

*Organizadoras: Marcella Cherchiglia Aquino, Camila Marcucci Schmidt*

**ALEMÃO EM CONTEXTO: PRÁTICAS, REFLEXÕES  
E PROTAGONISMO NO ENSINO DE LÍNGUAS**



**Universidade de São Paulo**

**Reitor**

*Carlos Gilberto Carlotti Junior*

**Vice-Reitora**

*Maria Arminda do Nascimento Arruda*



**Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas**

**Diretor**

*Adrián Pablo Fanjul*

**Vice-Diretora**

*Silvana de Souza Nascimento*

DOI 10.11606/9788575065341

Marceli Cherchiglia Aquino, Camila Marcucci Schmidt

Alemão em contexto:  
Práticas, reflexões e protagonismo no  
ensino de línguas



São Paulo, 2025

Catálogo na Publicação (CIP)  
Serviço de Biblioteca e Documentação  
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo  
Charles Pereira Campos – CRB-8/8057

---

A367 Alemão em contexto [recurso eletrônico]: práticas, reflexões e protagonismo no ensino de línguas / Organizadoras: Marcell Cherschiglia Aquino, Camila Marcucci Schmidt. -- São Paulo: FFLCH, 2025.  
3.100 Kb; PDF.

ISBN 978-85-7506-534-1  
DOI: 10.11606/9788575065341

1. Espaço acadêmico - Diversidade -- Acolhimento - Inclusão. 2. Língua Alemã -- Ensino e Aprendizagem. 3. Práticas pedagógicas. 4. Tradução. I. Aquino, Marcell Cherschiglia, *org.* II. Schmidt, Camila Marcucci, *org.*

CDD 430.7

---



**Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença *Creative Commons* indicada**

# Sumário:

## **Apresentação – 07**

### **Parte 1 – Ensino e aprendizagem para a diversidade e acolhimento**

Motivação, Participação e Pesquisa em Letras: O Papel da Acolhida Acadêmica Pela Perspectiva De Estudantes – 10-60

*Marceli Aquino e Luiza Miranda*

Desafios e Possibilidades de uma Educação Linguística para a Diversidade: Um Levantamento sobre Estudantes de Letras com TDAH – 61-113

*Beatriz Gomes e Marceli Aquino*

A questão da representatividade Preta nas aulas de alemão como língua estrangeira – 114-159

*Deborah Marcellino de Mello*

A atuação profissional de professores(as) de alemão como empreendimento – 160-223

*Vanessa Kaut*

### **Parte 2 – Estratégias didáticas e abordagens de ensino**

Estratégias de leitura aplicadas à leitura de textos autênticos em sala de aula – 225-254

*Camila Moreira*

A recepção de filmes e de literatura nas disciplinas iniciais de língua da habilitação de alemão a partir de um viés estético visando à participação – 255-296

*Camila Marcucci Schmidt*

O uso de tecnologias para empoderamento e participação (TEP) em interações e compartilhamentos por meio da produção de podcasts – 297-350

*Elaine Cristina Roschel Nunes, Aliny da Cunha Stanck, Carlos Eduardo Monge, Lorena Hoeller Fidelis e Mateus Martins Chagas*

Reflexões para o ensino de partículas modais “aber” e “mas” – relação entre usos formais e pragmáticos das línguas – 351-385

*Gisela Favaro*

### **Parte 3 – Perspectivas linguísticas, tradutórias e políticas**

Tradução de Conectadas, de Clara Alves: Relatório de uma tradução do português para o alemão – 387-423

*Gabriela Cunha Rodrigues*

O inimigo metafórico: uma abordagem cognitiva, discursiva, linguística e cultural da metáfora na polarização política do Parlamento Alemão – 424-464

*Marina Sundfeld Pereira*

**Sobre as autoras – 465**

## Apresentação

A coletânea **Alemão em Contexto: Práticas, reflexões e protagonismo no ensino de línguas** reúne vozes plurais que se debruçam sobre os múltiplos aspectos do ensino e aprendizagem da língua alemã no Brasil, trazendo à tona experiências, pesquisas e práticas que revelam a potência transformadora da educação linguística quando atravessada por protagonismo, diversidade e reflexão crítica.

Organizados em três eixos, os capítulos dialogam com diferentes dimensões do ensino de línguas. A primeira parte nos convida a pensar o espaço acadêmico como lugar de acolhimento, pertencimento e inclusão. Textos que abordam desde a motivação estudantil e o impacto da pesquisa na formação docente, até desafios enfrentados por estudantes neurodivergentes e a importância da representatividade racial em sala de aula, revelam a urgência de práticas pedagógicas mais equitativas, sensíveis e contextualizadas.

Na segunda parte, o foco recai sobre as práticas pedagógicas concretas. Estratégias de leitura, recepção estética de materiais autênticos, uso de partículas modais e construção de sentidos emergem como elementos fundamentais para promover uma aprendizagem significativa e reflexiva. Essas abordagens partem de contextos reais, sugerem sequências didáticas e refletem sobre os caminhos possíveis para uma prática docente mais engajada e contextualizada.

Por fim, a terceira parte amplia os horizontes da discussão ao abordar questões tradutórias, discursivas e políticas. Os capítulos exploram o desafio da tradução de uma obra LGBTQIA+ juvenil, revelando questões de registro e polifonia,

e a força das metáforas na polarização política no parlamento alemão, evidenciando o papel da linguagem como ferramenta de disputa ideológica.

Ao longo dos nove capítulos, as autoras, com trajetórias diversas, constroem um mosaico de saberes e experiências que se cruzam, se tensionam e se complementam. Esta obra nasce da partilha e do encontro, e pretende inspirar docentes, estudantes e pesquisadoras(es) a reimaginar o ensino do alemão – e das línguas – a partir de perspectivas comprometidas com o contexto, com a pluralidade de sujeitos e com a transformação social.

Que esta leitura possa ampliar horizontes, provocar questionamentos e fomentar novas práticas para um ensino de línguas mais humano, crítico e significativo.

*Das organizadoras*

*Parte 1:*

*Ensino e aprendizagem para a diversidade  
e acolhimento*

# Motivação, Participação e Pesquisa Em Letras: O Papel Da Acolhida Acadêmica Pela Perspectivas De Estudantes

Motivation, Participation and Research in Letras: The  
Role of Academic Fostering from The Perspective of  
Students

Marceli Aquino<sup>1</sup>  
Luíza Galli Miranda<sup>2</sup>

**Resumo:** Neste artigo temos o objetivo de investigar o papel da pesquisa para a motivação de estudantes em um curso de Letras da Universidade de São Paulo (USP). Considerando a emergência de uma maior articulação entre ensino e pesquisa nas ciências humanas e sociais, assim como a lacuna de investigações sobre a motivação neste contexto, realizamos um levantamento de experiências e necessidades de estudantes de todas as habilitações do curso de Letras da USP. Com base no princípio central do paradigma sociodinâmico, elaboramos três questionários anônimos para compreender o impacto do engajamento com o conhecimento e atividades em pesquisa para as atitudes e motivações das estudantes com relação ao curso e o futuro profissional. A análise quantitativa e qualitativa dos dados levou em conta três níveis motivacionais: pessoal, da tarefa e do ambiente de aprendizagem. Os resultados indicam

---

<sup>1</sup> Marceli Aquino, Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Modernas, São Paulo, Brasil. Email: marceli.c.aquino@usp.br ORCID: 0000-0003-0518-7639

<sup>2</sup> Luíza Galli Miranda, Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Modernas, São Paulo, Brasil. Email: luizagalli@usp.br ORCID: 0009-0004-5061-0170

que a criação de espaços adequados de troca sobre o trabalho científico pode promover um ambiente mais acolhedor, estimulante e representativo, influenciando diretamente na motivação e participação.

**Palavras-chave:** Trabalho científico em Letras; Motivação; Experiência de aprendizagem

**Abstract:** With this article, we aim to investigate the role of scientific research in motivating students in a Language program at the University of São Paulo (USP). Considering the increasing connection between teaching and research in the humanities and social sciences, as well as the lack of research in this context, we conducted a survey to gather experiences and needs of students from all specializations within the Language program at USP. Based on the central principle of the sociodynamic paradigm, we developed three anonymous questionnaires to understand the impact of engagement with knowledge and research activities on students' attitudes and motivations towards the program and their future careers. The quantitative and qualitative analysis of the data considered three motivational levels: personal, task-related, and learning environment. The results indicate that creating appropriate environments for discussing scientific work can promote a more welcoming, stimulating, and representative atmosphere, directly influencing motivation and participation.

**Keywords:** Academic Research in Language Studies; Motivation; Learning Experiences

## 1. Introdução

A motivação pode ser descrita como uma força que impulsiona os indivíduos a realizar determinadas ações,

consequentemente ela tem sido o foco de interesse de pesquisas em ensino de línguas adicionais (LA)<sup>3</sup>, compreendida como um fator essencial para o sucesso na aprendizagem (Ushioda, 2013, p. 61). Durante anos, as investigações sobre a motivação no ensino de LA vêm apresentando uma série de abordagens, sendo a mais atual a sociodinâmica (Dörnyei, Ushioda, 2021, p. 10). Enquanto os primeiros estudos deram maior atenção para as relações causais entre variáveis individuais, a abordagem sociodinâmica procura identificar as características que influenciam a motivação dentro de um contexto sociocultural e histórico de aprendizagem. Nesta perspectiva a aprendizagem deve ser considerada como um processo socialmente situado, que se desenvolve através de um complexo de interações – consigo mesma, com as professoras, e com as demais estudantes<sup>4</sup> – os quais ampliam as representações de ensino e aprendizagem (Monte Mór, 2013, p. 25). Consequentemente, a motivação em LA deve ser

---

<sup>3</sup> Optamos pelo termo língua adicional (LA) que se refere à língua como recurso relevante para a participação em práticas sociais (Aquino, 2021).

<sup>4</sup> Para referências genéricas, usamos o artigo feminino, ou seja, pessoas que estudam, pessoas que ensinam.

socialmente contextualizada, tendo em vista o conhecimento do que move aquele público-alvo a fazer certas escolhas, a se engajar em uma ação e a persistir nela (Ushioda, 2013, p. 64).

O curso de Letras da Universidade de São Paulo oferece formação em licenciatura e bacharelado, com habilitações em português, linguísticas e línguas e literaturas estrangeiras.<sup>5</sup> De acordo com o site oficial da FFLCH, o curso tem o objetivo de estabelecer reflexões críticas acerca de fenômenos da linguagem em todas as suas manifestações, no intuito de formar profissionais da docência (nível fundamental, médio ou superior) e da pesquisa. Espera-se, ainda, que as discentes estejam preparadas para desempenhar funções de editoração e produção de textos, crítica literária e tradução. Assim, para alcançar os objetivos propostos pelo curso, as alunas são confrontadas desde muito cedo com a responsabilidade de compreender, produzir e dialogar criticamente com textos em diferentes áreas.<sup>6</sup> Não obstante, as alunas enfrentam

---

<sup>5</sup> Letras modernas (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano), Letras orientais (árabe, armênio, chinês, coreano, hebraico, japonês, russo), Letras Clássicas e Vernáculas (latim e grego).

<sup>6</sup> A Resolução N° 7817, artigo 2º, prevê que o curso de Letras propicie um processo de ensino-aprendizagem que incentive a capacidade

ainda o desafio da limitada oferta de oportunidade para uma ampla formação teórica e prática quanto ao trabalho científico, como disciplinas, seminários, workshops e cursos. Nos questionamos neste artigo, portanto, se as aprendizes recebem o suporte adequado para alcançar as suas expectativas individuais e do curso.

Partindo do pressuposto que a formação acadêmica não se restringe apenas à acumulação de saberes, defendemos neste artigo, que um programa consolidado que trate de metodologias e formas de pesquisa em Letras pode contribuir de maneira eficaz para uma ampla interação com a ciência e sociedade desde o início da graduação. Um dos impactos de tal mudança pode refletir no aumento da motivação e da participação, já que o contato com os temas de interesse e a interação com docentes e colegas, pode criar um sentimento de representação e inclusão. Tendo em vista que a motivação representa um processo pelo qual se estabelece uma relação entre ambiente, objetivos e necessidades para a mobilização de uma ação, o envolvimento com pesquisa

---

continua de pensar, inovar e integrar o ensino, a pesquisa e a extensão universitária.

pode, portanto, permitir uma aprendizagem mais autêntica, motivadora, academicamente e socialmente relevante.

Com o objetivo de investigar o papel do trabalho científico para a motivação em um curso de Letras, realizamos uma coleta de dados por meio de três questionários anônimos: os dois primeiros aplicados antes e depois de uma disciplina de Metodologia de Pesquisa em Letras (oferecida em 2022); o terceiro, com função de ampliar este estudo, respondido por 349 estudantes de Letras de 15 habilitações. No terceiro questionário, procuramos questionar: os padrões de motivação com relação ao curso de Letras; o papel da pesquisa para a motivação e o aprendizado. Os resultados indicam que existe uma lacuna de atenção às demandas das estudantes, assim como pode-se observar um impacto (positivo ou negativo) relacionado à participação em projetos e atividades de pesquisa.

Na próxima seção introduzimos o embasamento teórico deste trabalho, com enfoque nas pesquisas sobre a motivação em LA. Na terceira parte apresentamos a metodologia para o levantamento e análise dos dados, sendo que a discussão dos resultados pode ser encontrada

na quarta seção. Na conclusão, apresentamos as reflexões finais e perspectivas futuras.

## **2. A motivação e o trabalho científico em Letras**

Para o ensino de LA, a motivação envolve mais do que habilidades ou competências, conectando circunstâncias complexas, como a autoimagem e a percepção de comportamentos sociais e culturais. Além disso, como a aprendizagem de LA representa um extenso processo não linear, a motivação não permanece constante (Dörnyei, 2005, p. 45). Os estudos sobre motivação em LA passaram por muitas mudanças, descritas por Dörnyei e Ushioda (2021, p. 33) em quatro fases: (i) a abordagem sociopsicológica (1959-1990), que caracteriza motivação como a busca de uma meta; (ii) período cognitivo (anos 90), de teorias cognitivas da psicologia educacional; (iii) a abordagem orientada para o processo (virada do século), que acentua o caráter mutante e diânico da motivação; (iv) a sociodinâmica (2011 - atual), caracterizada pela atenção aos sistemas complexos das interações contextuais, que ocorrem concomitante a outros processos (cultura, social, política, individual etc.).

