alunos mais velhos e de estudantes universitários. A maioria demonstrou interesse em debater o tema, mas alguns também quiseram saber mais sobre as línguas. Observou-se que os *workshops* deveriam ter uma duração mínima de 3 a 4 aulas, podendo inclusive se estender por vários dias. Neste último caso, é possível incluir outros elementos e atividades. Assim, é fundamental abordar as inúmeras ameaças enfrentadas atualmente por comunidades indígenas no Brasil, tais como o desmatamento das florestas, os reassentamentos provocados por barragens e outros projetos, a ameaça representada por grandes proprietários de terra e garimpeiros, problemas ambientais e doenças trazidas pela atividade de garimpo, a perda das línguas ancestrais e a mudança para o português em razão de aspirações de ascensão social, as migrações para centros urbanos e o estabelecimento em bairros periféricos marcados pela pobreza, bem como o proselitismo promovido por diferentes grupos religiosos.⁴³

Além disso, os docentes também deveriam abordar povos indígenas específicos de suas respectivas regiões, a fim de familiarizar os alunos com as particularidades culturais de outras pessoas que vivem perto deles.

REFERÊNCIAS

ANCHIETA, José de. **Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil**. Coimbra: António de Mariz, 1595.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**. Belo Horizonte: Livraria Garnier, 2001.

43

Em alguns casos, como em escolas privadas de orientação confessional, faz-se necessária uma abordagem sensível, a fim de que esses estudantes também tenham a oportunidade de refletir criticamente sobre o tema.

AUGUSTAT, Claudia (ed.). **Jenseits von Brasilien**: Johann Natterer und die ethnographischen Sammlungen der österreichischen Brasilienexpedition 1817 bis 1835. Ausstellungskatalog des Museums für Völkerkunde. Wien, 2012.

BASE Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versão%20final.pdf. Acesso em: 21 jan. 2026.

BEYHAUT, Gustavo (ed.). **Fischer Weltgeschichte**: Süd- und Mittelamerika II: von der Unabhängigkeit bis zur Krise der Gegenwart. Frankfurt: Fischer, 1989.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRINGMANN, Sandor Fernando. Ensino história indígena em livros didáticos: problematizações a partir de uma coletânea distribuída na rede municipal de ensino de Florianópolis, SC. **Tellus**, Campo Grande, ano 21, n. 44, p. 53–82, 2021.

COLONIE-ZEITUNG. **Kolonie-Zeitung**, Joinville, ano 1, n. 18, 2 maio 1863. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/55107>. Acesso em: 21 jan. 2026.

COUNCIL OF EUROPE. **Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen**: lernen, lehren, beurteilen: Begleitband. Stuttgart: Klett, 2020.

DIETRICH, Wolf (ed.). **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2016.

DIETRICH, Wolf; NOLL, Volker. O papel do tupi na formação do português brasileiro. In: DIETRICH, Wolf (ed.). **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 81–103.

DIONÍSIO DE SOUZA, Kelly; PÉREZ GIL, Laura; EVANGELISTA, Tamara. **Caixas didáticas do MAE**: um guia para a sua elaboração. Curitiba: Editora UFPR, 2022.

ENGELSMAN, Steven. Vorwort. In: AUGUSTAT, Claudia (ed.). **Jenseits von Brasilien**: Johann Natterer und die ethnographischen Sammlungen der österreichischen Brasilienexpedition 1817 bis 1835. Wien, 2012. p. 11.

ETNOLINGÜÍSTICA. **Etnolinguística**. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/>. Acesso em: 21 jan. 2026.

FAYET SALLAS, Ana Luisa. **Ciência do homem e sentimento da natureza**: viajantes alemães no Brasil do século XIX. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

GEWECKE, Frauke. **Wie die neue Welt in die alte kam**. Stuttgart: Klett, 1992.

HANDELMANN, Heinrich. **Geschichte von Brasilien**. Berlin: Julius Springer, 1860.

HERMANNSTÄDTER, Anita (ed.). **Deutsche am Amazonas: Forscher oder Abenteurer?** Expeditionen in Brasilien 1800 bis 1914. Begleitbuch zur Ausstellung im Ethnologischen Museum, Berlin-Dahlem. Berlin: Staatliche Museen zu Berlin, 2002.

HOFFMANN-IHDE, Beatrix. **Emilie Snethlage als Ethnographin in Brasilien: die Berliner Xipaya- und Kuruaya-Sammlung**. Berlin: Reimer, 2014.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Línguas. In: **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Línguas>. Acesso em: 21 jan. 2026.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Página_principal. Acesso em: 21 jan. 2026.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor (ed.). **Indianermärchen aus Südamerika**. Jena: E. Diederichs, 1920.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **Do Roraima ao Orinoco: resultados de uma viagem no norte do Brasil e na Venezuela nos anos de 1911 a 1913**. São Paulo: Editora UNESP, 2022.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. Mitos e lendas dos índios Taulipáng e Arekuná. **Revista do Museu Paulista**, Nova Série, v. 7, p. 9–202, 1953.

KOCH-GRÜNBERG, Theodor. **Vom Roroima zum Orinoco**. Band II: Mythen und Legenden der Taulipang- und Arekuna-Indianer. Stuttgart: Strecker und Schröder, 1924. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4835>. Acesso em: 21 jan. 2026.

KRAUS, Michael. **Bildungsbürger im Urwald: die deutsche ethnologische Amazonienforschung (1884–1929)**. Marburg: Curupira, 2004.

LÉRY, Jean de. **Histoire d'un voyage fait en la terre du Bresil, autrement dite Amerique**. 1578. Disponível em: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k3128810/f5.item>. langDE. Acesso em: 21 jan. 2026.

MIRIM. **Língua**. Disponível em: <https://mirim.org/pt-br/lingua>. Acesso em: 21 jan. 2026.

MIRIM. **Línguas gerais**. Disponível em: <https://mirim.org/pt-br/linguas-indigenas/linguas-gerais>. Acesso em: 21 jan. 2026.

MIRIM. **Sprachen indígenas**. Disponível em: <https://mirim.org/de/Sprachen/indigene-Sprachen>. Acesso em: 21 jan. 2026.

PETSCHLIES, Erik. **Ascensão e declínio da etnologia alemã (1884-1950)**. Campinas: Editora UNICAMP, 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Bicentenário da Independência do Brasil: 1822-2022**. Curitiba, 2023.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. **Integrando saberes**: 3º ano: povos originários: história. Curitiba, 2022.

REDE BRASILEIRA DE DIREITOS LINGÜÍSTICOS. **Repositório**. Disponível em: <https://direitolinguistico.com.br/repositorio/s/rbll/item-set/1>. Acesso em: 21 jan. 2026.

REITER, Sabine; CAMARGO, Eliane. Shaping attitudes about indigenous languages and cultures: the exhibition project "Os Caxinauás – autonomia e contato" in Belém, State of Pará, Brazil. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**: Ciências Humanas, v. 17, n. 2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2178-2547-BGOELDI-2021-0028>. Acesso em: 21 jan. 2026.

RINVOLUCRI, Mario; DAVIS, Paul. **66 Grammatikspiele**. 1. ed. Stuttgart: Klett, 2014.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Tupi, tupinambá, línguas gerais e português do Brasil. In: DIETRICH, Wolf (ed.). **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 27-47.

RUGENDAS, Moritz. **Malerische Reise in Brasilien**. Paris: Engelmann, 1835.

SCHÖNBERGER, Sophie. **Was soll zurück?** München: C. H. Beck, 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **História**: encaminhamento metodológico: aula histórica: 5º ano. Curitiba, 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. **Povos indígenas do Paraná**: orientações pedagógicas. Curitiba, 2024.

SPIX, Johann Baptist; MARTIUS, Carl Friedrich Philipp von. **Reise in Brasilien**. München: Lindauer, 1823.

STADEN, Hans. **Warhaftige Historia und beschreibung eyner Landschafft der Wilden Nacketen Grimmigen Menschfresser Leuthen**. Marburg, 1557. Disponível em: <https://www.projekt-gutenberg.org/staden/historia/historia.html>. Acesso em: 21 jan. 2026.

STEINEN, Karl von den. **Die Bakairi-Sprache**. Leipzig: Köhler, 1892.

STEINEN, Karl von den. **Unter den Naturvölkern Zentral-Brasiliens**: Reiseschilderung und Ergebnisse der zweiten Schingú-Expedition, 1887-1888. Berlin: Reimer, 1894.

THÉVET, André. **Les singularités de la France antarctique, autrement nommée Amérique, et de plusieurs terres et isles découvertes de nostre tems**. Paris, 1557.

VERUNSCHK, Micheliny. **O som do rugido da onça. São Paulo**: Companhia das Letras, 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. Tradução Daniele da Silva Proença, Andrea Cristiane Kahmann e Márcia Rodrigues Bertoldi. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, v. 5, n. 1, p. 6-39, 2019.

WUCHERPFENNIG, Norma. Materiais autênticos no ensino de línguas: novas discussões sobre um conceito antigo. In: PORTINHO-NAUIACK, Catarina; BOHUNOVSKY, Ruth; WRUCK, Virgínia (org.). **Ensinar alemão no Brasil**: percursos e procedimentos. Curitiba: Editora UFPR, 2020. p. 197-213.

WULF, Andrea. **The invention of nature**: Alexander von Humboldt's New World. London: John Murray, 2015.

8

Ítalo Guimarães dos Santos

PERSPECTIVAS INDÍGENAS NO ENSINO DE ALEMÃO:

PERCURSOS E INQUIETAÇÕES
NA PRODUÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO
COM PERSPECTIVA DECOLONIAL

Entre os anos de 2023 e 2025, desenvolvi a pesquisa de mestrado que resultou na dissertação intitulada “Ensino crítico de alemão: perspectiva decolonial para a produção de material didático sobre realidades indígenas no Brasil” (Guimarães dos Santos, 2026). Esta foi uma pesquisa interessada em não apenas basear teoricamente a necessidade de inclusão da questão indígena no ensino de alemão no Brasil, mas também de produzir um material didático que expusesse, na prática, como essa inclusão poderia ocorrer. Neste curto ensaio, gostaria de percorrer os movimentos que foram necessários para o desenvolvimento dessa pesquisa, desde inquietações iniciais até sua consolidação e reflexões posteriores.

Após minha formação em Letras - Alemão pela Universidade Federal de Santa Catarina, pensei em continuar meus estudos em um programa de mestrado, mas não encontrei estímulo para esses planos. Após quatro anos de formação, tinha um sentimento de pequenez: Finalmente estava com meu diploma na mão, mas minha experiência parecia insignificante, em especial em relação a uma possível continuação de minha formação em um mestrado. O que eu poderia pesquisar? Na área de alemão, é fácil deixar-se levar pela crença de que os métodos, materiais didáticos e ideias vindas da Europa são superiores ou mais importantes do que pode ser feito por aqui em nosso país. Essa crença moldava a maneira como concebia a pesquisa no campo de alemão no Brasil, como algo intrinsecamente inferior ao produzido em outros países.