No sentido de compreender os diferentes aspectos da motivação em LA, Dörnyei (1994, p. 273) subdivide a motivação em três níveis: nível da língua, da aprendiz e da situação de aprendizagem. O nível da língua contempla a motivação integrativa (cultura e comunidade da língua alvo) e a instrumental (benefícios concretos). O nível da aprendiz, envolve a autoconfiança, a ansiedade e outras condições individuais. Já o nível da situação inclui componentes motivacionais referentes ao curso, às professoras e ao grupo. Assim, as causas que interferem na motivação podem ser internas (ansiedade, confiança, empenho, habilidade etc.) ou externas (nível de dificuldade da atividade, relação com a professora e colegas, estrutura do curso etc.). Estes três níveis motivacionais estão conectados, já que a aprendizagem é formada por uma relação complexa entre papéis sociais, culturais, históricos e individuais, concedendo um caráter orgânico à motivação (Ushioda, 2013, p. 60).

Para analisar a motivação em LA no escopo do curso de Letras, propomos uma adaptação dos níveis de Dörnyei (1994, p. 273), isto é: (i) nível pessoal; (ii) nível da tarefa; (iii) nível do ambiente de aprendizagem. O nível pessoal é semelhante ao da aprendiz, já que leva em

consideração a autoconfiança, a ansiedade, inseguranças, entre outras questões individuais. Já no nível da tarefa, contempla as diversas atividades em que as estudantes de Letras são engajadas, como as disciplinas, entregas de trabalhos, participação em pesquisa etc. O nível do ambiente de aprendizagem inclui interações com colegas e professoras, as estruturas físicas e curriculares do curso. Por meio destes parâmetros buscamos compreender a motivação no ambiente universitário através da relação com o envolvimento das respondentes em projetos e atividades de pesquisa.

Na universidade, a atividade de ensinar e aprender deve estar intimamente vinculada ao processo de construção de conhecimento em ciência, representando um conjunto de interações sociais e acadêmicas contextualizadas. Para Freire (1997, p. 57), ao contrário da educação sistemática que age pelo poder, o trabalho educativo reflexivo deve ser concebido em colaboração, para que se possa alcançar uma consciência crítica da realidade, que depende de uma inserção problematizadora das estudantes sobre a sua realidade e seus temas de interesse (Aquino, 2019; 2020). Sabendo que o trabalho científico provém de questionamentos, inquietações,

dúvidas e problemas que fazem parte da experiência e da formação do conhecimento, acreditamos que o envolvimento em atividades científicas pode possibilitar uma interação mais motivadora e participativa das estudantes com os conteúdos, docentes e colegas do curso de Letras.

Em um experimento com o ensino de francês e espanhol, Ushioda (2013, p. 11) averiguou que, em situações em que alunas tinham pouco ou nenhum conhecimento da língua, aulas focadas em gramática e performance em exames exigiam um grande esforço e motivação por parte das aprendizes, enquanto em aulas baseadas em tarefas e atividades que integravam aspectos culturais e encontros individuais com a professora, as alunas se mostravam mais motivadas e participativas. Em ambos os contextos, as estudantes que se preocupavam sobretudo com notas, tinham mais dificuldade e menor motivação em comparação com aquelas que consideravam a aprendizagem como um fator ligado à sua realidade. Os resultados indicaram ainda, que as professoras e o meio têm um papel fundamental para influenciar a motivação, pois ajudam a criar uma comunidade de aprendizagem, na qual estudantes possam ter um menor grau de ansiedade e

maior autonomia. Finalmente, a autora apresenta dez tópicos para facilitar a motivação em LA: (i) conectar-se com o grupo através de um exemplo pessoal; (ii) refletir sobre formas de aprendizagem que possam fomentar o aumento da autoconfiança e autonomia; (iii) personalizar o processo de aprendizagem aos objetivos de ensino.

As maneiras de se alcançar a motivação e participação no ensino de línguas é bastante múltipla e dependente do contexto específico de aprendizagem, assim como os interesses e necessidades individuais do grupo. De qualquer forma, o estudo anterior indica que para uma aula motivadora se torna necessário criar vínculos pessoais e de conteúdo com as estudantes, procurando personalizar o processo de aprendizagem para se alcançar um aumento na autoconfiança e autonomia. Neste estudo consideramos que temas e propostas vinculadas à pesquisa científica durante a graduação podem representar uma ferramenta benéfica para se alcançar um processo de aprendizagem crítico, reflexivo, autônomo e motivador (Aquino et al., 2024). Para averiguar a relevância desta hipótese, realizamos coletas de dados por meio de questionários, que tinham o objetivo de acessar dados relativos à participação em pesquisa e

motivação de discentes do curso de Letras da USP. Na próxima seção vamos explorar em maiores detalhes o processo de elaboração, coleta e análise de dados dos questionários.

### **3. Metodologia**

Nesta seção serão descritos os materiais e métodos utilizados para a realização da pesquisa, que inclui: a elaboração das perguntas dos questionários; o processo de coleta e de análise dos dados. Ao todo foram aplicados três questionários, os dois primeiros durante a disciplina de Metodologia de Pesquisa em Letras (no início e ao final), obtendo 14 respostas. O terceiro questionário foi elaborado para todas as estudantes de Letras da USP, obtendo 349 respostas de estudantes de 15 habilitações. Os três questionários continham perguntas abertas e fechadas, sendo que as fechadas foram divididas em duas formas: com apenas uma opção de resposta e com múltiplas respostas possíveis. Com exceção do primeiro questionário – que foi aplicado em sala de aula – os outros dois foram respondidos através do *Google Forms*, para ampliar o número de participantes e facilitar o processo de

coleta e análise de dados. Nas próximas subseções serão contextualizadas a elaboração dos questionários, assim como a descrição da estrutura, objetivos e formas de análise de dados.

### **3.1. Contexto e perguntas de pesquisa**

A aplicação dos primeiros questionários justifica-se pelo objetivo de aprofundar o conhecimento sobre as experiências e interesses de estudantes que cursaram a disciplina de Metodologia de Pesquisa em Letras (USP – DLM – FFLCH), que contou com quatorze estudantes de quatro habilitações. Os questionários escritos e anônimos foram aplicados presencialmente durante as aulas, no início e no final da disciplina. O questionário I continha 20 perguntas abertas e fechadas sobre os seguintes tópicos:

- (a) Perfil das estudantes;
- (b) Experiência com trabalho científico, metodologia e pesquisa;
- (c) Interesse na disciplina e os objetivos individuais a serem alcançados;

- (d) Ferramentas e estratégias utilizadas para realização de trabalhos acadêmicos;
- (e) Qualidades e dificuldades individuais para participar em atividades de pesquisa.

O questionário II continha 19 perguntas, incluindo um espaço para comentários e sugestões, tendo o intuito de compreender sobre a experiência das estudantes durante a disciplina. As perguntas eram abertas e fechadas e abordaram os seguintes tópicos:

- Reflexão sobre os objetivos individuais estabelecidos no início da disciplina;
- Atividades mais interessantes e relevantes durante a disciplina;
- Impacto da participação em atividades de pesquisa para confiança e motivação;
- Qualidades e dificuldades para a pesquisa (reflexão crítica individual).

Com relação às respostas do primeiro questionário, destacamos os dados coletados em duas perguntas abertas específicas que pediam para que as estudantes listassem:

(i) as dificuldades individuais em relação à pesquisa e (ii) os objetivos que esperavam alcançar com a disciplina. Para a primeira pergunta, a maioria das participantes mencionou sentir insegurança, dificuldade em estabelecer temas e objetivos de pesquisa, não saber por onde começar (uma pesquisa ou texto acadêmico) e ansiedade para contactar docentes. Sobre os objetivos, a grande maioria aludiu à busca pela autoconfiança e pela saúde mental, assim como ao interesse em aprender sobre metodologias e formas de pesquisar. No segundo questionário (ao final da disciplina), diversas respostas relataram um aumento na motivação e segurança após a participação na disciplina – tanto para apresentar trabalhos (escritos e orais), quanto para elaboração de artigos e/ou projetos – também como um crescimento no interesse e encorajamento com as possibilidades de desenvolverem uma pesquisa na graduação ou pós-graduação.

Os resultados obtidos neste primeiro conjunto de coletas, indicou a relevância de se aprofundar o conhecimento sobre tais questões através da elaboração do terceiro questionário, respondido por um maior número de estudantes do curso de Letras da USP. Como já mencionado anteriormente, a motivação tem um papel

essencial para o processo de aprendizagem em LA e as respostas obtidas nos questionários iniciais indicaram que tais fatores são também relevantes para o engajamento em diversas atividades na graduação, assim como na participação em projetos e grupos de pesquisa. Tendo estes aspectos em vista, para o terceiro questionário, a presente pesquisa se propôs a indagar sobre as seguintes questões:

- (a) Perfil das participantes;
- (b) Experiência com trabalhos científicos na graduação;
- (c) Experiência em pesquisa: projeto, artigo, congressos, entre outros;
- (d) Impacto da participação (ou não) em atividades de pesquisa durante a graduação para a motivação, conhecimento, perspectivas profissionais;
- (e) Motivação na graduação: relação com a participação (ou não) em pesquisa;
- (f) Reflexão sobre: processo de aprendizagem; engajamento e motivação; saúde mental; perspectivas profissionais; currículo; trabalhos e projetos de pesquisa.

O terceiro questionário foi aplicado na plataforma *Google Forms*<sup>7</sup> e teve o objetivo de angariar respostas (anônimas) de calouras e veteranas (a partir do terceiro semestre) da graduação e alunas formadas das 16 habilitações do curso de Letras. O questionário, que obteve um total de 349 respostas, inclui uma seção informativa sobre a proposta da pesquisa, sobre o caráter anônimo da coleta<sup>8</sup> e o pedido de autorização para uso dos dados do questionário para pesquisas futuras.

#### **4. Análise dos dados**

Os dados levantados pelos questionários foram analisados de forma quantitativa e qualitativa, na qual as

---

<sup>7</sup> O curso de Letras da USP oferece 800 vagas anuais no vestibular, sendo um dos maiores cursos da Universidade, conseqüentemente as alunas apresentam um perfil heterogêneo, fazendo com que este questionário precisasse ser mais detalhado. Utilizamos a ferramenta do *Google Forms* para direcionamento de seções dependendo da resposta a perguntas chave (momento no curso; experiência com trabalhos científicos; interesse em pesquisa), otimizando, assim, as respostas.

<sup>8</sup> No início do questionário as participantes marcaram se estavam de acordo com a utilização das respostas para publicações. Em caso de resposta negativa, o formulário era direcionado para os agradecimentos finais.

respostas fechadas geram dados estatísticos sobre o grau de motivação, atividades em pesquisa e experiência das alunas, permitindo, assim, uma maior representatividade do questionário. Os relatos dissertativos foram relacionados aos dados estatísticos, auxiliando, assim, uma melhor interpretação das respostas. A análise teve como objetivo compreender as experiências, demandas e interesses das estudantes em relação à motivação e como esses aspectos podem ser afetados positiva e negativamente pela estrutura do curso e participação em pesquisa.

As respostas dos questionários serão analisadas em três parâmetros: (i) perfil; (ii) interesse e experiência em pesquisa; (iii) o impacto dessas experiências (ou da falta) na motivação das estudantes com relação à graduação e as perspectivas profissionais futuras.

#### **4.1. Questionários I e II**

No primeiro questionário da disciplina de Metodologia de Pesquisa em Letras, 84,5% das alunas afirmaram estar no oitavo ou décimo semestre da graduação e mesmo assim 77% não tinham experiência

com pesquisa, sendo que 85% responderam ter interesse em seguir a área acadêmica, mas sentiam desmotivação e insegurança em seguir este caminho. Como mencionado anteriormente, estes e outros dados dos dois primeiros questionários nos motivaram a ampliar o estudo para verificar a hipótese da relevância do papel da participação na pesquisa para a motivação em Letras de maneira mais ampla. Na tabela abaixo, encontram-se os dados principais acerca do perfil das alunas da disciplina de Metodologia de Pesquisa em Letras:

**Tabela 1 - Perfil das estudantes - Questionário I e II**

<b>Semestre</b>	10º: 62%      8º: 23.5% Outros: 14.5%
<b>Experiência em pesquisa</b>	Não: 77%      Sim: 23%
<b>Já escreveu projeto ou artigo</b>	Não: 85%      Sim: 15%
<b>Possui Lattes</b>	Não: 77%      Sim: 23%
<b>Tem interesse na pós-graduação</b>	Sim: 85%      Não sei: 15%

Fonte: Elaboração própria

Com relação ao interesse em participar da disciplina, as alunas destacaram os seguintes tópicos centrais:

- 61.5% *Escrever projeto; Segurança para conversar com docentes e Confiança em se posicionar;*
- 54% *Escrever artigo, Conhecer as possibilidades na área acadêmica e Acesso a espaço de discussão sobre pesquisa.*

No segundo questionário avaliamos o reflexo da disciplina e obtivemos os seguintes resultados:

- 95% afirmou que seus objetivos foram alcançados;
- Avaliaram como as melhores atividades: o Planejamento individual (leitura-escrita e tempo), Estrutura de um projeto e artigo, Trocas com docentes e colegas, Possibilidades de pesquisa e publicação.

As alunas mencionaram sentir um aumento no interesse em pesquisa, assim como na segurança (produzir textos acadêmicos e contato com docentes). As respondentes evidenciaram também a relevância da disciplina para o sentimento de pertencimento e motivação (na graduação, para o futuro profissional), sugerindo que a disciplina deveria ser oferecida já no início da graduação.

Tendo em vista estes resultados, elaboramos um novo questionário para o levantamento de dados mais amplo com a participação de discentes (especialmente no início e final da graduação, mas também na pós-graduação) de todas as habilitações do curso de Letras. As respostas serão analisadas nas subseções a seguir.

#### **4.2. Questionário III: Perfil**

O questionário III obteve 349 respostas de 15 habilitações.<sup>9</sup> A maioria das respondentes estavam entre o quarto e o décimo semestre ou já formadas e 30% eram calouras (entre o primeiro e segundo semestre da graduação). O maior número de respostas é composto por estudantes do Departamento de Letras Modernas - DLM - (51,9%) - alemão, espanhol, francês, inglês, italiano. A seguir a tabela com o resumo dos dados de perfil:

---

<sup>9</sup> Armênio foi a única habilitação sem participação. As demais habilitações tiveram, pelo menos, uma resposta.

**Tabela 2 - Perfil das estudantes - Questionário III**

<b>Idade</b>	17 - 20: 27.2%      21 - 22: 20.3% 23 - 25: 19.5%      26 - 28: 10.6% 29 ou mais: 22.4%
<b>Formação</b>	Escola pública: 57.5%    Escola particular: 42.5%
<b>Habilitação / Semestre</b>	Ciclo Básico: 14%    DLM: 51.9% DLCV: 11,1%      DLO: 13,1% DL: 6%
<b>Interesse em Letras</b>	Literatura: 72%      Tradução 74% Ensino: LA 50.5%; Português 41%
<b>Interesse Pesquisa</b> (veteranas)	Sim: 81.9%    Não: 8.9%    Talvez: 9.2%
<b>Interesse Pesquisa</b> (calouras)	Sim: 53.4%    Não: 3.6%    Talvez: 41.1%

Fonte: elaboração própria

Segundo os dados da tabela, a maioria das respondentes estudou em escola pública (57,5%), tendo entre 17 e 25 anos (67%) e com foco de interesse em tradução (74%) e literatura (72%). As informações do perfil estarão relacionadas com os resultados referentes aos parâmetros (ii) e (iii) a seguir.

#### **4.3. Questionário III: Interesse e Experiência**

Nesta seção, serão analisados os dados referentes à experiência com atividades de pesquisa e ao interesse de

calouras e veteranas em engajarem-se em tais atividades. Segundo os dados do questionário, ao entrar na universidade as alunas (96%) demonstram interesse em relação aos trabalhos acadêmicos, não obstante, menos da metade das veteranas (36%) alcançou este objetivo. Tal dado poderia indicar uma queda da motivação ao longo da graduação, porém as respondentes (81,9%) relatam ter continuado interessadas em realizar pesquisa na pós-graduação. Os fatores mencionados como motivos para a não participação em pesquisa durante a graduação foram os seguintes:

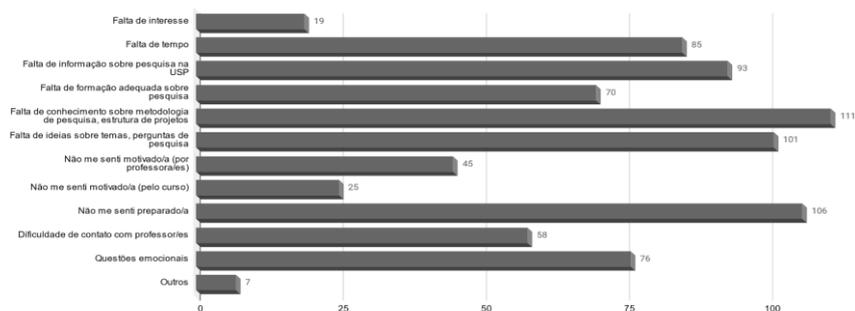
- 59,4%, falta de conhecimento sobre metodologia de pesquisa e estrutura de projetos;
- 56,7%, sensação de despreparo;
- 54% falta de ideias sobre temas;
- 49,7%, falta de informação sobre as possibilidades de pesquisa na USP;
- 45,5%, falta de tempo.

Diversos destes fatores estão conectados, já que a sensação de despreparo provém, justamente, da falta de informação sobre pesquisa, que, por sua vez, estão relacionados com a dificuldade de encontrar ideias sobre

temas e perguntas de pesquisa. O gráfico a seguir exemplifica os principais motivos para a falta de experiência em pesquisa das respondentes e as porcentagens de ocorrência.

**Gráfico 1 - Motivos para a não experiência em pesquisa na graduação.**

Qual foi o motivo da sua não experiência em pesquisa:



Fonte: elaboração própria

Assim como nos questionários (I e II) aplicados durante a disciplina, muitas estudantes que não tiveram experiência com pesquisa se encontram em momentos avançados da graduação (38% acima do sexto semestre). Os relatos indicaram também que esta conjuntura – estar no final da graduação e não ter experiências com pesquisa – representa uma preocupação e diminuição da motivação. Segundo as respondentes, não participar em atividades de

pesquisa refletiu em uma diminuição do aproveitamento do curso, assim como um sentimento de não pertencimento e desmotivação.

### **Questionário III: Motivação e pesquisa**

Nesta seção, analisaremos os dados relacionados ao impacto da participação em atividades de pesquisa para a motivação e participação no curso de Letras. Analisaremos as respostas por meio de uma adaptação dos níveis de influência da motivação de Dörnyei (1994, p. 273) focando em três níveis: pessoal, tarefa, ambiente de aprendizagem. No primeiro questionário (respondido no início da disciplina), as respondentes relataram se sentir desmotivadas a começar uma pesquisa durante a graduação e notaram dificuldades com a escrita ou elaboração de projetos, o que foi também encontrado no terceiro questionário, como pode ser visto no comentário da respondente E57:

Embora alguns professores comentem em sala de aula sobre as possibilidades de pesquisa, é difícil acreditar que seja acessível a qualquer aluno. Talvez isso seja uma impressão causada por dificuldades emocionais,

*mas creio que a falta de conhecimento sobre a estruturação e a metodologia também fortalece essa percepção de distanciamento (E57, grifo das autoras).<sup>10</sup>*

Outra questão que nos chamou atenção no questionário III foram os aspectos emocionais, como insegurança e medo relacionado à participação acadêmica, que também foi mencionado por 40,6% das estudantes: “Acreditar que não tenho as ferramentas necessárias, isso gera inseguranças” (E209), “Sinto vontade de começar uma IC, mas sinto muito medo” (E218); “Tenho insegurança pela falta de informação e ajuda que nos é dada” (E276).

A insegurança parece que não advém apenas do nível pessoal, mas está diretamente relacionada com aspectos do nível da tarefa – como falta de compreensão da trajetória e estrutura de um projeto – e ao nível do ambiente, como a falta de informação e formação em pesquisa no currículo do curso e discussão nas disciplinas. Apenas 3,4% indicaram não sentir ansiedade durante a graduação, o restante sinalizou a existência de tal

---

<sup>10</sup> As citações das respostas dissertativas foram numeradas de acordo com a ordem que responderam ao questionário.

sentimento através de diversos fatores externos (da tarefa e do ambiente):

- 49,5%, dificuldades com a realização de trabalhos nas disciplinas curriculares;
- 45,4%, carga de leituras obrigatórias das disciplinas;
- 44,7%, participação em aulas,
- 37%, falta de conhecimento de aspectos estruturais de textos acadêmicos.

A falta de conhecimento de aspectos estruturais de textos foi bastante recorrente, especialmente nas respostas dissertativas, nas quais as alunas relataram o motivo de não terem participado em atividades de pesquisa, a isso, junta-se a falta de tempo, que se relaciona com o equilíbrio entre a carga horária da graduação e as atividades remuneradas (estágios, trabalhos). Sobre esta questão, destacamos os relatos a seguir:

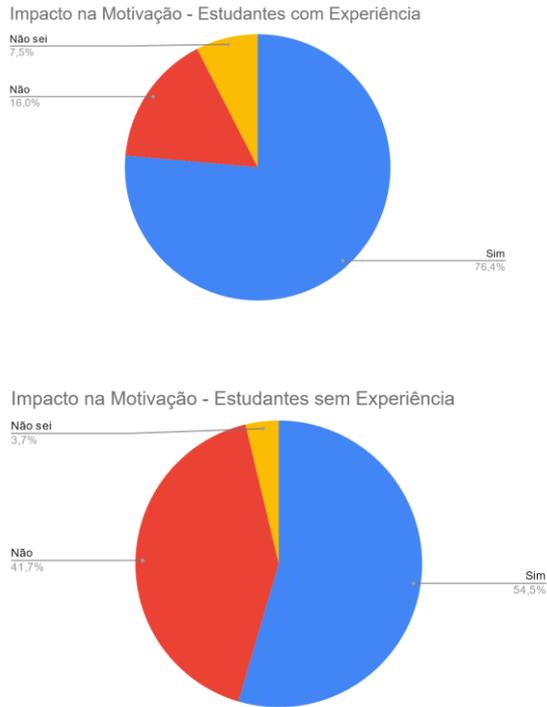
Não consigo pensar em realizar uma pesquisa pois *não me sinto capacitada*, por não saber sobre e *não me sentir amparada* pela faculdade, uma *desmotivação* enorme (E14, grifo das autoras).

Tenho muita vontade de fazer IC mas tenho *dificuldade em manejar meu tempo* e dar conta das matérias, estou

constantemente me sentindo *sobrecarregada e ansiosa* (E31, grifo das autoras).

No contexto de Letras, no qual a maioria das discentes divide o tempo entre os estudos e o trabalho, parece relevante criar um espaço flexível que permita o envolvimento em pesquisas. De acordo com Sacrini (2022, p. 12), por meio de procedimentos claros e reprodutíveis de como lidar com textos acadêmicos, as alunas podem se preparar para realizar leituras e tarefas obrigatórias das disciplinas, fazendo com que as atividades deixassem de ser desmotivadoras. Logo, ao prover ferramentas práticas e técnicas sobre a tarefa podemos reduzir a ansiedade, fazendo com que trabalho científico passe a ser um fator motivador (Aquino et al., 2024). Nos resultados da coleta do terceiro questionário, quando questionadas especificamente se a participação ou ausência de tal experiência em atividades de pesquisa teve impacto motivacional na graduação, obtivemos os seguintes resultados:

**Gráfico 2 - Impacto na motivação para estudantes com e sem experiência em pesquisa.**



Fonte: elaboração própria

Como evidenciado no gráfico, a experiência com pesquisa impactou positivamente a motivação, sendo que para aquelas que não tiveram experiência, 54,5% a não participação impactou negativamente a motivação durante o curso. As respostas dissertativas, comprovaram este dado:

A pesquisa ajuda o aluno a entender melhor bibliografias de professores, metodologias de aula e auxilia até na preparação de trabalhos, além de incentivar mestrado, doutorado e licenciatura. *Estimula pensamento, criatividade, lógica, organização e estruturação.* Pessoas que não tem isso dificilmente conseguem acompanhar o ritmo de pesquisa, leituras e aulas da USP, já que nem todos têm o mesmo acesso e tempo que os outros, *acabando ficando “para trás” e desmotivados.* Além disso, a segunda ou tripla jornada ou falta de bolsa/incentivos de permanência mina a motivação de um estudante. (E166, grifo das autoras)

Reconheço muitos impactos positivos. O mais relevante é a vontade de fazer pós-graduação e seguir carreira. Não fossem as ICs e o estilo de minha orientadora, jamais pensaria em mestrado e doutorado como possibilidades de vida (E152).

Para estas alunas, a participação em pesquisa foi essencial para a motivação pessoal e acadêmica, fazendo com que elas se sentissem parte da universidade, vislumbrando um futuro como pesquisadoras. Tais experiências positivas foram acompanhadas de fatores do ambiente, pelo recebimento de bolsas e de apoio das docentes. Já as respondentes que não tiveram experiência com pesquisa relataram um impacto negativo na motivação, pois não tiveram acesso a uma camada de conhecimento e, portanto, não se sentiram pertencentes ao

contexto acadêmico, o que envolve a motivação nos níveis pessoais e do ambiente: “Me sinto isolada da minha própria área” (E69); “A não participação em projetos faz com que eu me sinta menos engajado e menos relevante” (E121).

Essas respostas exemplificam como a participação em pesquisa pode alterar a confiança e auto-imagem no ambiente acadêmico. Sabendo que a motivação não envolve somente conhecimentos específicos para a realização de uma tarefa, sentir-se parte da comunidade acadêmica é um fator determinante para a motivação. Outro aspecto importante no relato das alunas com experiência foi o impacto no desempenho acadêmico. Diversas respondentes relataram ter mais facilidade para lidar com a elaboração de trabalhos e seminários após participarem de projetos de pesquisa, assim como maior facilidade para compreender textos e articular suas ideias dentro e fora de sala de aula.

## **5. Discussão dos resultados**

A participação, a interação com colegas e docentes, as formas de se relacionar com a escrita e compreensão de

textos, o impacto na autoestima e motivação no curso foram elementos frequentes no relato das estudantes, sendo que a participação (ou não) em pesquisas teve um papel influenciador. Levando em consideração que a taxa de evasão do curso de letras é alta (25%) e que as ingressantes egressas de escolas públicas enfrentam ainda maiores dificuldades para acompanhar o ritmo do curso, como foi relatado por Aquino et al. (2024), o fortalecimento do vínculo entre a universidade e discentes é essencial para a manutenção da motivação e da excelência dos cursos em universidades públicas. Uma resposta do questionário sumariza bem a importância de manter esse vínculo, através da pesquisa:

A participação em atividades científicas *ratifica o vínculo entre o discente e a universidade*. Por isso, a ausência de participação em pesquisa, de certa forma, também representa um desestímulo na graduação em Letras (E260, grifo das autoras).

Assim, o envolvimento com atividades científicas já durante a graduação pode ser uma poderosa ferramenta para a manutenção do vínculo entre a estudante e a universidade. Para tanto, é fundamental que informações teóricas e práticas sejam oferecidas e as necessidades das

estudantes acolhidas (Aquino et al., 2024). Tal acolhimento pode se dar através de divulgação, incentivo (financeiros, créditos) e maior interação entre discentes e docentes. Como já mencionado, a falta de informação e conhecimento se torna, muitas vezes, o maior obstáculo que as alunas podem enfrentar para se envolver em atividades de pesquisa. Logo, disciplinas como a de Metodologia de Pesquisa em Letras, ou oficinas de extensão (como a que este grupo de trabalho ofereceu em 2024) podem ser uma ótima porta de entrada para o mundo das ciências.