Minha sensação era de que as universidades da Europa já investigavam os temas mais “quentes” da didática e do fazer docente como professor de alemão. Nem ao menos falante nativo eu era, para posicionar-me e propor pesquisas ou modelos para movimentar a área, que, naquele período, eu ainda acreditava ter um núcleo nos países europeus de língua alemã. Posso dizer que essa “baixa autoestima” que eu sentia como profissional da área estava muito relacionada à falta de conexão com os métodos e documentos considerados basilares para o ensino, como o Quadro Comum Europeu

de Referências (QCER), ou as séries para ensino de alemão, como a Deutsch Lehren Lernen (DLL) do Goethe-Institut. Eu sentia muita dificuldade em compreendê-los, devido a sua extensão e complexidade. Assim, minhas primeiras indagações, e consequente interesse na pesquisa, surgiram a partir de discussões relacionadas ao antirracismo, às quais tive acesso tanto por meio da universidade, durante meus anos de graduação, quanto pela mídia. Ao observar materiais didáticos já existentes, como os livros didáticos internacionais para ensino de alemão, amplamente utilizados no Brasil, percebi que pouco ou nada era dedicado a temas que se tornaram muito importantes para mim nos anos em ofício após minha formação. Assim, o ponto de virada para um maior questionamento veio após a constatação de que havia poucos materiais didáticos que eu poderia utilizar em minhas aulas para falar tanto sobre o racismo em sala de aula, quanto sobre outros temas sociais de relevância, como a luta LGBTQIAPN+, direitos de pessoas surdas e com deficiências, disparidade social, entre outros.

Além disso, a leitura da obra de Paulo Freire foi essencial para minha maior emancipação em meu ofício e em relação a minhas ideias para um possível mestrado. Ao enfatizar que a educação deve partir da localidade concreta dos estudantes, obriguei-me a pensar no que isso poderia significar em aulas de alemão em minha cidade, Manaus, capital do Amazonas. De início, este não foi um movimento fácil, já que meu horizonte ainda estava muito afunilado por ideias limitadoras, por exemplo, de que a introdução da questão indígena à aula de alemão estaria limitada à minha realidade específica, de um professor com antepassados indígenas que mora na cidade de Manaus.

Como sabemos, no entanto, o racismo anti-indígena é um fenômeno muito presente não apenas por aqui, mas em qualquer lugar no Brasil e no mundo onde o etnocídio praticado contra povos indígenas é utilizado como pretexto para o roubo da terra e para sua exploração econômica (Potiguara, 2025). No plano pessoal, isso

implica em um apagamento de sua origem, da história de sua família e de seus antepassados. Afinal, ter antepassados indígenas é considerado uma vergonha a ser esquecida, já que a história “oficial” brasileira insiste em igualar o indígena ao atraso.

Já no dia a dia, isso significa escutar ofensas em relação a suas características físicas, assim como um sentimento de inferioridade em relação aos demais. Adicionados à realidade opressiva na qual boa parte da população brasileira vive, estes são sentimentos que podem adoecer o ser humano, o que já vi acontecer com frequência com parentes e amigos próximos. O que fizemos para merecer viver assim? Em minha certidão de nascimento está escrito: “raça branca”, mesmo sendo pardo (de acordo com as categorias propostas pelo censo do IBGE). Nasci na cidade grande e tive uma infância tranquila. Ainda assim, isso não me impediu de observar e sentir a brutalidade do racismo anti-indígena, a qual permanece em nossas famílias há gerações, mesmo com um intenso trabalho de negação e silenciamento.

Assim, a partir do caldeirão de ideias da Pedagogia Crítica, dos Estudos Decoloniais e da Teoria Racial Crítica pude dar início a minha pesquisa. Tive a sorte de encontrar no programa de pós-graduação da Universidade de São Paulo um grupo aberto e receptivo na pós-graduação, assim como uma orientação que respeitou as decisões e necessidades de um mestrando ainda com pouca experiência.

Uma das minhas preocupações iniciais foi a consciência de que, mesmo com minha história familiar confusa, não sou indígena. Indígena é aquele que se “reconhece como indígena, quando se identifica ou faz parte de um grupo de pessoas que se identifica como indígena, e eles a aceitam como indígena” (Varjabedian, 2022). Como poderia, assim, desenvolver um material didático sobre a temática, com a certeza de não reproduzir estereótipos e crenças irreais sobre a realidade dos grupos indígenas brasileiros? Nesse sentido, o livro desenvolvido por Aparecida de Jesus Ferreira (2015)

intitulado “Letramento Racial Crítico através de narrativas autobiográficas” foi essencial para minha compreensão da centralidade do conhecimento empírico de pessoas racializadas e da possibilidade de trabalhar entrevistas e produções de negros e indígenas na sala de aula. O livro traz 16 entrevistas realizadas com pessoas negras, assim como sugestões de atividades a serem realizadas a partir dessas entrevistas.

Dessa maneira, a inclusão de uma entrevista realizada com o autor indígena Daniel Munduruku e traduzida para alemão na publicação *“Indigene Literatur und Kunst in Brasilien - Literatura e arte indígena no Brasil”* (Schulze; Saavedra, 2022) tornou-se elemento central para a sequência didática a ser materializada no material. Sua entrevista lida com questões como a trajetória de vida do autor, racismo anti-indígena, políticas indigenistas e literatura, questões que considere como imprescindíveis para serem desenvolvidas neste projeto.

O desafio seguinte foi adaptar as propostas didáticas de Ferreira (2015) e a entrevista com Daniel Munduruku para a aula de língua alemã. Já neste momento da pesquisa, tive que encarar meu maior receio ao propor realizar uma pesquisa no campo de ensino de alemão como língua estrangeira. De início, procurei me familiarizar e interagir com documentos normatizantes já internacionalmente reconhecidos como basilares para a boa aula de língua alemã, como os já mencionados QECR e DLL. No entanto, essa interação não se deu a partir de uma leitura acrítica e de completa submissão a esses modelos estrangeiros, como costumava fazer anteriormente. Em contrapartida, o estudo de pesquisas com perspectiva decolonial já realizadas na área de alemão no Brasil, por exemplo, o artigo de Uphoff e Arantes (2023), motivou-me a compreender as diretrizes com uma ótica mais crítica e dialógica para o que eu estava me propondo a produzir. Nesse sentido, é necessário reconhecer a importância de tais documentos, mas é também possível tomarmos uma posição mais crítica e dialógica com suas sugestões.

Essa interlocução dinâmica com tais documentos mostrou-se como frutífera para o exercício de minha autonomia no momento da produção do material didático, já que eu não me sentia mais refém de ferramentas produzidas no exterior. Ao me sentir livre, por fim, pude explorá-las a partir de meu próprio contexto, como instrumentos passíveis de adaptação às necessidades de minha realidade pedagógica.

Por fim, a pesquisa foi essencial para minha compreensão de como o tema do racismo anti-indígena atravessa diversas dimensões da realidade brasileira. Ele se manifesta tanto em experiências sociais cotidianas, como as mencionadas anteriormente, mas também em disputas de ordem política e econômica, como aquelas que envolvem a demarcação de terras indígenas, procedimento previsto na Constituição Federal que identifica e legaliza territórios tradicionalmente ocupados por povos originários no Brasil. Este é um debate especialmente relevante no momento chave em que estamos vivendo, quando a presença de terras raras em solo brasileiro pode abrir portas para a continuidade da expulsão de grupos de seus territórios para a exploração do solo e de suas riquezas.

Trata-se de discussões urgentes que, embora afetem diretamente a sociedade brasileira, em especial grupos indígenas e quilombolas no interior dos Estados, muitas vezes acontecem a portas fechadas, sem a verdadeira participação cidadã. Diante disso, pode-se perguntar se o trabalho de informar e refletir a respeito deve ser responsabilidade da educação e em quais contextos: Apenas no ensino básico ou superior? Na aula de história, sociologia ou de alemão? De que maneira podemos possibilitar sua inclusão mais sistemática, sem sobrecarregar professores com já tantas responsabilidades?

De qualquer forma, devemos ter a convicção da possibilidade de transformar a sala de aula de língua adicional em um espaço inclusivo a discussões sobre o mundo real e próximo, sem que isso signifique deixar a língua em segundo plano. Afinal, é a partir de nossa localidade que aprendemos, ensinamos e damos sentido a um idioma.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, A. de J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas:** com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

GUIMARÃES DOS SANTOS, Ítalo. Ensino crítico de alemão: perspectiva decolonial para a produção de material didático sobre realidades indígenas no Brasil. 2026. 189 p. **Dissertação (Mestrado)** – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2026.

POTIGUARA, E. **Questão indígena brasileira:** visto minha própria pele sem medo. São Paulo: Cultura, 2024. 126 p.

SCHULZE, P.; SAAVEDRA, C. **Cadernos do Instituto Luso-Brasileiro 2** Literatura e arte indígena no Brasil / Indigene Literatur und Kunst in Brasilien. Colônia. Portugiesisch-Brasilianisches Institut der Universität zu Köln, 2022. Disponível em: https://pbi.phil-fak.uni-koeln.de/sites/pbi/user_upload/CadernosIndigena_ebook2.pdf. Acesso em: 10 maio 2026.

UPHOFF, D.; ARANTES, P. C. C. Mudando os termos da conversa: questões decoloniais na produção de materiais didáticos para o ensino de alemão. **Revista Interdisciplinar Sulear**, n. 14, p. 28-44, 2023.

VARJABEDIAN, G. **Índio não. É indígena!** Sesc. São Paulo, 9 ago. 2022. Disponível em: <https://www.sescsp.org.br/editorial/indio-nao-e-indigena/>. Acesso em: 10 maio 2026.

9

Elaine Cristina Roschel Nunes

NACHHALTIGKEIT HINTERFRAGEN: INDIGENE PERSPEKTIVEN IM SPRACHENUNTERRICHT¹

1

Dieser Text ist Teil meiner Präsentation an der Pädagogische Hochschule Weingarten am 15.12.2025 im Rahmen der Veranstaltung „International Lecture Series“ des ILAP (Internationalisierung der Lehramtsausbildung). In dem Aufsatz der Zeitschrift Pandaemonium (Nunes, 2024) wird ebenfalls eine detaillierte Darstellung der genannten Aktivitäten sowie des theoretischen Rahmens gegeben.

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-666-1.9](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-666-1.9)

Ziel dieses Beitrags ist es, Impulse zum Thema Nachhaltigkeit im Sprachenunterricht zu geben, aktuelle Entwicklungen zu reflektieren und den weiteren Austausch anzuregen. Dabei werden konkrete Projektbeispiele vorgestellt, Herausforderungen thematisiert sowie aktuelle Initiativen und zukünftige Perspektiven diskutiert.

Sprache ist ein entscheidendes Mittel der kritischen Bewusstmachung und ein Schlüssel, um Menschen zu erreichen, sie zu ermächtigen und für sozialpolitische Themen zu sensibilisieren. Diese Form der sozialen Sprachenpolitik in unsere Arbeit zu integrieren, ist angesichts der Krisen in unserer Welt dringender denn je. Im Bildungswesen und im Sprachenunterricht bedeutet dies, kritisch zu hinterfragen, wessen Wissen wertgeschätzt wird, wessen Sprachen unterrichtet werden und inwiefern Lehrpläne historische Hierarchien widerspiegeln oder verstärken.