Finalmente, evidenciamos que as experiências com pesquisa foram avaliadas, em sua maioria (87,7%), como “excelente”, “muito boa”, ou “boa”. Isso se refletiu nos relatos dissertativos, que sustentaram nossa hipótese que o envolvimento em atividades de pesquisa possa representar um elemento motivador para as estudantes de Letras. Assim, nas respostas aos questionários, pertencer no ambiente universitário, neste caso por meio da pesquisa, teve uma relação direta com a motivação e confiança (nível pessoal e da tarefa), assim como no estabelecimento de possibilidades profissionais e interativas – colegas ou professores (nível do ambiente de aprendizagem), já que o

ato de pesquisar é também uma tarefa coletiva. Logo, a pesquisa foi colocada como uma forma de expandir os horizontes, dentro e fora da universidade.

Sabendo que uma das atribuições da universidade é a formação de pesquisadoras, torna-se necessário que a instituição tenha um compromisso ativo de divulgar e fomentar atividades de pesquisa desde a graduação.<sup>11</sup> Sacrini (2022, p. 12), em seu projeto de incentivo à leitura e escrita de textos argumentativos na graduação da USP, argumenta que os cursos voltados a metodologia de pesquisa apresentam uma “acolhida acadêmica” ao fornecerem instruções claras para o desenvolvimento adequado das trajetórias acadêmicas. Tal acolhida deve ser pensada como um processo, no qual as alunas podem refletir sobre conhecimentos práticos, teóricos e emocionais para se deslocar de maneira mais crítica e consciente dentro da universidade. Assim, consideramos que acolher academicamente significa, acima de tudo,

---

<sup>11</sup> Na Resolução da Letras, N° 7817, artigo 2º, um dos objetivos do curso é formar profissionais que consigam compreender, produzir e dialogar criticamente com textos acadêmicos de diversas áreas do conhecimento.

fornecer conhecimento, informação e ferramentas práticas para fomentar o interesse e autonomia das estudantes.

## **6. Conclusão**

Com resultados de três questionários, procuramos averiguar o impacto da participação em pesquisa na graduação para a motivação e sentimento de pertencimento no curso de Letras. Tendo em vista a complexidade do tema da motivação em LA e, considerando a emergência de uma maior articulação entre ensino e pesquisa em Letras, desenvolvemos este levantamento para compreender as necessidades e experiências de estudantes da USP. A análise quantitativa e qualitativa das respostas levou em conta três níveis motivacionais: o pessoal, da tarefa e do ambiente de aprendizagem. Os resultados indicaram que a participação em atividades de pesquisa teve impactos positivos nos três níveis. No nível pessoal foram indicados benefícios para a confiança, perspectivas profissionais e sentimento de pertencimento. No nível da tarefa, as estudantes indicaram uma melhora na produção e recepção de textos acadêmicos durante as disciplinas regulares e na

realização de projetos de pesquisa. Já no nível do ambiente, os relatos mostram que o engajamento com atividades de pesquisa facilitou a interação entre estudantes e docentes, assim como fomentou a participação em sala de aula. Isso foi sustentado pelos dados quantitativos, nos quais 76,4% das respondentes com experiência em pesquisa relataram um impacto direto na motivação e um aumento na percepção de pertencimento à comunidade acadêmica, pois alcançaram um sentimento de colaboração no processo de construção de conhecimento da universidade.

Não obstante, os relatos demonstraram ainda uma lacuna na divulgação de informações práticas e teóricas de como desenvolver uma pesquisa ou participar de projetos. Além disso, muitas alunas mantêm crenças e sentimentos limitantes, como a não capacidade de desenvolver uma pesquisa por não terem as melhores notas, ou por não manterem contato com docentes. Portanto, defendemos a necessidade de um planejamento institucional para oferecer um maior acolhimento acadêmico, que pode ser realizado através da divulgação científica local, oferecimento de oficinas e disciplinas, flexibilização das horas de trabalho, aumento do oferecimento de bolsas e

espaços de discussão. Ao fornecerem instruções claras para o desenvolvimento adequado das trajetórias acadêmicas, tais propostas podem agir como facilitadores da motivação, autonomia, autoconfiança e alcance dos objetivos individuais.

Finalmente, os resultados indicam a imprescindibilidade da criação de espaços diversificados de troca sobre o trabalho científico, promovendo um ambiente mais acolhedor e crítico. Como perspectivas futuras sugerimos a elaboração de uma análise longitudinal para fornecer dados relevantes sobre o impacto da experiência com trabalhos científicos. Sabemos que a taxa de evasão em Letras ainda é muito alta e que a manutenção da motivação, além de políticas de permanência, exerce um papel muito importante não só para que as alunas continuem na universidade, mas que alcancem os seus objetivos pessoais e profissionais.

## **Referências**

AQUINO, M. Projeto Novela: uma abordagem comunicativa e intercultural no ensino de alemão como língua estrangeira. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 22, n. 38, 31-47, 2019.

AQUINO, A. A monitoria acadêmica no ensino de alemão como língua adicional em contexto universitário: reflexões sobre um projeto de formação crítica. *Ensino & Pesquisa*, Curitiba, v. 18, n. 2, 23-35, 2020.

AQUINO, M. C. Mudando o ritmo das aulas de alemão como língua adicional por meio de músicas e mídias digitais. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 24, n. 42, 22-47, 2021.

AQUINO, M.; PRIMO, D.; FOKUSHIMA, L.; OLIVEIRA, A. A metodologia de pesquisa em Letras: uma discussão a partir da perspectiva e experiência de estudantes da Universidade de São Paulo. *Atos De Pesquisa Em Educação (FURB)*, 2024.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 273–284, 1994.

DÖRNYEI, Z. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2005.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. *Teaching and researching motivation*. Harlow, UK: Pearson, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1997.

MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R.F. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: Por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013, 31-50.

SACRINI, M. *Leitura e Escrita de Textos Argumentativos*. São Paulo: EDUSP, 2022, 11-16.

USHIODA, E. Motivation: L2 learning as a special case? In: MERCER, S.; RYAN, Stephen; WILLIAMS, M. (Eds.), *Psychology for language learning: Insights from research, theory and practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013, 58-73.

## **Anexos**

### **Questionário I**

1. Qual semestre está cursando atualmente na USP?  
( ) primeiro - segundo semestre  
( ) terceiro - quarto semestre  
( ) quinto - sexto semestre  
( ) sexto - sétimo semestre  
( ) oitavo - nono semestre  
( ) décimo - décimo primeiro semestre  
( ) acima de seis anos
2. Você tem outra formação além de Letras?  
( ) sim  
( ) não
3. Se sim, qual formação (graduação, pós-graduação, cursos profissionalizantes)
4. Já teve alguma experiência com pesquisa?  
( ) sim  
( ) não
5. Se respondeu sim à pergunta anterior, indique a experiência?  
( ) Iniciação Científica (IC)  
( ) Trabalho de Graduação Individual I (TGI I)  
( ) Trabalho de Graduação Individual I (TGI II)  
( ) Programa Unificado de Bolsas PUB  
( ) Participação em projetos ou grupos de pesquisa  
( \_\_\_\_\_ )  
outros \_\_\_\_\_

---

6. Justifique o seu interesse na disciplina de Metodologia de Pesquisa  
( ) escrever um projeto

- escrever um artigo
- fazer apresentações em eventos acadêmicos
- conhecer sobre as possibilidades na área acadêmica
- conhecer sobre a pós-graduação na USP
- me preparar para o mestrado
- melhorar a escrita acadêmica para pesquisa
- melhorar a escrita acadêmica para trabalhos de disciplinas na graduação
- ter mais confiança para me posicionar (tanto na escrita quanto na fala)
- sentir mais segurança para conversar com professor\*s/pesquisador\*s
- ter um espaço de trocas e discussões sobre pesquisa com colegas e a professora
- conhecimento geral sobre pesquisa
- nada específico
- \_\_\_\_\_ )
- outros \_\_\_\_\_

7. Você já escreveu algum projeto de pesquisa?

- sim
- não

8. Se sim, especifique o tema do projeto, área de concentração e se a pesquisa está em andamento ou finalizada.

9. Já escreveu um artigo?

- sim
- não

10. Se sim, especifique o tema do artigo, área de concentração, onde foi publicado e se foi escrito individualmente ou em colaboração.

11. Você tem Currículo Lattes?

- sim
- não
- outros

12. Você tem interesse em entrar em alguma pós-graduação?

- sim
- não

talvez

outros

13. Se sim em qual programa e em qual tema/área de pesquisa?

14. Você já fez apresentação oral ou em pôster em congressos ou seminários (ou outros)?

sim

não

15. Se sim, em qual evento, apresentação oral ou pôster e em que tema/área?

16. Onde você procura referências para pesquisa ou trabalhos na faculdade?

Google

Google Acadêmico

Bibliotecas virtuais

Bibliotecas físicas

Compra de livros

Sites de download não autorizados

A partir das referências dos trabalhos que leio

Pergunto para colegas

Pergunto para professoras/orientadoras

No site das revistas acadêmicas

No site das editoras

SciELO

Portal da Capes

pelo Lattes de professor\*s/pesquisador\*s

Redes sociais acadêmicas: Academia.edu; ResearchGate

Ainda não tive a oportunidade de procurar referências.

\_\_\_\_\_ )

outros \_\_\_\_\_

17. Em que línguas você lê textos acadêmicos (projetos, artigos, capítulos de livros)

português

alemão

espanhol

francês

inglês

( ) italiano

( ) japonês

(

)

outros \_\_\_\_\_

18. Na sua opinião, qual seria a sua maior qualidade para a pesquisa?

19. Na sua opinião, qual seria a sua maior dificuldade para a pesquisa?

20. Que objetivos você gostaria de alcançar ao final da disciplina (acadêmicos, pessoais ou outros)?

21. Você gostaria de fazer mais algum esclarecimento, comentário ou sugestão?

### **Questionário II**

1. No primeiro questionário, os seguintes objetivos para a participação na disciplina foram os mais mencionados por vocês:<sup>12</sup>

2. Na sua experiência pessoal, você acha que tais objetivos foram alcançados?

( ) sim

( ) não

( ) alguns

3. Marque entre 1 e 7 atividades que você mais gostou na disciplina:

[ ] Conhecer sites e métodos para procurar referências

[ ] Planejamento individual (de leitura, de escrita, de tempo, de organização geral)

[ ] As diferentes formas e metodologias de pesquisa

[ ] Conhecer a estrutura de um projeto de pesquisa e artigo

[ ] Ler e discutir sobre projetos de pesquisa e artigos

[ ] Leitura dos textos selecionados para as aulas

[ ] Conversas e discussões no início de cada aula

---

<sup>12</sup> Esta pergunta faz referência às respostas das estudantes ao Questionário I, que foi aplicado no início da disciplina.

- ] Como delimitar tema e pergunta de pesquisa
- ] Como elaborar os objetivos de pesquisa
- ] Como desenvolver o resumo e a introdução
- ] Como organizar e escrever a metodologia de pesquisa
- ] As dicas da professora e das colegas
- ] Possibilidades de pesquisa e publicação
- ] Questões de linguagem acadêmica

Outros:

- 
4. O que você gostaria de ter visto/realizado na disciplina? O que sentiu falta?
5. Depois da disciplina, o seu interesse em pesquisar (fazer/continuar na pós-graduação, começar um projeto na graduação):
- ) aumentou
  - ) diminuiu
  - ) se manteve igual (tenho interesse)
  - ) se manteve igual (NÃO tenho interesse)
- Outros:
6. Depois da disciplina, o seu interesse em publicar (artigo ou capítulo de livro):
- ) aumentou
  - ) diminuiu
  - ) se manteve igual (tenho interesse)
  - ) se manteve igual (NÃO tenho interesse)
- Outros:
7. Depois da disciplina, como você se sente com relação a conversar com professoras e pesquisadoras:
- ) mais confiante
  - ) menos confiante
  - ) da mesma forma (confiante)
  - ) da mesma forma (pouco confiante)
- Outros:
8. Depois da disciplina, como você se sente com relação a apresentar trabalhos orais (em sala de aula ou eventos acadêmicos):
- ) mais confiante, com mais interesse

- ( ) menos confiante, com menos interesse
- ( ) da mesma forma (confiante e com interesse)
- ( ) da mesma forma (pouco confiante e sem interesse)

Outros:

9. Depois da disciplina, como você se sente com relação a ler textos acadêmicos (artigos, capítulos de livros, teses, dissertações):

- ( ) mais confiante, com mais interesse
- ( ) menos confiante ou com menos interesse
- ( ) da mesma forma (confiante e com interesse)
- ( ) da mesma forma (pouco confiante e sem interesse)

Outros:

10. Se a participação na disciplina teve algum efeito na sua confiança ou interesse em algum aspecto (mencionado acima ou outros), por favor, relate brevemente a sua experiência:

11. Você acha que o espaço de discussão nas aulas foi (pode selecionar mais de 1 opção):

- ( ) muito relevante
- ( ) pouco relevante
- ( ) indiferente
- ( ) bom, mas gostaria que tivesse mais espaço para isso
- ( ) poderia ter sido mais breve
- ( ) me fez refletir e/ou mudar a minha perspectiva

Outros:

12. Você acha que o atendimento individual foi relevante?

- ( ) sim
- ( ) não
- ( ) indiferente

Outros:

13. Você gostou da forma de avaliação da disciplina (entrega de resumos, atendimento individual e apresentação seminário)

- ( ) sim
- ( ) não
- ( ) indiferente

Outros:

14. Você gostou de realizar a apresentação ao final da disciplina?

- ( ) sim

- não  
 indiferente
15. Você acha que essa disciplina é mais adequada para:
- estudantes no início da graduação  
 estudantes no meio da graduação  
 estudantes no final da graduação  
 estudantes da pós-graduação  
 todas estudantes da Letras  
 apenas para estudantes com interesse em pesquisa
- Outros:
16. Depois da experiência na disciplina: qual é a sua maior qualidade para a pesquisa?
17. Depois da experiência na disciplina: qual é a sua maior dificuldade para a pesquisa?
18. De maneira geral, o que você acha que conseguiu alcançar com a disciplina?
19. Você gostaria de fazer mais algum comentário ou sugestão? Adoraria saber mais sobre a sua experiência!

### **Questionário III**

#### **Perfil das estudantes – direcionado a todas as respondentes**

1. Você está de acordo que a sua resposta (anônima) seja utilizada para uma futura publicação e/ou divulgação?
2. Idade:
3. Você estudou em:  Escola pública;  Escola particular;  Escola pública técnica;  Escola particular técnica;  SESI/SENAI;  Outro
4. Você já teve experiência em escrever trabalho científico ou projeto de pesquisa durante a sua formação básica (escola)? Se sim, por favor, detalhe essa experiência:
5. Qual a escolaridade dos seus responsáveis?  Não frequentou a escola;  Fundamental incompleto;  Fundamental completo;  Ensino médio incompleto;  Ensino médio completo;  Ensino superior incompleto;  Ensino superior completo;  Pós graduação.
6. Letras é a sua primeira graduação?

7. Qual é a sua habilitação? ( ) Ainda nenhuma, estou no ciclo básico; ( ) Alemão; ( ) Árabe; ( ) Armênio; ( ) Coreano; ( ) Chinês; ( ) Espanhol; ( ) Francês; ( ) Grego; ( ) Hebraico; ( ) Português; ( ) Inglês; ( ) Italiano; ( ) Japonês; ( ) Latim; ( ) Linguística; ( ) Russo; ( ) Português e Alemão; ( ) Português e Árabe; ( ) Português e Armênio; ( ) Português e Coreano; ( ) Português e Chinês; ( ) Português e Espanhol; ( ) Português e Francês; ( ) Português e Grego; ( ) Português e Hebraico; ( ) Português e Inglês; ( ) Português e Italiano; ( ) Português e Japonês; ( ) Português e Latim; ( ) Português e Linguística; ( ) Português e Russo
8. Em qual semestre da graduação você está? ( ) 1º semestre (Ciclo básico); ( ) 2º semestre (Ciclo básico); ( ) 3º semestre; ( ) 4º semestre; ( ) 5º semestre; ( ) 6º semestre; ( ) 7º semestre; ( ) 8º semestre; ( ) 9º semestre; ( ) 10º semestre; ( ) Acima do 10º semestre; ( ) Já me formei.
9. Você cursa Letras em qual Modalidade: ( ) Bacharelado; ( ) Bacharelado e Licenciatura
10. Qual é a sua área de interesse em Letras? É possível marcar mais de uma opção. ( ) Ensino de Português como Língua Materna; ( ) Ensino de Português como Língua Adicional/Estrangeira; ( ) Ensino de Línguas Adicionais/Estrangeiras; ( ) Linguística; ( ) Tradução; ( ) Literatura; ( ) Outro:

**Para estudantes do primeiro ano (ciclo básico):<sup>13</sup>**

1. Você tem interesse em realizar alguma atividade de pesquisa durante a graduação em Letras?
2. Discorra brevemente sobre o(s) motivo(s) do seu interesse em atividades de pesquisa na graduação e quais são as suas expectativas:

---

<sup>13</sup> As alunas do ciclo básico foram direcionadas para o final do questionário após essa sessão, por ainda não poderem discorrer sobre a experiência com pesquisa na graduação.

3. Discorra brevemente sobre o(s) motivo(s) pela sua falta de interesse em atividades de pesquisa na graduação:
4. Discorra brevemente sobre o(s) motivo(s) que te fazem ter dúvidas sobre participar de atividades de pesquisa na graduação:

**Para estudantes a partir do terceiro semestre:**

1. Antes da entrega de trabalhos científicos (em projetos de pesquisa ou em disciplinas), você recebeu algum tipo de instrução? É possível marcar mais de uma opção. ( ) Docente explicou muito por cima (ajudou parcialmente); ( ) Docente explicou em detalhes (ajudou muito); ( ) Docente NÃO explicou (tive muita dificuldade); ( ) Orientador/a explicou muito por cima (ajudou parcialmente); ( ) Orientador/a explicou em detalhes (ajudou muito); ( ) Orientador/a NÃO explicou nada (tive muita dificuldade); ( ) Não, precisei me informar sozinho/a; ( ) Sim, colegas me ajudaram; ( ) Não acredito que eu tenha escrito nenhum trabalho científico.; ( ) Outro:
2. Como você avaliaria a sua experiência com a produção de textos acadêmicos: 1 (Muito positiva) a 5 (Muito negativa).
3. Por favor, justifique rapidamente a sua resposta na escala anterior:
4. Você já teve alguma experiência em pesquisa? (ex. IC, TGI, mestrado, doutorado, publicação de artigo/capítulo, apresentação de trabalho em congresso)

**Para estudantes com experiência em pesquisa:**

1. Por favor, detalhe rapidamente a sua experiência em atividade de pesquisa (ex. IC, TGI, mestrado, doutorado, publicação de artigo/capítulo, apresentação de trabalho em congresso):
2. Qual foi o motivo de realizar uma atividade de pesquisa? É possível marcar mais de uma opção. ( ) Tenho muito interesse em pesquisa; ( ) Eu queria ampliar meu conhecimento na minha área de interesse; ( ) Para ter experiência com o gênero texto científico; ( ) Para explorar as minhas possibilidades de formação em Letras; ( ) Para melhorar a minha participação/atuação nas disciplinas da graduação; ( ) Pressão

- (pela família, colegas, docentes); ( ) Pelos créditos, certificados, horas; ( ) Pela bolsa; ( ) Por querer trabalhar mais próximo de algum/a docente; ( ) Para me preparar para a pós-graduação; ( ) Outro.
3. E como você avalia a sua experiência em pesquisa? 1 (Muito positiva) a 5 (Muito negativa).
  4. Por favor, justifique rapidamente a sua resposta na escala anterior.
  5. Você tem interesse em realizar uma pós-graduação em Letras no futuro?
  6. Você acredita que TER participado em atividades de pesquisa teve algum impacto com relação à sua motivação na graduação em Letras como todo?
  7. Por favor, justifique a sua resposta anterior.
  8. Na sua opinião, qual a relevância da pesquisa (IC, TGI, publicação, congressos) para a motivação e/ou participação de estudantes de Letras? 1 (Muito relevante) a 5 (Nada relevante).
  9. Por favor, justifique a sua resposta na escala anterior:
  10. “Eu me sentiria mais motivad\* no curso de Letras se...”: É possível marcar mais de uma opção. ( ) Se o conteúdo ensinado fosse mais próximo da minha realidade; ( ) Se tivessem mais opções de disciplinas optativas na minha área de interesse; ( ) Se as disciplinas/conteúdos fossem menos desafiadores; ( ) Se existissem disciplinas de conhecimento base em Letras; ( ) Se tivesse mais espaços de reflexão/discussão crítica nas disciplinas; ( ) Se existissem mais espaços para o trabalho/pensamento criativo; ( ) Se eu participasse de algum grupo de estudo; ( ) Se eu participasse de algum grupo de pesquisa; ( ) Se docentes tivessem mais empatia/calma; ( ) Se eu tivesse mais tempo para me dedicar; ( ) Se tivessem mais possibilidade de integração entre estudantes; ( ) Se eu me sentisse mais representado/a (sociocultural, -linguisticamente); ( ) Se pudesse receber mais informações sobre as possibilidades de atuação depois da formação; ( ) Se tivesse mais oportunidades de estágio; ( ) Se tivesse mais oportunidade de bolsas; ( ) Se nada, estou bastante satisfeito/a.

11. Você sente ansiedade com frequência no curso de Letras? É possível marcar mais de uma opção. ( ) Não sinto ansiedade; ( ) Sinto ansiedade para participar em sala de aula; ( ) Sinto ansiedade com relação ao aprendizado de uma língua estrangeira; ( ) Sinto ansiedade para apresentar trabalhos orais; ( ) Sinto ansiedade na escrita de trabalhos; ( ) Sinto ansiedade para realizar provas; ( ) Sinto ansiedade com a carga de leituras obrigatórias; ( ) Sinto ansiedade para compreender os conteúdos e textos das aulas; ( ) Sinto ansiedade pela falta de conhecimento sobre aspectos estruturais de textos acadêmicos; ( ) Sinto ansiedade pela falta de conhecimento acadêmicos e de pesquisa; ( ) Sinto ansiedade com as cobranças para ter conhecimentos prévios; ( ) Sinto ansiedade com relação à questões financeiras; ( ) Sinto ansiedade sobre as incertezas do futuro profissional na área de Letras; ( ) Sinto ansiedade ao me relacionar com colegas de curso; ( ) Sinto ansiedade com o contato com docentes; ( ) Sinto ansiedade com as condições do prédio/salas de aula/pró-aluno; ( ) Sinto ansiedade por questões pessoais (insegurança, autoestima, solidão); ( ) Outro:
12. Conte para nós, o que mais e o que menos te motiva no curso de Letras?

**Para estudantes sem experiência em pesquisa:**

1. Qual foi o motivo da sua não experiência em pesquisa: É possível marcar mais de uma opção. ( ) Falta de interesse; ( ) Falta de tempo (por motivo de trabalho, família ou outros); ( ) Falta de informação sobre as possibilidades de pesquisa na USP; ( ) Falta de formação adequada sobre pesquisa (cursos, disciplinas, workshops); ( ) Falta de conhecimento sobre metodologia de pesquisa, estrutura de projetos; ( ) Falta de ideias sobre temas, perguntas de pesquisa; ( ) Não me senti motivado/a (por professora/es); ( ) Não me senti motivado/a (pelo curso); ( ) Não me senti preparado/a; ( ) Dificuldade de contato com professor/es; ( ) Questões emocionais (medo, ansiedade); ( ) Outro:

2. Você poderia, por favor, justificar rapidamente a sua resposta anterior.
3. Você tem interesse em realizar uma pós-graduação em Letras no futuro?
4. Você acredita que NÃO TER participado em atividades de pesquisa teve algum impacto com relação à sua motivação na graduação em Letras como todo:
5. Por favor, justifique a sua resposta:
6. Na sua opinião, qual a relevância da pesquisa (IC, TGI, publicação, congressos) para a motivação e/ou participação de estudantes de Letras: 1 (Muito relevante) a 5 (Nada relevante).
7. Por favor, justifique a sua resposta na escala anterior:
8. “Eu me sentiria mais motivad\* no curso de Letras se...”: É possível marcar mais de uma opção. ( ) Se o conteúdo ensinado fosse mais próximo da minha realidade; ( ) Se tivessem mais opções de disciplinas optativas na minha área de interesse; ( ) Se as disciplinas/conteúdos fossem menos desafiadores; ( ) Se existissem disciplinas de conhecimento base em Letras; ( ) Se tivesse mais espaços de reflexão/discussão crítica nas disciplinas; ( ) Se existissem mais espaços para o trabalho/pensamento criativo; ( ) Se eu participasse de algum grupo de estudo; ( ) Se eu participasse de algum grupo de pesquisa; ( ) Se docentes tivessem mais empatia/calma; ( ) Se eu tivesse mais tempo para me dedicar; ( ) Se tivessem mais possibilidade de integração entre estudantes; ( ) Se eu me sentisse mais representado/a (sociocultural, -linguisticamente); ( ) Se pudesse receber mais informações sobre as possibilidades de atuação depois da formação; ( ) Se tivesse mais oportunidades de estágio; ( ) Se tivesse mais oportunidade de bolsas; ( ) Se nada, estou bastante satisfeito/a
9. Você sente ansiedade com frequência no curso de Letras? É possível marcar mais de uma opção. ( ) Não sinto ansiedade; ( ) Sinto ansiedade para participar em sala de aula; ( ) Sinto ansiedade com relação ao aprendizado de uma língua estrangeira; ( ) Sinto ansiedade para apresentar trabalhos orais; ( ) Sinto ansiedade na escrita de trabalhos; ( ) Sinto ansiedade para realizar provas; ( ) Sinto ansiedade com a carga de leituras

obrigatórias; ( ) Sinto ansiedade para compreender os conteúdos e textos das aulas; ( ) Sinto ansiedade pela falta de conhecimento sobre aspectos estruturais de textos acadêmicos; ( ) Sinto ansiedade pela falta de conhecimento acadêmicos e de pesquisa; ( ) Sinto ansiedade com as cobranças para ter conhecimentos prévios; ( ) Sinto ansiedade com relação à questões financeiras; ( ) Sinto ansiedade sobre as incertezas do futuro profissional na área de Letras; ( ) Sinto ansiedade ao me relacionar com colegas de curso; ( ) Sinto ansiedade com o contato com docentes; ( ) Sinto ansiedade com as condições do prédio/salas de aula/pró-aluno; ( ) Sinto ansiedade por questões pessoais (insegurança, autoestima, solidão); ( ) Outro:

10. Conte para nós, o que mais e o que menos te motiva no curso de Letras?

#### **Comentários finais<sup>14</sup>**

1. Se você pudesse mudar ou melhorar algo na sua formação em Letras (pessoal e/ou institucional) com relação a pesquisa, qual seria:
2. Você gostaria de fazer mais algum comentário ou sugestão que possa ser relevante para a nossa pesquisa?
3. Caso tenha interesse em participar de outras etapas desta pesquisa, por favor, compartilhe o seu nome e e-mail conosco.

---

<sup>14</sup> Todas as respondentes foram direcionadas para essa sessão, no final do formulário.

# **Desafios e Possibilidades de uma Educação Linguística para a Diversidade: Um Levantamento sobre Estudantes de Letras com TDAH**

Challenges and Possibilities of Linguistic Education for Diversity: A Survey of Language Students with ADHD

Beatriz Gomes<sup>15</sup>

Marceli Aquino<sup>16</sup>

**Resumo:** Este artigo tem o objetivo de debater sobre os desafios e possibilidades de uma educação linguística acolhedora para estudantes de Letras com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Por meio de um questionário online anônimo com resposta de 146 estudantes de línguas adicionais da Universidade de São Paulo, investigamos o impacto do TDAH no contexto acadêmico, averiguando acerca: (i) do perfil das estudantes com relação aos déficits de aprendizagem; (ii) de possíveis diagnósticos de necessidades na aprendizagem de idiomas, com enfoque em memória e atenção; (iii) do reconhecimento de soluções e estratégias para as demandas locais. Os resultados indicam um alto índice de estudantes com diagnóstico ou sintomas de transtornos de aprendizagem. Nota-se, ainda, que questões de atenção e memória são desafiadoras para todas as estudantes, não

---

<sup>15</sup> Beatriz Gomes, Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Modernas, São Paulo, Brasil. Email: [biatcg98@usp.br](mailto:biatcg98@usp.br) ORCID: 0009-0005-8967-6043

<sup>16</sup> Marceli Aquino, Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Modernas, São Paulo, Brasil. Email: [marceli.c.aquino@usp.br](mailto:marceli.c.aquino@usp.br) ORCID: 0000-0003-0518-7639

obstante, alunas neuro divergentes apresentem estratégias e necessidades particulares. Com este trabalho espera-se salientar a relevância do conhecimento da situação institucional com relação aos déficits de aprendizagem, visando promover uma inclusão acadêmica e social.