Um diese Diskussion zu führen und mögliche Ansätze zu entwickeln, werden die theoretischen Überlegungen im Rahmen dekolonialer Perspektiven sowie der Ansätze kritischer Sprachenbildung verortet. Unter Dekolonialität wird dabei die kritische Auseinandersetzung mit kolonial geprägten Wissenssystemen, Machtverhältnissen und gesellschaftlichen Strukturen verstanden, die historisch durch den Kolonialismus hervorgebracht wurden und bis in die Gegenwart fortwirken¹.

Der Kolonialismus geht der Kolonialität voraus, doch diese besteht fort, da ehemalige Kolonien noch immer von den Strukturen der Ausbeutung und Herrschaft geprägt sind (Maldonado-Torres, 2007, S. 131). Dabei werden lokale Fronten geschaffen, die kolonialistische Strukturen aufrechterhalten, der sogenannte „interne Kolonialismus“ nach Pablo González Casanova (2007). Dieses Machtgefüge manifestiert sich in verschiedenen Facetten der Kolonialität, die miteinander verbunden sind. Auf diese Weise „verbindet die Kolonialität der Macht moderne Formen der Ausbeutung“ (Maldonado-Torres, 2007, S. 130) in Politik, Wirtschaft und verschiedenen Bereichen der Gesellschaft.

1

Weiterführende Informationen hierzu: Für eine vertiefende Auseinandersetzung mit *Giro decolonial* in Lateinamerika siehe Ballestrin (2013).

Die „Kolonialität des Wissens“ (ebd.) umfasst die Produktion von Wissen und die Reproduktion kolonialer Denkweisen und löscht andere Wissensformen und Entwicklungswege aus oder delegitimiert sie. Die „Kolonialität des Seins“ (ebd.) hingegen bezieht sich hingegen auf die gelebte Erfahrung und ihre Auswirkungen auf das kolonisierte Subjekt. Dabei wird untergeordneten und nicht-europäischen Völkern ihre Menschlichkeit abgesprochen (Maldonado-Torres 2007, S. 130). Als eine Form dieser Kolonialität ist die „kosmogonische Kolonialität“, die die Lebenskraft afro- und indigener Gemeinschaften als „primitiv“ und „heidnisch“ charakterisiert (Walsh, 2009, S. 15).

So litten und leiden afrikanische und indigene Völker unter Entmenslichungsprozessen, um den Zielen der Moderne zu dienen und ein universelles Ideal der Weißheit (Branquitude) zu fördern, das von Generation zu Generation weitergegeben wird und „ihre Gruppe in ihrer privilegierten Position stärkt“ (Bento, 2022, S. 25). Der Prozess der Gegenkolonialisierung stärkt hingegen die Menschen. Wie Antônio Bispo dos Santos (2018, S. 9), brasilianischer Quilombo-Aktivist und Schriftsteller, bemerkte, reichen der Kampf und der Widerstand gegen die Kolonialisierung weiter zurück als die Gegenwart und gehen auf die ersten Quilombos zurück. Quilombo (aus den Bantu-Sprachen „Kilombo“ für „Siedlung“) war eine Siedlung von geflohenen versklavten Menschen afrikanischer Herkunft, die als Symbol des Widerstands gegen die Sklaverei dienten und heute noch existieren (Santos, 2018).

Tatsächlich haben das indigene Wissen und die Bewegungen der schwarzen Bevölkerung in Brasilien bereits in der Vergangenheit einen Bruch mit dem Kolonialismus und mit der Kolonialität gefordert. Die Reproduktion hegemonialer Muster ist jedoch nach wie vor in unserer Gesellschaft sowie in den Bildungsinstitutionen präsent. Silvia Rivera Cusicanqui (2021) weist darauf hin: „Es kann keinen Diskurs über Dekolonisierung, keine Theorie der Dekolonisierung ohne eine dekolonisierende Praxis geben“ (Cusicanqui, 2021, S. 101).

Das ist genau der Ausgangspunkt, an dem ich ansetzen möchte: Welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Praxis von

Lehrenden an Hochschulen im Hinblick auf das Thema Nachhaltigkeit? Ein Thema, das in Lehrbüchern, offiziellen Prüfungen und Unterrichtsmaterialien immer wieder auftaucht, allerdings auf eine bestimmte Art und Weise und mit dem Fokus auf bestimmten Blickwinkeln.

Meiner Einschätzung nach steht in diesen Themen häufig eine eurozentrische Perspektive im Vordergrund, die sich insbesondere auf Praktiken wie Mülltrennung, Recycling und den Ausbau erneuerbarer Energien konzentriert. Demgegenüber werden im sogenannten „Globalen Süden“² oft andere Realitäten sichtbar, etwa wachsende Müllberge, Abholzung sowie die Verschmutzung von Wasser und Luft. Gleichzeitig werden die globalen Auswirkungen der Ausbeutung natürlicher Ressourcen und von Arbeitskraft durch europäische Unternehmen kaum thematisiert oder explizit reflektiert.

Deutschsprachige Lehrwerke sind beispielsweise häufig für ein „universelles Publikum von Lernenden“ konzipiert (Arantes, 2018). Um ihre Einsetzbarkeit in unterschiedlichen Kontexten zu gewährleisten und eine breite Marktakzeptanz zu erreichen, werden „kontroverse“ Themen daher oft ausgeklammert, während bestehende Stereotype reproduziert oder verstärkt werden können. Initiativen, insbesondere solche im Kontext indigener Völker, die stärker sichtbar gemacht werden sollten, bleiben dabei häufig unbeachtet und/oder werden vollständig ausgelöscht.

Ailton Krenak, ein wichtiger indigener Vertreter, Schriftsteller, Philosoph und Aktivist, stellt ein Beispiel für eine indigene Stimme dar, die zunehmend akademische und öffentliche Aufmerksamkeit erhalten hat. Krenaks Ansatz (2021) fordert dazu heraus, die zugrunde liegenden kolonialen Strukturen sowie die kapitalistische Logik zu reflektieren, die vielen gängigen Vorstellungen von Nachhaltigkeit implizit zugrunde liegen. Krenak (2021) sagt u. a., dass

2 Die Begriffe „Globaler Norden“ und „Globaler Süden“ sind kritisch zu hinterfragen, da sie komplexe Realitäten oft vereinfachen und bestehende Stereotype sowie Dichotomien reproduzieren können. Sie dienen dennoch als analytisches Werkzeug, um globale Machtasymmetrien und Ungleichheiten zu untersuchen (vgl. Fischer, 2025).

Nachhaltigkeit ein kolonialistischer Mythos ist. Er meint damit, dass Politik und Unternehmen, obwohl sie sich gerne mit diesem Terminus in ihren Diskursen schmücken, nicht wirklich auf ein ausgewogenes Verhältnis bzw. Gleichgewicht aller Elemente achten. "Ein Begriff, der von den großen Konzernen erfunden wurde, um ihren Raubzug an dem zu rechtfertigen, was wir Natur nennen" (Krenak, 2021, S. 4).

Krenaks Sicht zeigt, dass Nachhaltigkeit nicht immer so positiv behaftet ist, wie wir gerne denken. Oft würde sich hinter dem Wort nur der Wunsch verstecken, die Natur noch weiter auszubeuten, was paradox ist. Wir können diese Diskussion nicht außer Acht lassen, wenn wir über diese Themen sprechen und die Auswirkungen menschlichen Handelns auf die Erde spüren: Klimakrise, Wirbelstürme, Dürren, Überschwemmungen und unverantwortliche politische und unternehmerische Entscheidungen. Vor diesem Hintergrund erscheint es für die pädagogische Praxis notwendig, nicht nur die positiven Aspekte von Nachhaltigkeit zu vermitteln, sondern auch ihre ambivalenten und machtstrukturellen Dimensionen sichtbar zu machen.

Wie kann also die notwendige Kritik- und Diskussionsfähigkeit in den Sprachenunterricht integriert werden? Und wie lassen sich solche Themen konkret in einer kritischen Unterrichtspraxis bearbeiten? Dies erfordert nicht nur Veränderungen in den Unterrichtsinhalten, den Lernformen und im Wissensaustausch, sondern macht auch deutlich, dass der Fokus nicht länger auf der idealisierten Realität eines zentralen Landes liegen kann, das als vermeintlich perfektes Vorbild im Bereich der Nachhaltigkeit dient. Darüber hinaus, wie die brasilianische Anthropologin Manuela Carneiro da Cunha (2013) hervorhebt, können die Wissensformen indigener Völker zentrale Beiträge in Bereichen wie Klimawandelanpassung, Erhalt der Biodiversität, ökologischen Praktiken sowie der Erforschung biologisch aktiver Substanzen und deren potenzieller Anwendungen leisten.

Als konkrete Beispiele, die als Quelle für die Auseinandersetzung mit Umwelt- und Nachhaltigkeitsfragen verwendet werden können, lassen sich zwei zentrale Werke hervorheben. Zum einen Ailton

Krenaks *Ideias para adiar o fim do mundo* (Ideen, um das Ende der Welt zu vertagen), in dem eine grundlegende Kritik an hegemonialen Fortschritts- und Naturverständnissen formuliert wird. Zum anderen *A queda do céu* (Der Sturz des Himmels) von Davi Kopenawa und Bruce Albert, ein Werk, das Einblicke in die Kosmologie, Kultur und den Widerstand der Yanomami im Amazonasgebiet bietet. Diese Werke stellen indigene Welt- und Naturverhältnisse westlichen Perspektiven gegenüber und thematisiert die Zerstörung ökologischer und kultureller Lebensgrundlagen in Form eines politischen und epistemischen Manifests. Ergänzend können auch authentische Materialien wie Podcasts in der Lehrpraxis eingesetzt werden, um Diskussionen anzuregen und unterschiedliche Perspektiven auf Nachhaltigkeit zugänglich zu machen (Nunes, 2024).

Ein Schwerpunkt liegt dabei auf strukturellen Problemlagen, etwa den ökologischen und sozialen Folgen großer Unternehmenskonglomerate (Mischkonzerne), den Auswirkungen einer intensiven Agrarindustrie mit ihren Monokulturen sowie dem übermäßigen Konsum in der Gesellschaft. Damit werden Fragen aufgeworfen, die in neoliberalen Diskursen häufig nur am Rande oder gar nicht berücksichtigt werden, da dort andere Prioritäten wie die Stabilisierung des Status quo und Profitinteressen im Vordergrund stehen.

Zudem ist es besonders wichtig, konkrete Beispiele einzubinden und junge Menschen aktiv in solche Diskussionen einzubeziehen. Eine Sensibilisierung kann dabei etwa durch aussagekräftige Bilder und Videos sowie durch provokative Fragestellungen erfolgen. Anschließend werden daraus Themenkreise und kritische Denkansätze entwickelt, die in weiterer Folge Gegenstand der gemeinsamen Diskussion sind.

In unseren Unterrichtsstunden betonen wir die Bedeutung einer genauen Beobachtung der eigenen Umgebung und suchen gezielt nach lokalen Projekten, die sich für den Umweltschutz engagieren. Dabei werden sowohl schulische Umweltinitiativen im Stadtteil vorgestellt, etwa Aktionen zur Müllreduzierung und zum Schutz der lokalen

Flora, als auch Projekte mit größerer Reichweite, wie das Projeto Tamar in Florianópolis³, das sich dem Schutz von Meeresschildkröten widmet.