**Palavras-chave:** TDAH; formação em Letras; aprendizagem de línguas adicionais; memória e atenção

**Abstract:** This article aims to discuss the challenges and possibilities of an inclusive linguistic education for Languages Undergraduate students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Through an anonymous online questionnaire replied by 146 additional language students at the University of São Paulo, we investigated the impact of ADHD in the academic context, focusing on: (i) the profile of students regarding learning deficits; (ii) potential diagnoses of learning needs in language acquisition, with an emphasis on memory and attention; (iii) the recognition of solutions and strategies for local demands. The results indicate a high percentage of students with diagnoses or symptoms of learning disorders. It is also noted that issues of attention and memory are challenging for all students, although neurodivergent students present particular strategies and needs. This work aims to highlight the importance of understanding the institutional situation concerning learning deficits, with the goal of promoting academic and social inclusion.

**Key-words:** ADHD; Language Education; additional language learning; memory and attention

## **1. Introdução**

O Transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) é um distúrbio do neurodesenvolvimento, caracterizado por sintomas comportamentais que podem incluir falta de atenção, organização, hiperatividade e impulsividade, que impactam no comportamento psicossocial (Cooper et al., 2018). Normalmente diagnosticado na infância, o transtorno tem prevalência mundial estimada entre 2 a 7% (Sayal et al. 2018) e apresenta diagnósticos comórbidos de distúrbios específicos de aprendizagem, como: dificuldades de leitura, escrita e habilidades organizacionais (DuPaul; Stoner, 2014); atenção, velocidade de processamento e memória (Mayes; Calhoun, 2007); dislexia (Germanò et al., 2010); déficits de autorregulação (Healey; Halperin, 2015). No Brasil, estima-se que cerca de 2 milhões de pessoas são afetadas por este transtorno, contudo, de acordo com a ABDA (Associação do Déficit de Atenção), apenas 20% recebem diagnóstico e/ou tratamento. Assim, além dos obstáculos dos distúrbios de aprendizagem, a falta de informação e diagnóstico tende a afetar negativamente a adaptação

consciente e inclusiva de pessoas com TDAH em diversos contextos de ensino.

As discussões acerca das propostas para implementação de uma educação acadêmica mais inclusiva à diversidade socioeconômica e cognitiva, tem cada vez mais ganhado a atenção nas instituições de ensino superior no Brasil e no mundo. No entanto, ainda pouco se sabe sobre as circunstâncias e demandas específicas de adultos com TDAH no ambiente acadêmico (Weyandt, Dupal, 2006). Além de se conscientizar de tais demandas, torna-se essencial o posicionamento do governo e das instituições de ensino para a implementação de políticas de formação continuada para docentes e funcionárias.

De acordo com Healey e Halperin (2015), mesmo motivadas, as docentes enfrentam insegurança para vencer o desafio do acolhimento à diversidade, demonstrando que a formação de professoras para o acolhimento de pessoas com distúrbios de aprendizagem, ainda representa um objetivo distante. A falta de legislações adequadas e formas de implementação para a inserção das estudantes no contexto acadêmico e social também reflete tal desafio. Em 2019 foi criado o projeto de lei 5.187 que prevê

atendimento integral e individualizado a estudantes do ensino superior com transtornos de aprendizagem e desenvolvimento, na qual torna-se obrigatório: o acesso a aulas complementares ou de reforço; maior flexibilidade na entrega de trabalhos; realização de provas em ambiente apropriado; acompanhamento com professoras capacitadas. O processo para se alcançar uma educação inclusiva para estudantes com TDAH é, portanto, complexo, exigindo mudanças concretas através do fortalecimento de ações pedagógicas por meio de recursos e apoio especializados. A inclusão educacional é, assim, um processo em construção, que deve proporcionar às envolvidas o apoio e as ferramentas necessárias para uma formação crítica e de qualidade.

No contexto do curso de Letras da Universidade de São Paulo, algumas dificuldades particulares podem ser apontadas, como a ausência de um posicionamento e instruções adequadas de agentes institucionais responsáveis, turmas excessivamente lotadas e docentes sobrecarregados. Para as estudantes que escolhem cursar uma habilitação em línguas adicionais, além de uma carga-horária extensiva, diversos dos distúrbios de aprendizagem concernentes ao TDAH apresentam

implicações diretas para o desenvolvimento acadêmico e pessoal. Levando em consideração que um dos objetivos centrais do curso de Letras é a formação de professoras críticas e preparadas para atuar em diferentes contextos de aprendizagem, evidencia-se a relevância da discussão sobre os desafios e possibilidades de uma formação inclusiva à diversidade.

Segundo Abrahão et al (2020), para aproximar-se de uma inclusão educacional efetiva é necessário se considerar três aspectos principais: (i) a avaliação de necessidades; (ii) o planejamento; (iii) a execução e avaliação do planejamento. No sentido de atender ao primeiro aspecto e iniciar a discussão sobre o segundo, este estudo realizou um levantamento de informações por meio de um questionário online anônimo com 146 estudantes de 5 habilitações de línguas adicionais do DLM (Departamento de Letras Modernas) do curso de Letras da Universidade de São Paulo. O questionário foi dividido em três etapas: (i) levantamento do perfil das estudantes acerca dos déficits de aprendizagem e acompanhamento médico; (ii) o diagnóstico de dificuldades e necessidades na aprendizagem de idiomas, com enfoque em memória e atenção; (iii) sondagem sobre as estratégias de

aprendizagem para superar tais necessidades. Os resultados indicam a relevância do tema no contexto de Letras e a urgência da busca por soluções para uma formação mais participativa e crítica para estudantes universitários adultos com TDAH.

Na próxima seção são introduzidas as bases teóricas principais deste trabalho por meio de um panorama de pesquisas sobre TDAH relacionados à aprendizagem. A terceira seção contém a metodologia de coleta e de análise de dados. Os resultados são discutidos em detalhes na quarta seção. Na conclusão apresentamos uma visão geral deste estudo, assim como as perspectivas futuras para o trabalho.

## **2. TDAH e o curso de Letras**

Consideramos neste artigo como educação inclusiva as ações efetivas de políticas públicas voltadas à integração plena de todas as pessoas, independentemente de sua origem socioeconômica ou cultural e de suas habilidades cognitivas ou conhecimentos. As instituições de ensino devem, portanto, prover ferramentas, formas de atendimento e acolhimento para as necessidades e

diversidades de estudantes, oferecendo oportunidades e experiências para a preparação da vida profissional e social. Logo, a educação inclusiva representa uma abordagem democrática, que considera as singularidades individuais, tendo como objetivo a inserção social e o desenvolvimento pessoal e coletivo. As universidades têm um compromisso com a constante manutenção e aprimoramento dos recursos de inclusão, que não apenas auxilia no combate à intolerância, mas dialoga com uma formação crítico-reflexiva.

O TDAH caracteriza um transtorno neurológico que afeta as regiões da seção frontal cerebral que são responsáveis pelo controle de impulsos e autorregulação, assim como da memória, atenção e planejamento (Freitas, 2017). Os sintomas mais evidentes da pessoa com TDAH, tanto na infância quanto na fase adulta, refletem tais alterações neurológicas, configurando problemas de falta de atenção, concentração e hiperatividade. Esse transtorno tende, portanto, a afligir o desempenho humano em diversas áreas como interações sociais, relações familiares e aprendizado. Podemos sumarizar cinco áreas sensíveis que podem afetar pessoas com TDAH (adaptado de Brown, 2013):

(1) Ativação: a organização individual para realizar tarefas e estimar tempo;

(2) Foco ou Atenção: concentração e interesse em tarefas e/ou atividades;

(3) Esforço e ação: manutenção e velocidade de processamento adequado de esforço;

(4) Emoção: impulsividade e autorregulação;

(5) Memória: de curto e longo prazo, de trabalho.

Destacamos que as características de falta de foco ou atenção (2) e de memória (5) estão diretamente relacionadas ao processo de aprendizagem, especialmente, no nosso caso, da aquisição de um novo idioma. De acordo com Sperafico (2016) estudantes com TDAH podem apresentar um desempenho inadequado em tarefas que avaliam o componente da memória de trabalho, como a resolução de problemas. Não obstante, destacamos que estas características nada se relacionam com limitações cognitivas voltadas à inteligência, mas exigem uma adaptação para ampliar as possibilidades de sua realização – como mais tempo para a entrega de tarefas, realização de trabalho em pequenos grupos, atividades mais relevantes para pessoas neurodivergentes –, já que estes estudantes apresentam necessidades educacionais diferenciadas, que

incluem uma flexibilização curricular e treinamento docente. Assim, defendemos que é papel da instituição oferecer o suporte necessário que permita uma maior participação e atenção aos objetivos individuais de seus estudantes.

Diversos estudos apontam uma carência de formação adequada que possibilite aos docentes reconhecer os sintomas do TDAH para que seja possível adaptar as propostas didáticas ao desenvolvimento intelectual de suas alunas (Reis, 2006; Barros, 2014; Santos, 2017). Não obstante, de acordo com o estudo de Reis (2006), mesmo que estudantes (no seu contexto adultos na educação básica) percebam o desconhecimento de suas professoras sobre o TDAH, foi evidenciado que o apoio das mesmas ajuda na superação de obstáculos e recuperação da autoestima. Nesse sentido, algumas alternativas pedagógicas são apresentadas em trabalhos na área de ensino e psicologia:

- Fortunato (2011): para auxiliar estudantes com TDAH, as docentes podem planejar atividades exploratórias e investigativas acompanhadas de tarefas práticas.

- Fonseca, Muszkat e Rizutti (2012): encorajar a aluna a buscar uma maior diversidade de materiais sobre cada assunto; organizar uma rotina de aula clara e definida; garantir um ritmo flexível das aulas (nem acelerado ou lento demais); apresentar questões abertas e fechadas em avaliações; dar preferência para uma metodologia visual; estabelecer regras conjuntas com a turma.
- Santos (2017): idealmente, aulas com turmas com poucas estudantes e espaço físico com distrações limitadas.

Assim, os desafios estruturais, manifestados pela ausência de infraestrutura adequada - número de estudantes em sala de aula, ambientes físicos e tarefas inclusivas, tempo de preparação das aulas, treinamento docente, entre outros - criam obstáculos significativos para a aprendizagem de pessoas com TDAH. A implementação de políticas pedagógicas efetivas para a inclusão é, portanto, uma tarefa demasiadamente árdua, mas que deve começar com a compreensão do contexto e do perfil de necessidades e dificuldades das alunas.

No contexto de aprendizagem de línguas adicionais, destaca-se o estudo de Alt e Gutmann (2009), que explora os padrões de aprendizado de palavras em estudantes universitárias adultas através de um diagnóstico que contrasta o rendimento de participantes neurodivergentes e neurotípicos. As descobertas-chave desta pesquisa incluem, entre outros:

(i) Participantes com TDAH demonstram um maior déficit na aprendizagem de palavras, especialmente no reconhecimento lexical e mapeamento de características semânticas;

(ii) Participantes com TDAH quando utilizam estratégias de processamento de palavras não apresentam déficits de aprendizado em comparação aos seus pares;

(iii) As principais estratégias bem-sucedidas utilizadas por participantes com TDAH para aprendizagem de palavras foram: enfoque em recursos fonológicos; utilização de informações visuo-espaciais;

(iv) Diferenças no processamento de atenção, semântica e fonológica podem contribuir para um aprendizado de palavras defasado em pessoas adultas com TDAH.

O estudo relatado acima evidencia que um grande diferencial nos resultados foi a adaptação da aprendizagem de estudantes com TDAH por meio de estratégias que envolvem fatores fonológicos e visuais para a aprendizagem de palavras. Além de recomendar uma investigação adicional sobre os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem da linguagem, as autoras evidenciam, ainda, as complexidades do aprendizado para pessoas adultas com e sem deficiências, destacando a necessidade de intervenções personalizadas a depender do ambiente de ensino. A investigação sobre o desempenho acadêmico e psicológico no ensino superior ainda é escassa, no entanto, o principal fator que contribui para o fracasso parece estar relacionado aos déficits organizacionais de estudo (Weyandt, Dupal, 2006). Logo, parece pertinente concluir que a avaliação das necessidades e o planejamento de ações estratégicas parece ser uma solução adequada para o aprendizado de línguas adicionais para estudantes universitárias com TDAH e, eventualmente, para outros déficits similares.

Neste trabalho temos a intenção de discutir sobre as possibilidades e limitações de estudantes com TDAH em um curso de Letras no processo de aprendizagem de

línguas adicionais, especialmente no que tange a atenção e memória. Para tanto, realizamos um levantamento de informações através de um questionário online anônimo para melhor identificar: (i) o perfil das estudantes com relação aos déficits de aprendizagem; (ii) como alcançar um diagnóstico geral de dificuldades e necessidades quanto à aprendizagem de idiomas; (iii) a possibilidade de estabelecer estratégias de aprendizagem para superar tais dificuldades. Na próxima seção vamos discutir em maiores detalhes a estrutura da coleta e análise de dados do questionário.