Die Studierenden bringen darüber hinaus relevante Akteure aus ihren eigenen Internetrecherchen ein, die sich in Mobilisierungen und gemeinschaftlichen Aktionen engagieren, wie beispielsweise Initiativen im Bereich der urbanen Kunst und Aktivismus⁴. Aus meiner Sicht ist es dabei zentral, sowohl lokale Projekte als auch unterschiedliche Wissensformen einzubeziehen. Dazu gehört insbesondere auch die Perspektive indigener Völker, die als langjährige Expert:innen im Bereich der Natur- und Umweltbeziehungen eine zentrale Rolle für ein umfassenderes Verständnis von Nachhaltigkeit einnehmen.

Das Werk von Krenak dient dabei als Grundlage für unsere Diskussionen. In diesem Zusammenhang war ich überrascht, dass viele Brasilianer:innen Ailton Krenak nicht kennen. Daher bietet sich hier eine gute Gelegenheit, diese aus meiner Sicht wichtige Persönlichkeit und zentrale Stimme des Umweltaktivismus vorzustellen. Eine einfache Aufgabe, die zugleich zum Nachdenken anregen soll, lautet:

- Schreibt fünf wichtige Informationen über Krenak, zum Beispiel: Wer ist er? Was macht er? Warum ist er bekannt?
- Fazit (fünf Sätze): Fasst in einem kurzen Absatz die wichtigsten Informationen aus dem Text zusammen. Welche zentrale Idee möchte Ailton Krenak vermitteln?
- Eigene Gedanken: Was haltet ihr von Krenaks Ideen? Sind sie wichtig? Warum?

Die Diskussion im Anschluss an diese Aktivität war besonders interessant. Dabei zeigte sich vor allem, wie wichtig es ist, den eigenen Lebensraum sowie den der Mitmenschen bewusster wahrzunehmen, etwas, das im Alltag häufig zu wenig geschieht. Als Erweiterungsprojekt entstand der Vorschlag, Arbeiten von Studierenden aus unterschiedlichen Kontexten und Fachbereichen zu sammeln

3 <https://www.tamar.org.br>

4 z. B. <https://www.instagram.com/dragurbana>

und in einem gemeinsam gestalteten Podcast zu veröffentlichen. Digitale Publikationen können hierbei eine wichtige Rolle spielen, insbesondere wenn sie von den Studierenden selbst organisiert und verantwortet werden (Nunes, 2025).

Krenak (2021) vertritt die Ansicht, dass kleine individuelle Maßnahmen die Klimakrise nicht lösen können, solange der Kapitalismus an einer Logik der unendlichen Ausbeutung der natürlichen Ressourcen festhält. In den Worten eines Studierenden der Gruppe: „Wenn wir über Nachhaltigkeit sprechen, geht es nicht nur darum, beim Zähneputzen den Wasserhahn zuzudrehen; es ist notwendig, die großen Unternehmen und diejenigen, die von der Ausbeutung der Umwelt profitieren, zur Rechenschaft zu ziehen“ (zit. nach Nunes, 2024, p. 25).

Nachdem wir uns der kolonialen und ausbeuterischen Logiken bewusst geworden sind, die vielen Nachhaltigkeitskonzepten zugrunde liegen, lässt sich Umweltschutz nicht mehr aus der Perspektive der Ausbeuter betrachten. Tatsächlich sind entsprechende Bewegungen keineswegs „bequem“, und in unterschiedlichen Kontexten können auch kritische Stimmen laut werden, die sich gegen diesen Ansatz positionieren. Wenn jedoch kritisches Denken und sozialer Wandel gefördert werden sollen, darf die eigene pädagogische Arbeit nicht auf dekontextualisierte und unreflektierte sprachliche Inhalte reduziert werden.

Im Einklang mit den dekolonialen Perspektiven, die auch eine Umsetzung in der Praxis haben, verstehe ich Sprache als eine Kraft des sozialen Wandels im Dialog mit unterschiedlichen Realitäten. Das ist der Weg der sozialen Transformation, des Kampfes für eine bessere Welt, nicht nur für alle Menschen, sondern auch für die Natur und andere Lebewesen.

REFERÊNCIAS

ARANTES, P. C. C. Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes. **Pandaemonium Germanicum**, v. 21, n. 34, 1-30, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/143789> (29/11/2023).

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89–117, 2013.

BENTO, Cida. **Pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CASANOVA, Pablo González. Colonialismo Interno – Uma redefinição. *In*: BORON, Atílio A.; AMADEO, Javier; GONZALEZ, Sabrina. A teoria Marxista hoje. **Problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO, 2007, p. 431-458.

CUSICANQUI, Silvia R. **Ch'ixinakax utxiwa**: uma reflexão sobre práticas e discursos descolonizadores. São Paulo: n-1edições, 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro. Povos tradicionais têm papel crucial na conservação da biodiversidade. **Agência FAPESP**, 22 jul. 2013. Disponível em: fapesp.br. Acesso em: 21 jun. 2026.

FISCHER, J. Die weiche Macht im Härtetest: Eine kritische Analyse von Soft Power in der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik am Beispiel des brasilianischen Fachkräftediskurses. **Pandaemonium Germanicum**, v. 29, p. e260029, 2026.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã Yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. Ideen, um das Ende der Welt zu vertagen. **Übersetzt von Michael Kegler**. Berlin: Penguin Verlag, 2021.

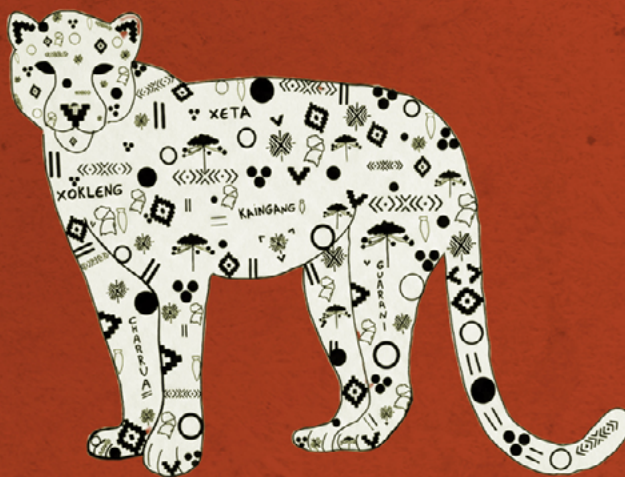
MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon (eds.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica mas alla del capitalismo global. Bogota: Siglo del Hombre Editores, 2007 127-168.

NUNES, E. C. R. Reflexões sobre práticas descolonizantes em educação linguística: compartilhando experiências com a língua alemã no Brasil. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, Brasil, v. 27, n. 53, p. 11–37, 2024. DOI: 10.11606/1982-8837275311. Disponível em: <https://revistas.usp.br/pg/article/view/226887>. Acesso em: 21 jun. 2026.

SANTOS, Antonio Bispo. Somos da terra. **Piseograma**, Belo Horizonte, n. 12, 44–51, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (Org.) **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CAMINHOS ARTÍSTICOS





10

Celio Roberto Eyng

**APONTAMENTOS
PARA A MONTAGEM
DE “ARAPUCA –
PARA CAPTURAR
PÁSSAROS QUE ANDAM”**

De que maneira medir o impacto e a importância da obra de Jaider Esbell (1979-2021) no contexto da arte contemporânea, especialmente nas décadas de 2010 e 2020, quando da inserção de artistas indígenas em instituições como museus, galerias, feiras e bienais? A originalidade de suas produções artísticas e a repercussão do seu ativismo, o qual se manifestou por meio de pintura, *performance*, literatura, teatro, audiovisual, publicação de textos e *lives* nas redes sociais transcendem qualquer possibilidade de mensuração. Provavelmente, Jaider Esbell não ficaria satisfeito em ser taxado de herói ou mártir de uma causa; tampouco aceitaria o título de principal articulador de um movimento artístico. Mas a potência de suas ações e criações ainda ressoa no campo artístico e, ao que tudo indica, continuará a perpetuar-se na circularidade do tempo.

Figura 1 - Foto de Jaider Esbell



Fonte: Agência Ophelia/Itaú Cultural (2018).

Visando dar maior visibilidade à obra de Jaider Esbell me propus o desafio de escrever um roteiro cênico que tratasse acerca de temáticas abordadas pelo ativista indígena. Longe de estabelecer uma cronologia ou abarcar a totalidade de sua obra, meu propósito foi subsidiar a montagem de uma peça teatral com cinco atos que articulasse, de maneira não-linear e fantástica, as inter-relações entre arte, espiritualidade e territorialidade e os embates em torno da retomada simbólica de Makunaima. Assim, na elaboração de “Arapuca – para capturar pássaros que andam”, lancei mão de alguns procedimentos: leitura de textos do autor e de seus comentadores (artistas, pesquisadores e curadores), apreciação de vídeos e entrevistas, análise de imagens, participação em curso sobre artes indígenas ministrado por Paula Berbert (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2025) e produção de artigo sobre o conceito de Arte Indígena Contemporânea (Eyng, 2024).

Sobre o termo “Arte Indígena Contemporânea”, por vezes abreviado de AIC, considero que Jaider Esbell empregava-o como uma estratégia de posicionamento entre dois sistemas de arte – o sistema da arte ocidental, com suas instituições de produção, divulgação e consagração de artistas e obras que, de um modo geral, constituem o “mundo da arte” (*world of art*); e o sistema da arte indígena, com características próprias atreladas às cosmovisões indígenas. Conforme defendia Jaider Esbell (2018a), as palavras “arte” e “contemporâneo” são pontos de contato entre dois sistemas distintos – a arte, para além dos sentidos atribuídos na colonialidade, sempre esteve presente entre os povos indígenas. Assim, aquilo que costumeiramente se entende por arte – o desenho, a pintura, a dança, a música, a encenação, a contação de história, a confecção e o embelezamento de utensílios etc. – no caso das etnias indígenas é algo que está integrado à vida em comunidade e não se constitui em “um mundo artístico à parte”.

A concepção geral do roteiro cênico embasou-se em uma proposição de Jaider Esbell que, fiel à cosmovisão do seu povo

macuxi, afirma a existência de uma intercomunicação entre mundos – o mundo material e o mundo espiritual – e que essa interconexão se manifesta pela mediação dos kanaimés. Para os macuxis, os kanaimés são seres encantados que atuam na vida terrena e, quando incorporados em uma pessoa, tornam-se criaturas predadoras ou protetoras (Muniz, 2021). Na série “A Guerra dos Kanaimés”, exposta na Vigésima Primeira Bienal de São Paulo em 2021, Jaider Esbell apresenta um conjunto de imagens coloridas inscritas em fundo preto. Por meio da composição visual o artista transpõe para as telas as diferentes dimensões de um estado de transe no qual a pessoa transita para o mundo sobrenatural e, depois, retorna ao mundo humano. Sobre “A Guerra dos Kanaimés”, Bergamaschi (2021, p. 94) contribui ao afirmar que “Esbell compõe imagens ‘multiestáveis’, representações nas quais a *gestalt* não é negada, mas gera uma forte instabilidade, ou coexistência de perspectivas”.

Figura 2 - Jaider Esbell. “Kanaimé”



Fonte: Site do PIPA (2017).

No roteiro cênico, Kanaimé-Guará e Kanaimé-Onça são personagens que, respectivamente, fazem uma alusão poética aos artistas indígenas Daiara Tukano (1982) e Denilson Baniwa (1984) – expoentes da arte e do ativismo indígena na atualidade e que participaram de exposições artísticas em conjunto com Jaider Esbell.

Figura 3 – Fotografia. Morí' erenkato eseru' – Cantos para a vida, da série "Kahtiri Eörö – espelho da vida"



Fonte: site do PIPA (2020).

Figura 4 - Registro de performance. "Pajé-Onça Hackeando a 33ª Bienal de Artes de São Paulo"



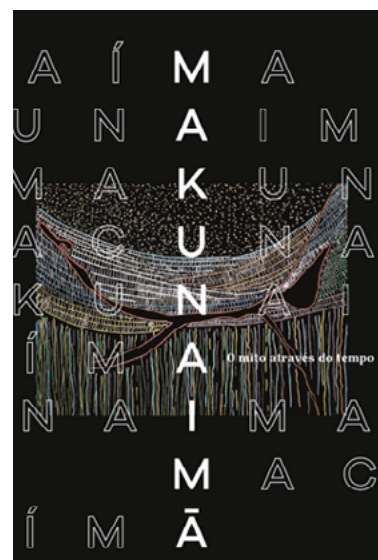
Fonte: site do PIPA (2018).

No decorrer do texto teatral, os kanaimés conduzem Pássaro-Mário – personagem que representa Mário de Andrade (1893-1945) – para a realização de um inquérito sobre a apropriação da narrativa mítica realizada pelo escritor em seu livro “Macunaimã: o herói sem nenhum caráter” (Andrade, 2019). O trabalho do autor modernista não buscou referências diretas a partir dos indígenas, mas nos escritos do antropólogo Theodor Koch-Grunberg (1872-1924), que coletou as narrativas sobre Makunaima junto ao povo macuxi.

O roteiro cênico visa estabelecer um diálogo com a peça teatral “Makunaimã: o mito através do tempo” (Taurepang et al., 2019), publicada na forma de livro com ilustrações de Jaider Esbell. Também, Esbell representou a si mesmo na montagem e, em suas falas, reivindicou uma interpretação para a entidade ancestral que extrapolasse a visão levada a cabo por Mário de Andrade. A peça de teatro referenciada pode ser interpretada como um “acerto de contas” dos indígenas com o escritor modernista, após setenta anos do seu falecimento. Não há a intenção de condená-lo, mas o texto defende a retomada do protagonismo indígena nas interpretações sobre a entidade. Assim, ao argumentar acerca da inserção de Makunaima no livro de Mário de Andrade e sua repercussão posterior, Esbell esclarece que

[q]uando Makunaima decide estar na capa do livro, sabia que a partir daquele momento sua vida ganharia outra dimensão. Sabia da grandiosidade do ato dessa representação de realidades ainda a vir a se extrapolar. Sabia da importância dos ícones na cultura que havia chegado. Sabia dos limites e da gana daquele povo. Sabia da sua missão e foi. Foi para o livro, foi para o cinema, foi sujeito e entregue para o mundo. Foi por saber, por lucidez, foi por querer. Sabia que estar na capa do livro era estar em um outro ambiente. Sabia que em um mundo carente de deuses e bondades sua imagem estaria sendo associada a algo ainda não vivido, mas bem conhecido. Sabia de tudo, sabia de todas as etapas sentidas até seu pleno fazer que é o agora (Esbell, 2018b, p. 17).

Figura 5 - Capa do livro “Makunaimã: o mito através do tempo”
(Taurepang *et al.*, 2019)



Fonte: Site do PIPA.

No artigo seminal “Makunaima: meu avô em mim”, Esbell (2018b) afirma que “[u]m sentido para a existência da Pan-Amazônia e seus povos passa nas mãos de Makunaima. Existe, onde me empenho em levar, um pleno sentido para além dos factoides sobre a preguiça e a falta de caráter do Makunaima” (Esbell, 2018b, p. 13). Por essa via interpretativa, Makunaima é apontado como o “artista da transformação”, o qual pode se metamorfosear e assumir diferentes formas que transcendem o entendimento lógico – uma dentre tantas possíveis teria sido a imagem construída por Mário de Andrade em sua narrativa. Ainda, no texto, Jaider Esbell afirma que Makunaima é o seu avô, tanto o seu avô biológico, quanto o vovô que habita a floresta amazônica e povoa o imaginário dos macuxis e de outras etnias indígenas. Na parte final do artigo o leitor encontra um conjunto de imagens que exploram as diferentes transmutações de Makunaima. Ali, Esbell faz breves apontamentos acerca das metamorfoses de

Makunaima. Por sua vez, conforme argumenta o autor, “as obras desta coleção (15 telas apenas) nunca serão suficientes para contemplar esse universo imagético” (Esbell, 2018b, p. 25).

Figura 6 - Makunaima - II



Fonte: Esbell (2018b).

Para a composição do primeiro ato, intitulado “Tumulto na exposição”, solicita-se ao elenco e à direção teatral que o cenário seja montado como uma mostra de artes visuais e contenha reproduções de obras de Jaider Esbell. Nesse contexto, os coristas atuam como figuras dramáticas que apresentam diferentes pontos de vista acerca da obra de Jaider Esbell e sobre a inserção de artistas indígenas em espaços nos quais, até então, a arte indígena costumava ser concebida como artesanato ou artefato de interesse etnográfico. Por sua vez, o roteiro cênico não apresenta diálogos prontos; apenas faz a indicação: “elogios, questionamentos, sussurros, críticas, xingamentos”. Estima-se que jogos de improvisação teatral em conjunto com o estudo das referências bibliográficas e a leitura de imagens fomente a criação verbal e gestual para a montagem da cena.

A entonação vocal de um refrão, acompanhada de instrumentos musicais percussivos, constitui-se a força motriz do segundo ato intitulado "O cortejo-ativação". As grafias e sonoridades de Makunaima foram utilizadas para compor o refrão "Makunaima é Macunaíma; Makunaima é Makunaimã". É importante destacar que o segundo ato se inspira na "ativação" realizada por Jaider Esbell e Daiara Tukano em 23 de novembro de 2020 na Pinacoteca de São Paulo. Na "ativação", os diferentes elementos compositivos de um ritual xamânico foram utilizados: cânticos, instrumentos percussivos, acessórios e vestimentas. Por entre as obras do acervo, nos diversos espaços do edifício, os artistas e demais convidados testemunharam a chegada da "Arte Indígena Contemporânea" em uma instituição artística renomada. No contexto da montagem da peça, o segundo ato envolve a realização de um cortejo-ativação com música e dança.

Figura 7 - Fotografia de Jaider Esbell e Daiara Tukano.
Mori Erenkatu eseru – Cantos para a vida, 2020



Fonte: Registro de performance. Publicado no catálogo da mostra "Vexoá: nós sabemos", Pinacoteca do Estado de São Paulo.

Acerca da fotografia de Jaider Esbell e Daiara Tukano, em frente à tela “Antropofagia” de Tarsila do Amaral (1886-1973), ela se constitui um indício de que as estratégias de inserção dos artistas indígenas no sistema da arte contemporânea começavam a surtir efeito naquele momento. Também, a “ativação” problematiza as visões românticas e modernistas que trataram de temáticas indígenas no decorrer da história da arte. O tema da antropofagia, por exemplo, desenvolvido na pintura de Tarsila do Amaral e na produção literária de Oswald de Andrade (1890-1954), foi problematizado por Denilson Baniwa na tela “Re – Antropofagia”.

Figura 8 - Denilson Baniwa. “Re – Antropofagia”



Fonte: Site do PIPA (2019).

É possível interpretar que o quadro “Re – Antropofagia” dá continuidade ao “acerto de contas” com Mário de Andrade e, também, com a antropofagia modernista. Contudo, talvez o início do “acerto de contas” tenha sido protagonizado por Jaider Esbell desde o lançamento de seu primeiro livro “Terreiro de Makunaima – Mitos,

lendas e histórias em vivências” (Esbell, 2012). Tal problemática inspirou a composição do terceiro ato do roteiro cênico intitulado “A captura reantropofágica”. Para a montagem da peça, estima-se que a construção dos diálogos, a partir de jogos de improvisação, considere as discussões (e provocações?) potencializadas por Jaider Esbell e Denilson Baniwa em textos e entrevistas (Esbell, 2018a, 2018b, 2021; Baniwa, 2022; Rocha, 2021). Também, sugere-se a construção de uma arapuca com proporções humanas para a captura de Pássaro-Mário. Assim, na medida em que se realiza o interrogatório, Kanaimé-Onça e Kanaimé-Guará questionam Pássaro-Mário sobre a apropriação da narrativa mitológica. Ao demonstrar astúcia e resignação, Pássaro-Mário é liberto para proferir um novo manifesto: “Antropofagia de si: devora-te a ti mesmo”. No final do terceiro ato, Pássaro-Mário, em um gesto de prostração e respeito, oferece sua cabeça para a plateia.

No quarto ato intitulado “A invasão das vacas alienígenas” a intenção foi abordar a relação do povo macuxi com a criação de gado – temática problematizada por Jaider Esbell em suas obras e na montagem de mostra coletiva organizada sob sua curadoria em 2013 na cidade de Roraima. No decorrer de curso online ministrado por Paula Berbert (Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2025), comentou-se que a criação extensiva de bovinos a partir da invasão das terras dos macuxis na planície do Monte Roraima provocou o recuo dos indígenas para regiões mais altas. Nesse movimento, o desmatamento e o contato com os invasores geraram transtornos incomensuráveis. O título de posse territorial, no período da Ditadura Cívico-Militar no Brasil, estava atrelado à produção agropecuária. Assim, a partir do ideário “uma vaca para cada índio”, os macuxis, sob a influência de um padre “anarquista”, buscaram garantir a posse da terra e tornaram-se exímios vaqueiros na domesticação e trato dos animais. Nesse sentido, o roteiro cênico enfatiza a ideia de que as vacas se tornam de malditas à desejadas.

Figura 9 - Jaider Esbell. Maldita e desejada.



Fonte: site do PIPA (2013).

Figura 10 - Jaider Esbell. Obra da série "It was Amazon"



Fonte: site do artista (2016).

No quinto e último ato "A cotia e a grande árvore" buscou-se destacar a importância da oralidade no contexto das culturas indígenas. Para isso, solicita-se que o elenco e a direção teatral organizem uma contação de história na qual seja utilizada como referência para criação teatral a versão da narrativa descrita por Jaider Esbell (2019) sobre como os irmãos Makunaima, Anik'ê e Insikiran perseguiram

a cotia que os conduziu à grande árvore Wazak'a. Na cena mítica o dilema envolvia o corte da árvore. Ao optarem pela sua derrubada, as diferentes espécies de animais e plantas puderam se espalhar e povoar a terra. Tal interpretação, a partir do ponto de vista macuxi, também está relacionada com o surgimento de todos os saberes das diversas etnias indígenas.