### **3. Metodologia**

Para o presente artigo, foi realizado um questionário com o intuito de mapear o perfil das estudantes, assim como compreender quais as particularidades e desafios de aprendizagem, especialmente com ênfase na atenção e memória, para alunas neurodivergentes e neurotrópicos. Para tanto, foram elaboradas questões abertas e fechadas (as perguntas e alternativas do questionário podem ser encontradas em Anexo) para uma análise quantitativa e qualitativa dos

dados (Dörnyei, 2007) em um formulário do *Google Forms*. Com o questionário já pronto, foi enviado para a Seção de Alunos, que repassou o e-mail para as estudantes de Letras da Graduação entre os dias 27 de junho e 10 de julho de 2023. Para a divulgação, também, foi feita uma publicação em grupos na rede social *Facebook* (“Letras – USP - 2023”, “Letras – FFLCH -USP” e “Alemão – Letras – USP), bem como em diversos grupos do aplicativo *WhatsApp* da faculdade. As respostas ao questionário foram totalmente anônimas e só utilizamos neste artigo os dados aos quais obtivemos consentimento das participantes. O questionário ficou aberto para respostas do dia 27 de junho até o dia 17 de julho. Foram computadas, ao fim desse período, um total de 145 respostas válidas para análise. As análises foram realizadas com a ajuda da ferramenta do *Google Forms* e com tabelas do Excel.

Com relação aos dados de perfil, a maioria das participantes está agrupada nas faixas etárias de 17 a 25 anos e de 26 a 37 anos, representando, respectivamente, 63,4% e 24,1% do total. Em relação às habilitações, isto é, a área de estudo em LA da USP, recebemos um número significativo de respostas de todos os idiomas, com

representações mais expressivas do alemão e francês do Departamento de Línguas Modernas (DLM). A predominância das participantes se encontra no primeiro e segundo semestres (da habilitação em LA), seguidos pelos terceiro e quarto semestres. Observa-se que a minoria das estudantes se encontra nos semestres de 9 a acima de 10, com uma proporção de 15,1% de participantes em cada uma. Também, a maioria se encontra no nível intermediário no idioma, isto é, no B1 de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, correspondendo à 25,3%, já em segundo lugar, encontram-se estudantes nos níveis A1 (iniciante) e A2 (básico) ambos com 21,9 %.

Os transtornos de aprendizagens oferecidos como alternativa de seleção nos questionários foram os seguintes: dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC) e TDAH. A escolha por esses transtornos se deve ao fato de serem os mais comumente encontrados e que podem afetar a aprendizagem de uma LA. Além disso, deixamos a opção de acrescentar outros transtornos. Com relação a esta pergunta, percebe-se que a maioria das respostas indicam que as participantes não têm certeza sobre ter um

transtorno (isto é, 63 pessoas, 43,4%) e não identificam transtornos de aprendizagem (correspondendo a 50 pessoas, 34,4%). Oferecemos uma lista com 6 transtornos, sendo eles a dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, o Transtorno do Processamento Auditivo Central e o TDAH. Evidenciamos, assim, que o TDAH foi o transtorno de aprendizagem mais identificado entre as participantes, seguido pela discalculia (4,1%). De 32 (22%) estudantes com TDAH, 20 (62,5%) afirmam ter recebido um diagnóstico médico e realizado diversos tipos de tratamentos, que incluem: acompanhamento com psiquiatra; terapia com psicoestimulantes; sessões de psicoterapia e psicopedagogia; terapia psicológica; terapia fonoaudiológica; utilização de tratamentos alternativos ou paliativos. Além disso, 11 (34,3%) participantes relataram ter um autodiagnóstico de TDAH, sendo que nove (81,8%) já buscaram ou estão buscando tratamento para o TDAH e apenas duas pessoas (18,1%) não buscam nenhum tipo de tratamento. Apenas 1 pessoa, que assinalou ter TDAH, afirmou não ter um diagnóstico, mas fez tratamento com psicólogo, psiquiatra e com psicoestimulantes. Ainda, na categoria “Outros” foram relatados ansiedade, depressão, procrastinação, dislalia, transtorno compulsivo-depressivo

e o Transtorno do Espectro Autista. Ao todo, tivemos no total de 28,9% de estudantes com algum tipo de transtorno. Porém, como esta pesquisa se propôs estudar apenas o TDAH no aprendizado de LA, esses dados não foram considerados na análise de dados, mas destacamos a sua importância para pesquisas futuras.

Na próxima seção apresentamos uma discussão dos resultados, relacionando os dados sobre atenção e memória com as informações do perfil.

#### **4. Análise dos resultados**

Esta seção se deterá sobre as questões do questionário que se mostraram mais relevantes para a presente pesquisa, especificamente a investigação sobre atenção, memória e outros aspectos da aprendizagem que podem ser afetados (negativa ou positivamente) pelo transtorno de TDAH. Deste modo, num primeiro momento, apresentaremos os dados coletados para, logo em seguida, realizar uma análise comparativa entre os principais dados. Com esse propósito, optamos por dividir esta seção em 4 subseções: (i) desafios relacionados à aprendizagem em geral, (ii) desafios relacionados ao

processo de aprendizagem de LA, (iii) dificuldades relacionadas à memória e, por fim, (iv) dificuldades relacionadas à atenção. Abaixo apresentaremos uma tabela contendo os dados mais relevantes referentes às questões levantadas acima coletados pelo questionário online:

**Tabela 1** - Diferenças no aprendizado entre alunos com TDAH e neurotípicos

<b>Aspectos relacionados a aprendizagem</b>	<b>Alunos com TDAH</b>	<b>Alunos sem transtorno de aprendizagem</b>
Baixo nível de satisfação com o aprendizado da língua estrangeira na habilitação;	43,7%	26%
Dificuldade em manter a atenção e concentração em tarefas do cotidiano;	96,8%	20%
Dificuldade em manter o foco nos estudos ou no acompanhamento das aulas no curso de Letras;	81,25%	26%
Distração com estímulos externos;	87,5%	32%
Dificuldades relacionadas à habilidade de escuta devido a distrações fácies, falta de atenção sustentada, impulsividade ao responder, dificuldade em processar informações verbais e esquecimentos;	40,6%	24%
Dificuldades relacionadas à	65,6%	44%

---

memória em consequência de lapsos frequentes, esquecimentos de tarefas ou detalhes, dificuldade em reter e organizar informações e problemas em lembrar instruções ou compromissos;

Dificuldades relacionadas à atenção, como distração fácil, dificuldade em manter o foco, atenção flutuante, e problemas em completar tarefas que exigem concentração por um longo período;	71,8%	10%
--	-------	-----

Dificuldades na aquisição de novos vocabulários ou regras gramaticais na língua estrangeira;	53,1%	34%
--	-------	-----

Impacto da memória na interação com colegas, professores e na participação em sala de aula;	53,1%	20%
---	-------	-----

Desafios enfrentados devido à falta de atenção e seus efeitos no processo de aprendizado da LA.	84,3%	32%
---	-------	-----

---

Fonte: autoria própria.

#### **4.1. Dificuldades gerais relacionadas na aprendizagem**

Uma das primeiras perguntas do questionário em questão se referia ao nível de satisfação das alunas do curso de Letras, em relação ao aprendizado de LA em suas respectivas habilitações. Este aspecto está ligado ao conforto ao utilizar o idioma em todas as

competências linguísticas, bem como, na motivação para continuar se aprimorando e utilizando a língua. Neste aspecto identifica-se uma notável disparidade entre pessoas com e sem TDAH, já que 43,7% de estudantes com o déficit expressaram insatisfação considerável com seu processo de aprendizado, em contraste com uma taxa de insatisfação de apenas 26% entre aqueles sem transtornos de aprendizagem. Os dados encontrados estão alinhados com a pesquisa realizada por Rachel Paling (2020) que apontou para uma quantidade relativamente maior de respostas negativas advinda do grupo com TDAH quando questionados sobre o nível de conhecimento linguístico:

[...] when asked to describe their present level of language knowledge, the most negative answers were from the ADHD group, with 56% responding either the need for some improvement, for a lot of improvement or the need to start again, compared to only 7% of the control group responding with the need for some improvement (Paling, 2020, p. 5).

Esses resultados sugerem que o TDAH pode exercer um impacto adverso na satisfação das estudantes com seu aprendizado da LA. Essa insatisfação

potencialmente relaciona-se a um desempenho menos satisfatório nas aulas e, em última análise, no processo de aprendizado como um todo. Em uma das questões abertas do questionário, uma estudante descreve seu desânimo sendo uma aluna neurodivergente aprendendo francês na faculdade. A pergunta em questão era relacionada às estratégias de memorização, mas pode-se relacionar à motivação em continuar estudando enquanto lida, ao mesmo tempo, com a ansiedade que aprender este idioma pode trazer:

Sinceramente o francês dificulta tanto a aprendizagem pra qualquer aluno neurodivergente que a estratégia é cuidar da ansiedade pra não evoluir pra ataques de pânico durante as aulas (se eu não estiver presente nas aulas, não vou saber o conteúdo e nem vou poder ter a memória dele). Me aproveito dos momentos de hiperfoco pra fazer os trabalhos. Em geral, preciso ler um texto três vezes para reter as informações nele. Não posso deixar acumular.

Ainda em relação às dificuldades na aprendizagem, quando questionadas sobre o nível de dificuldade em manter a atenção e concentração em tarefas cotidianas, como, por exemplo, na organização de afazeres, para manter a rotina, na lembrança de onde deixou objetos, na

organização e planejamento individuais dos estudos, entre outros, nota-se disparidades mais significativas entre estudantes com TDAH e colegas sem o transtorno. Observamos que 96,8% que relatam ter o transtorno afirmaram enfrentar muitas dificuldades para manter a atenção e concentração em tarefas cotidianas. Em contrapartida, entre as pessoas que não possuem o transtorno, apenas 20% relataram experienciar essa mesma dificuldade. Já em relação ao nível de dificuldade em manter o foco no estudo ou acompanhamento das aulas no curso de Letras, constata-se que 81,25% das pessoas com TDAH afirmam ter “muita dificuldade” em manter o foco. No entanto, apenas 26% das pessoas sem o transtorno afirmaram ter a mesma dificuldade nessas circunstâncias. Outro dado que chama a atenção é que 87,5% das estudantes com o transtorno relatam se distrair com estímulos externos, enquanto apenas 32% das demais estudantes relatam o mesmo.

Esses dados indicam aspectos que podem influenciar negativamente no processo de aprendizado de LA para estudantes com TDAH, uma vez que questões de satisfação (motivação), atenção e foco tendem a afetar o processo de aprender um novo idioma, demandando um

maior planejamento, rotina e organização por parte das estudantes com este diagnóstico:

O TDAH pode apresentar diferentes prejuízos na vida universitária. Exemplos desses prejuízos envolvem a hiperatividade, a falta de dinamismo nas aulas, dificuldades na leitura e na escrita, situações de avaliação (provas), preocupações com o desempenho, indisciplina, agressividade, instabilidade emocional, autoestima e relacionamentos com colegas e professores (...). É comum, ainda, a mudança de faculdade em função do tédio ou da incapacidade de completar tarefas de rotina, dificuldades para estudar e entregar os trabalhos em dia sem ameaça de graves consequências, oscilações extremas de comportamento em que ocorrem ímpetos de energia para terminar tarefas e dificuldade de manter o desempenho de forma consistente (Conners, 2009). É possível que as dificuldades acadêmicas vivenciadas pelos indivíduos com o transtorno interfiram na autoimagem dos mesmos, podendo torná-los mais introvertidos e afastá-los do convívio social (Reis & Camargo, 2008) (Oliveira, Dias, 2015, p.616).

Como podemos observar no parágrafo acima, são vários os fatores que interferem na vida universitária desses estudantes, podendo afetar negativamente o progresso nos estudos. Evidentemente, o TDAH exerce uma influência significativa tanto na afetividade com o idioma quanto na autoimagem, além de afetar aspectos como organização, planejamento, dificuldades na leitura,

na audição e escrita, e, indubitavelmente, a atenção. Doyle (2020), em um estudo de caso com um estudante de inglês em uma Universidade Japonesa, afirma que problemas com sono, concentração, ansiedade e dificuldades para socializar, também, podem impactar negativamente o aprendizado de uma LA.

A capacidade de concentração reduzida pode resultar em desafios consideráveis na assimilação de conteúdo durante as aulas e estudos no curso, o que destaca a importância de considerar estratégias de apoio e adaptações para melhor atender às necessidades dessas estudantes também no contexto acadêmico:

The ability to focus attention on one stimulus (selectivity) is important for incidental learning (Jiang & Chun, 2001), whereas working memory is for incidental and intentional learning (Robinson, 1997, 2002; Williams, 1999). With reference to the noticing hypothesis proposed by Schmidt (1990), which assumes that in order to learn a given form of language, a student must notice it, i.e. direct appropriate attention to a given form, selectivity of attention will be important for learning various lexical and grammatical forms. Attention is therefore significantly important in AL learning (Leow & Bowles, 2005; Robinson, 2003; Schmidt, 1995). The weaker working memory and executive control processes, which feature ADHD, will therefore affect verbal and visual information memorisation and processing, and consequently the

development of different language skills (Kormos, 2017) (Kałdonek-Crnjaković, 2018, p. 218).

Na subseção a seguir, nos aprofundaremos na questão dos desafios, dificuldades e possibilidades específicas no processo de aprendizado de línguas adicionais no contexto acadêmico.

## **4.2. Dificuldades relacionadas ao processo de aprendizado de LA**

Já no contexto da aprendizagem de LA, os resultados indicaram maiores dificuldades em três áreas: escuta, memória e atenção. Em relação à escuta, 40,6% das estudantes com TDAH relatam problemas de compreensão auditiva em LA, enquanto apenas 24% das pessoas sem o transtorno afirmam o mesmo. No que diz respeito à memória, 65,6% das respondentes com TDAH relataram enfrentar dificuldades, enquanto 44% das pessoas sem o transtorno compartilham deste problema. Quanto à atenção, 71,8% das estudantes com TDAH mencionaram experimentar complicações com o tema, em contraste com apenas 10% das pessoas sem o transtorno.