Figura 11 - Jaider Esbell. Wazak'a



Fonte: Site do PIPA (2011).

Figura 12 - Jaider Esbell. A árvore de todos os saberes



Fonte: site do PIPA (2013).

No presente texto realizei apontamentos para a montagem de peça teatral intitulada "Arapuca – para capturar pássaros que andam". No decorrer das páginas apresentei imagens e problematizei os principais aspectos que serviram de base para a escrita do roteiro cênico. Estimo que as referências bibliográficas, os audiovisuais indicados e o portfólio de imagens do site do PIPA e do site particular de Jaider Esbell possam subsidiar a construção das cenas e personagens pelo elenco e direção teatral. Por fim, reforço a importância da divulgação da obra e do pensamento de Jaider Esbell – que o seu legado se multiplique entre nós. Assim, fazendo um adendo à frase do artista macuxi, a qual ele dizia "adianto que não ando só, que não falo só, que não apareço só" (Esbell, 2018b, p. 11), gostaria de acrescentar que, nas voltas do tempo, seguimos, falamos e aparecemos menos só quando acompanhados de sua presença inspiradora

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário de. **Macunaíma**: o herói sem caráter. São Paulo: Lafonte, 2019.
- BANIWA, Denilson. **Pajé-Onça hackeando a 33ª Bienal de Artes de São Paulo**. 2018. Video performance, HD vídeo, colorido, sonoro, 15 min.
- BANIWA, Denilson. ReAntropofagia. **Concinnitas**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 44, maio 2022.
- BANIWA, Denilson. **Re-Antropofagia**. 2019. Técnica mista, 100 x 120 cm. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/denilson-baniwa/>. Acesso em: 25 maio 2026.
- BERGAMASCHI, Alessandra. Do espaço cibernético à Guerra do Canaimés: imagens que ganham vida e a arte como armadilha. **ARS (São Paulo)**, São Paulo, v. 19, n. 43, p. 68-115, 2021.
- ESBELL, Jaider. **A árvore de todos os saberes**. 2013. Acrílica sobre tela, 230 x 250 cm. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/jaider-esbell/>. Acesso em: 25 maio 2026.
- ESBELL, Jaider. Arte indígena contemporânea e o grande mundo. **Select**, n. 39, ano 7, p. 98-103, 2018a.

ESBELL, Jaider. **Capa do livro Makunaimã: o mito através do tempo**. 2019. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/jaider-esbell/>. Acesso em: 25 maio 2026.

ESBELL, Jaider. **Coleção It Was Amazon**. 2016. Técnica e dimensões não informadas. Disponível em: <https://www.jaideresbell.com.br/site/2016/07/01/it-was-amazon/>. Acesso em: 25 maio 2026.

ESBELL, Jaider. Foto. **Enciclopédia Itaú Cultural**. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/65153-jaider-esbell>. Acesso em: 25 maio 2026.

ESBELL, Jaider. **Kanaimé**. 2017. Acrílica e posca sobre tela, 100 x 100 cm. Disponível em: https://www.pipaprize.com/pag/jaider-esbell/je17-001-t-_kanaimé_tela_100x100cm_cam_2220-daniel-jabra/. Acesso em: 25 maio 2026.

ESBELL, Jaider. Makunaima: meu avô em mim. **Illuminuras**, v. 19, n. 46, p. 11–39, 2018b.

ESBELL, Jaider. **Makunaima – II**. 2017. Acrílica e posca sobre tela, 90 x 90 cm. *Referência original com URL incompleta; recomenda-se complementação da fonte de acesso.*

ESBELL, Jaider. **Maldita e desejada**. 2013. Acrílica sobre tela, 400 x 400 cm. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/jaider-esbell/>. Acesso em: 25 maio 2026.

ESBELL, Jaider. Na sociedade indígena, todos são artistas. **Arte e Ensaios**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 27, n. 41, jan.-jun. 2021.

ESBELL, Jaider. **Terreiro de Makunaima**: mitos, lendas e histórias em vivências. Belém: Cronos, 2012.

ESBELL, Jaider. **Wazacá, a árvore da vida, com Jaider Esbell**. YouTube, publicado em 19 nov. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FsMblgK0zRA>. Acesso em: 25 maio 2026.

ESBELL, Jaider. **Wazak'a**. 2011. Acrílica sobre tela, 60 x 60 cm. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/pag/jaider-esbell/>. Acesso em: 25 maio 2026.

ESBELL, Jaider; TUKANO, Daiara. **Mori Erenkatu eseru – Cantos para a vida**. 2020. Registro de performance. Publicado no catálogo da mostra *Vexoá: nós sabemos*, Pinacoteca do Estado de São Paulo.

EYNG, Celio Roberto. Nas armadilhas de Jaider Esbell: sobre o conceito de arte indígena contemporânea. **Criar Educação**, Criciúma, v. 13, n. 3, p. 513–533, 2024.

MUSEU DE ARTE MODERNA DE SÃO PAULO. **Artes indígenas:** das aldeias aos museus. Curso online ministrado por Paula Berbert. 2025.

MUNIZ, Leandro. Jaider Esbell e a sobreposição de mundos. **Select**, v. 10, n. 50, abr./maio/jun. 2021.

ROCHA, Marcelo Garcia. Arte indígena contemporânea por Denilson Baniwa: contemporary indigenous art by Denilson Baniwa. **Rotura - Revista de Comunicação, Cultura e Artes**, v. 1, n. 2, p. 93-97, 2021.

TAUREPANG et al. **Makunaimã:** o mito através do tempo. São Paulo: Elefante, 2019.

TUKANO, Daiara. **Morĩ' erenkato eseru' - Cantos para a vida.** 2020. Fotografia da série *Kahtiri Eõrõ - espelho da vida* (ativação na abertura da exposição *Véxoa: nós sabemos*, Pinacoteca de São Paulo). Plumária e espelho convexo, dimensões variáveis.

ANEXO

ARAPUCA (PARA CAPTURAR PÁSSAROS QUE ANDAM)

(Personagens: Kanaimé-Guará, Kanaimé-Onça, Pássaro Mário e coristas)

PRIMEIRO ATO: TUMULTO NA EXPOSIÇÃO

(Reproduções visuais de obras de Jaider Esbell sobre Makunaima estão dispostas no espaço. Audiovisual de Jaider Esbell falando sobre Makunaima está sendo reproduzido. Pássaro-Mário está exposto como obra rara. Coristas circulam pela exposição; Kanaimé-Guará e Kanaimé-Onça observam as movimentações do coro e suas falas).

SUMÁRIO

Elogios, questionamentos, sussurros, críticas, xingamentos.

(Para "acalmar o tumulto", Kanaimé-Guará e Kanaimé-Onça entoam melodia em idioma inventado; as frases melódicas são pontuadas com instrumentos rítmicos; gradativamente, os coristas acrescentam sons; Pássaro-Mário junta-se aos kanaimés-atores).

SEGUNDO ATO: O CORTEJO-ATIVAÇÃO

(Deslocamento do elenco e da plateia em cortejo-ativação. Elenco entoia o bordão acompanhado de instrumentos rítmicos e harmônicos. O cortejo-ativação se divide em dois grupos, que cantam em contracanto o bordão na estrutura de pergunta e resposta).

Makunaima é Macunaíma

Makunaima é Makunaimã

(Kanaimés-atores, coristas e Pássaro-Mário silenciam; os coristas transformam-se em humanos-pássaros).

TERCEIRO ATO: A CAPTURA REANTROPOFÁGICA

(A arapuca está armada. Coristas vocalizam cânticos-pássaros; Pássaro-Mário investiga a arapuca; Kanaimés-atores observam seus movimentos).

Macú, macú

Naima, naima

Íma, íma, íma

Kukukukuku

(Pássaro-Mário é capturado. Os coristas fogem assustados; Kanaimé-Guará e Kanaimé-Onça fazem questionamentos à plateia e exclamam sentenças).

Você conhece o Mário?

Você conhece o Mário?

Devora! Devora! Devora a cabeça do Mário!

(Kanaimé-Guará e Kanaimé-Onça fazem o inquérito de Pássaro-Mário acerca da apropriação de Makunaima. O elogio da astúcia e da eloquência de Pássaro-Mário. Com as respostas de Pássaro-Mário, a arapuca é retirada. Pássaro-Mário propõe um novo manifesto).

Antropofagia de si: devora-te a ti mesmo! Devora-te a ti mesmo! Devora-te a ti mesmo!

Onde queres classicismos, romantismos e modernismos te ofereço grafismos, xamanismos e mistérios, muitos mistérios!

Onde queres Henri Matisse te ofereço Grupo Mahku, telas por terra! Telas por terra! Telas por terra!

Onde queres Salvador Dali te ofereço Daiara Tukano.

Onde queres Pablo Picasso te ofereço Gustavo Caboco.

Onde queres Mário, Osvaldo e Tarsila te ofereço Denilson Baniwa.

Onde queres cores coloniais em tom pastel te ofereço o preto, o branco e o multicolorido de Jaider Esbell.

(Pássaro-Mário se prosta diante da plateia e oferece sua cabeça; Kanaimé-Guará encobre o corpo de Pássaro-Mário com seu manto: a captura reantropofágica é consumada; Kanaimé-Guará consagra sua presa, ainda viva e, enquanto aguarda o ato final, se deleita).

QUARTO ATO: A INVASÃO DAS VACAS ALIENÍGENAS

(Coristas retornam à cena como vacas alienígenas; um coral de mugidos é intercortado por falas-cantadas; Kanaimé-Onça dialoga com os coristas na forma de solista com acompanhamento).

Muuuu muuuu muuu

Muuuu muuuu

_Que bicho é esse? _Que bicho é esse?

Que bicho estranho?! Que bicho estranho!!

(Os coristas circulam por entre a plateia e entoam suas falas-cânticos; Kanaimé-Onça prepara o cenário para narrar o mito; exibição da grande árvore Watzá'ká).

As vacas, as vacas: De malditas a desejadas.

Não vou perder minha terra, não vou perder meu território!

Uma vaca para cada índio!

_Quem foi que disse? _Quem foi que disse?

Foi o padre anarquista, foi o padre anarquista.

QUINTO ATO: A COTIA E A GRANDE ÁRVORE

(Kanaimé-Onça narra o mito acerca da Watzá'ká. Os coristas estão posicionados como orquestra, em semicírculo, e realizam sonoplastias instrumentais e interjeições vocais; Kanaimé-Guará conduz Pássaro-Mário para junto da plateia).

Interjeições vocais:

De noite e de dia, de noite e de dia

Makunaima, Anik'é e Insikiran perseguiam a cotia

Derruba! Derruba ou não derruba?

Corta! Corta! Corta! Corta! Corta! Corta!

(Ao final da narrativa, Kanaimé-Onça entoa o canto do cortejo-ativação. De maneira gradual, os coristas somam-se ao cortejo-ativação final e incitam o público a entoar o bordão respondendo em contracanto o chamado de Kanaimé-Onça; Kanaimé-Guará e Pássaro-Mário misturam-se à plateia; rallentando final; silêncio).

Makunaima (Makunaima) é Macunaíma (é Macunaíma)

Makunaima (Makunaima) é Makunaimã (é Macunaimã)

SUMÁRIO

A EXPRESSÃO PELA DANÇA





**Fotografias de Nora Dorado. Purmamarca,
Jujuy, Argentina**

Flor Carrizo criadora do projeto **Pacha Warmikuna**, uma residência de dança dedicada a mulheres indígenas de **Abya Yala**, que busca fortalecer saberes, corpos e territórios através do movimento e da criação coletiva. Nesta imagem, seu gesto transcende o individual e se torna um símbolo vivo de resistência, memória e reexistência cultural.

<https://www.instagram.com/laflorcarrizo/>

Abril indígena: @ohnegrenzen2

A EXPRESSÃO POÉTICA

Nos meus tempos de menina

Curiosa, ao espiar na mata,
assobiava para a Matinta.

Eu tinha o desejo de voar.
E ela era a coruja ancestral
que me torceu em penas.
E a duras penas, voei.

Como uma coruja guardando sua cria:
a cria ainda sem nome
e que não era minha
que engole os bichos que me rondam
e, ao bater das asas, os lança longe.

O voo de uma coruja livre inquieta os que não voam.
Querem as asas que a Matinta acordou
nos assobios escondidos na minha boca.

-Marina Assunção

Marina é natural do Amazonas, nasceu em Maués e cresceu por entre o urbano e o sagrado amazônico. Desde criança, possui íntima relação com a natureza, desenhava o que via e ouvia. Desde as araras azuis que sempre voavam em pares até as histórias mais assustadoras que os mais velhos contavam. Aos 20 anos, resolveu que estava na hora de voar, sozinha, atravessou o Brasil e veio parar no sul, onde habita há 14 anos. Trocou o desenho pela escrita mas nunca esqueceu de suas raízes. Trouxe o canto da mata consigo e transformou essa toada em ciência. Atualmente é estudante do oitavo período de medicina da UFSC e tem planos de retornar ao norte para exercer a profissão.



SOBRE AS ORGANIZADORAS

Elaine Cristina Roschel Nunes

Professora da área de Alemão na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Doutora em Língua e Literatura Alemã pela Universidade de São Paulo (2021). Possui experiência como professora de língua alemã em diferentes esferas de educação. Atualmente, desenvolve pesquisas nas áreas de Formação de professoras/es de línguas, Mídias digitais, Transdisciplinaridade, Educação Linguística e Mentoria.

Jenny Fischer

Leitora do DAAD no Rio de Janeiro e doutoranda na Universidade de São Paulo (USP) na área de Alemão como Língua Adicional. Em sua tese de doutorado, investiga como a política cultural e educacional externa da Alemanha influencia discursiva e institucionalmente a formação de professores de alemão no Brasil. Anteriormente, atuou como professora no Foreign Service Institute do Departamento de Estado dos Estados Unidos, em Washington, D.C.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Adail Ubirajara Sobral

Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Letras e Artes. Bolsista de Produtividade em Pesquisa - PQ C- CNPq. Professor Adjunto da FURG. Ex-Coordenador do GT Estudos Bakhtinianos da ANPOLL (2020-2023). Ex-Vice-Coordenador do GT Estudos Bakhtinianos da ANPOLL (2018-2020). Líder do Grupo de Pesquisa NEAL - Núcleo de Estudos Avançados de Linguagens (FURG/UFPEL-RS). Membro do NUTRA - Núcleo de Tradução da FURG. Fez em 2017 estudos Pós-Doutorais na Université de Paris VIII - Vincennes Saint Dennis sobre a Filosofia do Ato de Bakhtin. Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006) Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (1999), Especializado em Linguística pela UNICAMP (1983). Graduado em Letras pela Universidade Federal da Bahia (1977). Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: Gênero, Discurso, Dialogismo, Círculo de Bakhtin, Semiótica Geral e Greimasiana, Tradução e Interpretação, Filosofia da Linguagem. É tradutor profissional de e para português, francês, inglês e espanhol em várias áreas das ciências humanas e da saúde.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0397923948069690>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5532-5564>

E-mail: adail.sobral@furg.br

Adriana Kaingang

(Adriana Aparecida Belino Padilha de Biazzi)

Professora da Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, no Departamento de História, atua principalmente no curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, graduada em Licenciatura Indígena pela UFSC, também é graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia, graduada em História. Mestre em Antropologia Social pela UFSC, doutora em História

também pela UFSC. Coordenadora do Laboratório de História Indígena (LABHIN/UFSC), coordenadora do curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (2025.2 a 2027.2), colabora com a revista *fagtar* (a força delas). É membro da Cátedra Antonieta de Barros: educação para a igualdade racial e combate ao racismo (UNESCO).

E-mail: adrianakaingang51@gmail.com

Bernardo Kolling Limberger

Professor de graduação na Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) e pós-graduação em Letras na UFPel. Mestre e doutor em Letras/Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado na Universidade Técnica de Dortmund (Alemanha). É líder do grupo de pesquisa Laboratório de Psicolinguística, Línguas Minoritárias e Multilinguismo (Laplimm).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5504-2361>

E-mail: bernardo.limberger@ufcspa.edu.br

Carina Merkle

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, campus Francisco Beltrão (UTFPR-FB). Graduada em Língua Portuguesa e Inglesa pela UFSC, mestrar em Educação pela UNIOESTE e doutora em Letras pela UEM. Atualmente é professora na graduação da UTFPR, campus Francisco Beltrão. Participa nos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Estudos Etno-Culturais (UNIOESTE); GIEF - Grupo de Estudos Foucaultianos da UEM; Discursos sobre Trabalho, Tecnologia e Identidades (UTFPR). Tem como temas de interesse: história da educação, mulheres, desenvolvimento, sociedade e linguagem, línguas, etnias e língua portuguesa como ferramenta de internacionalização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2891086165049465>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8469-3961>

E-mail: carinadebeltrao@gmail.com

Celio Roberto Eyng

Professor de Arte e pesquisador na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Fez mestrado e doutorado em Educação. Sob o nome artístico "Beto Eyng" compôs e gravou 15 canções autorais e atuou em duas peças de

teatro – “Prometeu Acorrentado” e “A tecelã” – sendo responsável pela direção musical e composição da trilha sonora em ambas. Suas principais temáticas de estudo envolvem a investigação de processos de criação artística no contexto educacional e a análise das inter-relações entre falar/escrever sobre arte e fazer/fruir formas artísticas.

Izabela Drozdowska-Broering

Atua como professora no curso de Letras Alemão na Universidade Federal de Santa Catarina e no Programa de Pós-Graduação em Literatura na mesma instituição.

ORCID: 0000-0003-4371-0427

E-Mail: izabela.broering@ufsc.br

Elaine Cristina Roschel Nunes

Professora da área de Alemão na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Doutora em Língua e Literatura Alemã pela Universidade de São Paulo (2021). Possui experiência como professora de língua alemã em diferentes esferas de educação. Atualmente, desenvolve pesquisas nas áreas de Formação de professoras/es de línguas, Mídias digitais, Transdisciplinaridade, Educação Linguística e Mentoria.

Elis Gorett da Silveira Lemos

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), área de concentração em Estudos da Linguagem. Mestre em Letras pela URI. Especialista em Libras pela Faculdade Unyleya. Técnica em interpretação e tradução pela Universidade Tuiuti do Paraná. Graduada em Educação Especial pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. É Professora de Libras e Tradutora Intérprete de língua brasileira de sinais na Universidade Federal de Rio Grande-FURG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7207382269146454>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5850-5018>

E-mail: elisgorettlibras@gmail.com

Gabriel Lopes de Oliveira

Estudante e bolsista da área no curso de Letras Alemão na Universidade Federal de Santa Catarina.

ORCID: 0009-0000-8020-6575

E-mail: gabriel03101982@gmail.com

Gilvan Müller de Oliveira

Graduou-se em Linguística pela Unicamp em 1985, fez mestrado na Alemanha e doutorado na Unicamp. Fez pós-doutorados no México, Índia e Rússia. Coordenou o IPOL em Florianópolis e dirigiu o IILP da CPLP. Recebeu prêmios por serviços à Língua Portuguesa. Foi Secretário Executivo da MAAYA e membro do CIPSH da UNESCO. É professor na UFSC e Coordenador Geral da Cátedra UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo. Atua no Grupo de Reflexão da UNESCO sobre Diversidade Cultural Digital e como ponto focal para o Atlas UNESCO das Línguas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9618049727220182>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3668-2616>

E-mail: gimioliz@gmail.com

Hemerson Vargas Catão

Professor do Magistério Superior lotado na Faculdade Intercultural Indígena (UFGD / FAIND), Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu. Graduado em Letras (UFGD, 2007), Com Especialização em Educação Intercultural (UFGD, FAIND, 2015). Mestrado Linguística e Transculturalidade. Experiência na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em Língua Guarani e Kaïowá; Ensino de Língua Indígena como L2, para não falantes, Assessoramento técnico científico em projetos de tradução, realizo trabalhos de tradução de Língua Portuguesa para o Espanhol e deste para a Língua Portuguesa. Língua Portuguesa / Guarani - Guarani / Língua Portuguesa. Espanhol / Guarani - Guarani / Espanhol.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2646226060266341>

ORCID: 0000-0003-2949-9063

E-mail: hemersoncatao@ufgd.edu.br

Ítalo Guimarães dos Santos

Doutorando em Língua e Literatura Alemã pela Universidade de São Paulo, onde também concluiu o mestrado. Sua pesquisa concentra-se no ensino crítico de alemão, na elaboração de materiais didáticos e em perspectivas decoloniais aplicadas ao contexto brasileiro. Desde 2020 atua como professor autônomo de alemão, com experiência na formação de adultos e preparação para exames de proficiência.

Jenny Fischer

Leitora do DAAD no Rio de Janeiro e doutoranda na Universidade de São Paulo (USP) na área de Alemão como Língua Adicional. Em sua tese de doutorado, investiga como a política cultural e educacional externa da Alemanha influencia discursiva e institucionalmente a formação de professores de alemão no Brasil. Anteriormente, atuou como professora no Foreign Service Institute do Departamento de Estado dos Estados Unidos, em Washington, D.C.

Joice Wapichana

Educadora, tradutora e intérprete da língua Wapichana em Roraima, com atuação destacada na valorização da literatura indígena.

Kamila Mendes da Silva

Doutoranda em Letras na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e mestre em Letras pela mesma instituição.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1428-2937>

E-mail: kamilamendes96@gmail.com

Maria Daniela Mendes

Tradutora e Intérprete de Língua de Sinais e Professora. Mestranda, Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Especialista em Língua Brasileira de Sinais, Especialista em Educação Especial com ênfase em Deficiência Auditiva, Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Espanhola, Graduada em Letras-Português/Espanhol e suas Respectivas Literaturas pela Faculdade de Ampère - Fampere, Graduada em Letras Libras Licenciatura pela Uniasselvi. Graduada em Letras Libras Bacharelado pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná Unioeste; Graduada em Fonoaudiologia pela Unifatecie - Polo Francisco Beltrão PR. Membro do Grupo de Trabalho GT LIS vinculado

a Década das Línguas Indígenas DILI/UNESCO 2022-2032; Diretora Regional Sul da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais / Febrapils. Áreas de atuação: Possui experiência na área da Educação de Surdos com Ênfase nos Aspectos Linguísticos, Tradução e Interpretação em Língua Brasileira de Sinais e Língua Indígena de Sinais, Educação Especial, Ensino de Libras, Educação inclusiva, Formação docente, Educação a Distância, Educação Básica, Ensino Superior.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4343462369668084>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1065-765X>

E-mail: danimendes13091981@gmail.com

João Klug

Professor Titular da Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Moderna e Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: Imigração, Colonização, Meio Ambiente, Identidade, Luteranismo e Germanidade.

Rafael Vetromille-Castro

Professor titular da UFPel, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da instituição. Mestre em Letras/Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel) e doutor em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Desenvolveu estágio pós-doutoral na University of California/Berkeley. É líder do grupo de pesquisa Elaboração de Materiais e Práticas Pedagógicas na Aprendizagem de Línguas e co-líder do grupo de pesquisa Letras & Processamento de Linguagem Natural - LAMPELL-PLN, ambos vinculados ao CNPq.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3672-2390>

E-mail: vetromillecastro@gmail.com

Sabine Reiter

Estudou linguística e literatura latino-americana na Universidade Livre de Berlim. Doutora em linguística pela Universidade de Kiel. Atuou como leitora do DAAD/ professora visitante na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas na UFPA em Belém e no Departamento de Polonês, Alemão e Letras Clássicas na UFPR em Curitiba. Entre 2000 e 2012, participou de dois projetos de documentação de línguas indígenas brasileiras e peruana.

Willian Canova dos Santos

Graduação em Letras Português e Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco (2021), e em Letras Libras pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi) (2022). Atualmente, cursa Pedagogia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), com ingresso em 2022. É, atualmente, mestrando em Educação pela Unioeste, Campus Francisco Beltrão (2024), vinculado à linha de pesquisa 1: "Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores". Atua como professor tradutor-intérprete de Libras. Suas pesquisas concentram-se nas áreas de trabalho e trabalho docente, políticas públicas, infância e linguística aplicada ao ensino de línguas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2109076811727485>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1385-5425>

E-mail: williancanova01@gmail.com

SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

A

acessibilidade linguística 20, 118, 119, 120, 130, 138, 139, 141
 aculturação 35, 52, 54
 afro-brasileiros 40, 58, 184
 afro-diaspóricas 17, 18
 alemão como língua estrangeira 20, 180, 182, 226
 alteridade 44, 45
 ancestralidade 19, 75, 83
 antepassados 36, 48, 52, 80, 83, 84, 170, 224, 225
 anti-colonialidade 16
 antropologia 27, 132
 apagamento 14, 15, 19, 117, 122, 146, 153, 154, 170, 225
 autenticidade 189

B

bicentenário da imigração alemã 19, 26
 bilinguismo 37, 43, 58, 147, 152
 branquitude 22, 23
 bugreiros 30

C

capital social 15
 caráter político da educação linguística 16
 code switching 35
 código cultural 35
 colonialidade 16, 17, 18, 19, 42, 74, 117, 150, 154, 155, 173, 241
 colonialidade do poder 17, 154
 colonialidade do saber 17, 154
 colonialidade do ser 17, 154
 colonialismo 17, 155, 216
 colonização 15, 19, 28, 29, 32, 47, 51, 75, 122, 154, 189, 190, 191, 193, 194, 201, 202
 colonização alemã 29, 51

colonização do sertão 29

comunidade acadêmica 20, 157, 164, 174
 conhecimento acadêmico 18, 117, 129, 131, 132
 consciência crítica 21
 conscientização crítica 16
 constituição de 1988 38, 46, 56, 57
 contra-colonialidade 16
 cosmologia Kaingang 19
 criação artística 18, 266
 criação coletiva 21, 260
 culturas 11, 15, 17, 20, 44, 68, 113, 159, 160, 164, 166, 172, 173, 175, 179, 180, 182, 184, 188, 197, 198, 211, 215, 250
 culturas indígenas 20, 179, 180, 182, 184, 188, 197, 198, 211, 250
 currículos 17

D

decolonialidade 16, 28, 178, 182, 221
 demarcação das terras indígenas 38
 desaprendizagem 20
 descolonização 17, 177
 deslocamento 16, 17
 deslocamentos forçados 14
 diálogo 14, 18, 23, 25, 67, 157, 158, 159, 164, 169, 172, 174, 197, 244
 direitos indígenas 171
 discursos de progresso 20
 distinção 35
 diversidade cultural 21, 123, 127, 135, 146, 157
 diversidade linguística 17, 116, 118, 121, 127, 129, 130, 139, 148, 152, 202
 divulgação científica 20, 113, 127, 139, 173

E

educação linguística 16, 17, 20, 22, 237

educação linguística crítica 16, 17, 20, 22
 ensino de alemão 16, 20, 21, 179, 182, 186, 223, 224, 226, 228
 ensino de línguas 16, 17, 182, 186, 187, 221, 270
 epistemicídio acadêmico 150
 epistemologias indígenas 18, 131
 escolas étnicas 45
 espaço cultural 42, 44, 55
 espaço identitário 47, 48
 espaços de mediação cultural 16
 espaços de recordação 37, 43, 45, 48, 56, 58, 59
 espiritualidade 15, 19, 21, 67, 73, 241
 estereótipos 16, 26, 185, 209, 225
 estratégias de leitura 20, 149, 150, 159, 160, 161, 162, 166, 172, 174, 175
 etnia 20, 44, 109, 149, 209
 exclusão 16, 46, 47, 54, 117, 123, 126, 130, 131, 133, 134, 139, 155, 163, 166, 185
 experiência 13, 17, 18, 19, 30, 32, 50, 68, 88, 117, 123, 124, 125, 150, 161, 163, 223, 225, 263, 264, 268, 269
 experiência vivida 17
 expressões artísticas 18
 extermínio 30, 154, 155, 183

F

formação de professores 124, 147, 263, 268
 formação docente 22
 Fraktur 35, 37, 62
 fronteira étnica 44

G

genocídio 28, 29, 30
 genocídio insidioso 30
 grupos étnicos 27, 30, 31, 46, 47, 64, 184
 grupos historicamente excluídos 37, 40

H

hierarquias coloniais 15, 20
 história da imigração 15
 histórias invisibilizadas 14, 22, 25

humanidade 15, 17, 31
 humanidades 22

I

identidade cultural 26, 37, 44, 45, 67, 74
 identidade étnica 37, 43, 44, 45, 55, 56, 58
 identidade teuto-brasileira 37, 40, 47, 48, 58
 imagem do outro 45
 imagem dos brasileiros 40
 imagem própria 45, 48, 50, 54
 imigração alemã 19, 26, 27, 31, 36, 48, 49, 50, 56, 58, 100, 111
 imprensa de expressão alemã 43
 imprensa em língua alemã 39, 200
 imprensa teuto-brasileira 36
 inclusão da questão indígena 21, 223
 interculturalidade 150, 172
 interpretação 20, 112, 113, 116, 118, 120, 131, 137, 138, 139, 208, 244, 251, 266

J

jornal Brasil-Post 35, 37, 40, 41, 42, 45, 46, 49, 52, 53
 justiça epistêmica 118, 134, 140, 141
 justiça social 16, 118, 129, 133

K

Kaingang 9, 19, 22, 29, 51, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 85, 86, 183, 185, 264

L

língua adicional 16, 20, 148, 227
 língua alemã 15, 35, 36, 39, 40, 52, 53, 57, 58, 180, 183, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 199, 200, 203, 205, 206, 210, 212, 215, 216, 223, 226, 237, 263
 língua dominante 15, 128
 Língua Indígena de Sinais 20, 113, 269
 línguas adicionais 15, 158
 línguas de imigração 16, 151
 línguas indígenas 15, 118, 121, 122, 123, 124, 128, 129, 130, 131, 135, 138, 142, 146, 151, 153, 165, 170, 177, 187, 195, 201, 202, 203, 204, 269

línguas minoritárias 20, 113, 149, 151, 175

LIS 20, 113, 116, 117, 118, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 268

livros 133, 170, 184, 218, 224, 236

M

mãe terra 19, 67, 72, 73, 74, 84

material didático 21, 182, 186, 213, 223, 225, 227, 228

material jornalístico 19

memória 15, 18, 19, 21, 22, 23, 26, 27, 31, 36, 45, 46, 47, 48, 56, 59, 60, 61, 68, 74, 79, 85, 110, 125, 193, 260

memória coletiva 56, 59, 193

memórias comunitárias 18

minorias étnicas 37, 40

mobilidade internacional 15

modernidade 22, 154, 155

movimentos sociais 39

multilinguismo 43, 113, 122, 140, 152, 187

N

narrativas históricas 19

narrativas migratórias 20

narrativas ufanistas 19

O

ocupação territorial 15, 19

oficinas interculturais de leitura 20, 149, 150, 161, 162, 173, 174

oralidade 21, 68, 72, 79, 80, 200, 250

P

patrimônio cultural 149, 197

perspectiva decolonial 18, 196, 223, 226, 228

pertencimento 19, 20, 43, 53, 68, 133, 149, 150, 157, 163, 166, 174, 175

pluralidade 18, 27, 116, 117, 121, 122, 125, 133, 139

plurilinguismo 15, 20, 22, 23, 43, 128, 145, 149, 150, 159, 161, 163, 173, 174, 201

políticas linguísticas 60, 113, 122, 123, 124, 126, 127, 128, 130, 132, 142, 146, 148, 150, 156, 175, 176

povos indígenas 22, 29, 63, 70, 82, 117, 122, 123, 128, 135, 140, 142, 147, 155, 185, 194, 199, 200, 209, 215, 217, 224, 241

povos originários 19, 26, 37, 38, 40, 46, 51, 55, 56, 58, 59, 151, 220, 227

práticas de ensino 19, 23

precarização 16

processo migratório 26

produção de conhecimento 18, 20, 116, 121, 136

projetos sociais 16

R

racialização 15, 153

racismo estrutural 14

redemocratização 38

reexistência 21, 260

relatos de experiência 18, 19

repertórios linguísticos 20, 125

representação 19, 200, 203, 208, 244

resistência 14, 19, 21, 22, 23, 28, 29, 74, 75, 86, 128, 149, 150, 151, 159, 160, 171, 172, 176, 183, 260

resistência indígena 86, 171

S

saberes situados 18

silenciamento institucional 14

sistemas linguísticos 16

T

temáticas interculturais 150

territorialidade 15, 21, 74, 125, 241

território 67, 68, 69, 74, 75, 84, 85, 125, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 158, 159, 160, 165, 194, 201

teuto-brasileira 36, 37, 40, 47, 48, 54, 56, 58, 59



www.PIMENTACULTURAL.com

AINDA ESTAMOS AQUI!

Plurilinguismo no Brasil
e histórias invisibilizadas
em diálogo



GEFÖRDERT IM DAAD-LEKTORENPROGRAMM
Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service