Em relação à competência auditiva, os dados indicam que estudantes com TDAH têm uma probabilidade maior de experimentar dificuldades ao ouvir a fala na LA em comparação com aqueles sem o transtorno. Isso pode ser atribuído à falta de atenção associada ao transtorno, o que pode tornar a absorção de informações auditivas mais desafiadora, principalmente, durante o processo de aprendizado de uma LA, já que a percepção auditiva tem um papel fundamental para a aquisição da língua. Em um estudo realizado com crianças com o transtorno, foi observado que a habilidade auditiva foi menor quando comparada ao grupo de controle e um grupo com dislexia:

A análise da pesquisa atual mostrou desempenho estatisticamente pior do grupo com TDAH em todos os testes de PA aplicados, se comparado aos outros dois grupos, comprovando pior desempenho em relação às habilidades de fechamento auditivo, integração binaural, figura-fundo e padrões temporais. (...) Assim como a pesquisa atual, uma série de pesquisas também demonstrou uma alteração do PA em crianças com TDAH, confirmada por medidas eletrofisiológicas ou outros testes de PA9-11,13,23. Riccio et al.23, por exemplo, também encontraram alteração para a habilidades de integração binaural e figura-fundo, comprovada por meio de outro teste (o *Spondaic Staggered Word* - SSW). (Abdo; Murphy; Schochat, 2010, p.28)

No que diz respeito à atenção, como previsto, encontramos a maior disparidade. Como apresentado na seção precedente, a capacidade de manter atenção é uma das principais áreas afetadas pelo TDAH, e os números refletem claramente isso: a maioria esmagadora das estudantes enfrenta dificuldades na atenção, enquanto apenas uma minoria das pessoas sem o transtorno relata esse mesmo problema. Ao serem questionados sobre os desafios ao manter a atenção e concentração em tarefas do cotidiano, por exemplo, 96,8% das alunas declararam dificuldades em comparação a 20% do outro grupo. Também quando nos referimos ao foco (isto é, a capacidade de direcionar a atenção e concentração em uma tarefa específica, reduzindo a interferência de estímulos externos) nos estudos ou no acompanhamento das aulas no curso de Letras, obtivemos grande disparidade: 81,25% em contraste à 26%. Contudo, isso não é algo considerado nas aulas de LA, nas quais o foco recai, principalmente, sobre as quatro habilidades principais: a escrita, a fala, a percepção auditiva e a leitura.

Já a dificuldade de memória apresentada por estudantes com TDAH é particularmente relevante no

contexto acadêmico, especialmente ao aprender uma LA. Isso porque a memorização de novos vocabulários, estruturas e regras gramaticais é muito importante no processo de aquisição, ainda mais nas fases iniciais do aprendizado. Além disso, essas estudantes apresentam dificuldades em tarefas que avaliam a memória de trabalho, resultando em um desempenho abaixo do esperado. Ter desafios nessa área pode representar um obstáculo significativo para o progresso eficaz na aprendizagem de uma nova língua. Almeida (2021), por exemplo, em uma pesquisa realizada com estudantes universitários, afirma que o TDAH afeta a memória de trabalho (MT), o que por sua vez, pode impactar na capacidade leitora desses alunos:

No terceiro experimento que foi o RST, o GE apresentou um span de memória inferior ao GC, ou seja, os participantes com TDAH conseguiram memorizar menos palavras apresentadas no RST quando comparados com os participantes que não têm o transtorno. Este resultado confirmou também a nossa outra hipótese de que o comprometimento no processo de leitura em adultos com TDAH é também proveniente da pouca capacidade de MT (Almeida, 2021, p. 56).

Tais dados nos mostram a importância de se reconhecer as diferenças nas experiências cognitivas e de

aprendizado da LA entre os indivíduos com TDAH. Tal quadro é agravado quando se observa que há muitas pessoas com transtorno de aprendizagem no contexto universitário. Com apenas uma pequena amostra do DLM do curso de Letras, vemos um total de 28,9% com transtornos de aprendizagem, sendo entre esses 76,1% o TDAH, e ainda 43,4% não sabem dizer ao certo se tem algum déficit. Como discutido anteriormente, tal conjuntura muitas vezes não é abordada ou considerada em sala de aula, muitas vezes advindo pela lacuna na formação docente e ausência de diretrizes ou orientações adequadas por parte da Universidade. Esta hipótese é respaldada pelo relato das respondentes sobre a falta de organização de suas docentes e a grande quantidade de conteúdo durante as aulas:

Acho que a principal questão para a minha dificuldade de aprendizado é a falta de organização dos professores de língua, pelo menos aqueles com quem tive contato na minha habilitação. Acho que ter uma rotina organizada ajudaria muito. Da forma como é hoje os alunos precisam pensar por si sobre o que é necessário priorizar. Pode ser que esse seja o plano, desenvolver esse tipo de habilidade, mas não me parece que está dando certo.

Como comentado, acredito que as aulas abrangem muito conteúdo e que isso por vezes dificulta o aprendizado. As vezes não consigo prestar atenção ou perco uma única informação e sinto que já não consigo mais acompanhar o ritmo da aula, o que me desmotiva de continuar prestando atenção e me faz pensar que devo deixar para estudar esse tópico em casa com mais calma, porém nem sempre tenho tempo. Se as aulas fossem mais focadas num único tópico visando que os alunos realmente entendessem aquilo antes de passar para outro tema, acredito que seria mais proveitoso. Além disso sinto que as atividades dinâmicas trazem um ótimo retorno!

Visto que é essencial receber apoio adequado, estratégias de gerenciamento e intervenções. Para ajudar a mitigar essas dificuldades e melhorar seu desempenho, torna-se imperativo promover uma transformação no currículo acadêmico para garantir a inclusão de todas as estudantes e para que as estudantes tenham o conhecimento de estratégias que possam ajudar no seu processo de aprendizagem. Porém, para que isso seja possível, também se faz essencial a conscientização e a compreensão dessas diferenças.

Nas seções seguintes, nos aprofundaremos sobre as questões mais específicas, relacionadas à memória e atenção, que são objeto de nossa pesquisa.

### **4.3. Dificuldades relacionadas à memória**

Esta seção será dedicada aos aspectos relacionados às dificuldades de memória das estudantes de Letras da USP com TDAH. Para tanto, investigamos no questionário sobre os obstáculos em reter e articular informações durante o aprendizado da LA, para, em seguida, investigar o impacto de tal processo na participação em sala de aula, além de acessar experiências de aprendizagem referentes à memória de longo (MLP) e curto prazo (MCP). Por fim, discorreremos sobre como as estudantes desenvolveram abordagens e estratégias para gerenciar o TDAH no processo de aprendizagem de LA em Letras.

No que se refere à aquisição de novos vocabulários ou regras gramaticais na língua alvo, constatou-se que 53,1% das pessoas respondentes diagnosticadas com TDAH, aludiram enfrentar considerável dificuldade. Em contrapartida, apenas 34% das estudantes sem esse diagnóstico relatam encontrar desafios significativos na memorização. Em uma pergunta aberta do questionário, escrever e tomar anotações são diversas vezes citadas como estratégias para a memorização, porém, a distração com elementos externos ainda parecer ser um obstáculo:

“Tento anotar, mas se algo me distrair, costumo esquecer o que já estava anotando. O mesmo ocorre com conteúdo muito longos.”. Esses resultados corroboram a hipótese inicial de que pessoas com TDAH podem enfrentar maiores obstáculos ao aprender um novo idioma, dada a importância crucial da memorização. De acordo com Nation (2013), a memória é fundamental para a aquisição de vocabulário, já que técnicas como a repetição e a prática ajudam na retenção de novas palavras. Tal constatação destaca a importância de adaptações nas estratégias pedagógicas e de estudo individual, assim como no ambiente de sala de aula de LA, o que pode contribuir para um melhor processo de aprendizagem não apenas de estudantes com transtornos de aprendizagem, como para todas as estudantes, que neste caso são profissionais de Letras (professoras, pesquisadoras, tradutoras, editoras, entre outros) em formação.

Quando questionadas acerca do impacto das dificuldades com memória na interação com colegas e professoras, bem como na participação em sala de aula, 53,1% das estudantes diagnosticadas com o transtorno indicaram que tais adversidades influenciavam diretamente não apenas na aprendizagem, mas nas

relações sociais na universidade. Em contrapartida, apenas 20% das alunas sem o transtorno reportaram enfrentar tal desafio. Com relação ao impacto específico relacionado à memória, estudantes com TDAH mencionaram os seguintes aspectos: “irritação dos colegas e/ou professores”; “impacto negativo na participação em trabalhos em grupo”; “Falta compreensão ou apoio do professor” em comparação com seus pares sem o transtorno. Esses dados ressaltam, novamente, a relevância da conscientização sobre as dificuldades enfrentadas pelas pessoas com o transtorno para, assim, promover suporte e um ambiente mais inclusivo e acessível para todos. Acima de tudo, é importante destacar uma diferença notável na opção "Ansiedade ao participar em sala de aula", neste aspecto, 56% das estudantes sem o transtorno a selecionaram, enquanto 78,1% dos indivíduos com TDAH também a assinalaram. Dado que uma parte significativa do processo de aprendizado de uma língua envolve a comunicação e a participação ativa em aula, é evidente que essas dificuldades têm um impacto direto na aquisição do idioma estrangeiro.

As perguntas do questionário também investigaram a respeito das experiências com memória de curto prazo

(MCP) e longo prazo (MLP) na aprendizagem de LA. A atenção está relacionada à MCP e à memória de trabalho, isto é, envolve tanto a habilidade de reter informações temporariamente, como, também, a capacidade de manipular essas informações na mente durante um curto período (Kałdonek-Crnjaković, 2018). De acordo com os dados coletados no questionário, encontra-se uma notável diferença na percepção de estudantes com TDAH em relação à MCP, em que a maioria (65,6%) relata dificuldades, em contraste com aprendizes sem TDAH, em que menos da metade (40%) relata problemas nesse aspecto. Além disso, a opção “Não considero que tenho problemas de memória”, foi selecionada em sua maioria (24%) por estudantes sem TDAH, ao comparar com aquelas com este déficit (6,25%).

Em seguida, buscamos investigar quais estratégias e procedimentos as estudantes com TDAH utilizavam para lidar com as dificuldades discutidas anteriormente. Com esta pergunta, nosso propósito era averiguar se elas haviam recebido algum tipo de apoio ou auxílio por parte da escola, da universidade, de docentes, durante tratamentos médicos ou psicólogos ou por parte de familiares. Como sabemos, os métodos e estratégias

voltados para a atenção e a memorização no contexto de aprendizagem de língua em Letras desempenham um papel crucial no progresso de todas as estudantes, mas, especialmente, aquelas com o transtorno. Mesmo assim, 78,1% dos indivíduos com TDAH relataram ter desenvolvido suas próprias estratégias de enfrentamento de forma autônoma. Isso ressalta, novamente, a necessidade premente de integrar esse conhecimento no contexto universitário.

Ademais, quando questionados acerca do que poderia ser melhorado em relação a convivência com docentes e colegas nas disciplinas de LA, (ver pergunta 29 em anexo) percebe-se que a maioria das participantes da pesquisa acredita que a convivência poderia ser melhorada por meio de “Adaptação de prazos para estudantes com diagnósticos de déficit de aprendizagem” (65,6%), “Ter a possibilidade de realizar breves pausas durante a aula”(50%) e, ainda por “Mais paciência e empatia de professores e colegas” (40,6%), pelo “Menor número de estudantes em sala de aula” (40,6%). Assim, observamos que muitas respostas parecem apontar, novamente, para a necessidade de adaptações e estratégias que considerem as dificuldades que pessoas com transtornos de aprendizagem

e a relevância de uma formação continuada ou treinamento do docente, bem como a demanda por apoio institucional, de maneira a promover um ambiente mais inclusivo.

Na subseção a seguir buscamos investigar sobre o papel da atenção para o processo de aprendizagem em LA, além de identificar os contextos específicos nos quais estudantes com TDAH experimentam maiores desafios de concentração.

#### **4.4. Dificuldades relacionada à atenção**

Como visto anteriormente, aprendizes com TDAH experienciaram uma série de desafios que afetam seu processo de aprendizagem da LA. Com base nos dados coletados, observamos que 84,3% das respondentes consideraram a falta de atenção como sendo um agente negativo em seu processo de aprendizado da LA.

Ao serem questionadas sobre as atividades que apresentavam maior dificuldade em manter a atenção no curso de Letras, 90,6% das estudantes com TDAH assinalaram "durante uma aula expositiva", enquanto 37,5% indicaram "durante uma aula prática" (ver pergunta 22 em anexo). Isso sugere que uma abordagem mais

prática no ensino pode ter um impacto positivo na concentração da aluna com TDAH, porém, ainda, é predominante a utilização de aulas expositivas na universidade. Também é relevante notar que 68,75% das estudantes responderam ter dificuldade em manter a atenção nas aulas de língua adicional, o que confirma nossa hipótese inicial, já que interfere diretamente no desempenho nas aulas e na aquisição.

Outro fato interessante, foi em relação à qual contexto do ensino foi experienciado mais complicações na retenção de atenção das alunas. As respondentes com TDAH indicaram que salas de aula cheias influenciavam negativamente sua experiência (ver pergunta 22 no anexo) já que 78,1% das respondentes identificaram "salas de aula cheias" como um fator significativo, enquanto apenas 12,5% mencionaram "salas de aula vazias". Adicionalmente, na mesma questão, 90,6% das estudantes com TDAH indicaram que a ansiedade e o nervosismo também prejudicam sua capacidade de concentração, sugerindo que o desempenho acadêmico desses estudantes pode ser comprometido em contextos de estresse e ansiedade. Sendo assim, os altos níveis de comorbidades,

como a depressão e ansiedade podem contribuir para um impacto negativo em diversos aspectos da vida adulta:

As altas taxas de comorbidades do TDAH podem ampliar o impacto de seus sintomas em até 80%, independentemente da cultura<sup>17</sup>. Em um estudo realizado em sete países, 42% dos adultos entrevistados descreveram alguma comorbidade. Outro estudo, realizado com idosos, também apontou alta taxa de comorbidades, principalmente dependência de nicotina, vício em álcool, transtorno de humor e de ansiedade<sup>37</sup>. Outro estudo mostrou que 52% dos participantes relataram ter desenvolvido depressão em algum momento de suas vidas e necessitaram de tratamento especializado (Castro, De Lima, 2018, p. 68).

Uma das estudantes, quando questionado sobre o que poderia ser melhorado no seu processo de aprendizagem cita a ansiedade como um fator que impacta significativamente seu progresso:

Melhorando minha atenção, mas a ansiedade afeta nisso diretamente e está difícil de como navegar esse processo, mas eu tento me envolver no máximo de coisas possíveis e estudo todo dia, nem que seja pelo Duolingo, só para ter contato com a língua diariamente

## 5. Discussão dos resultados

Em relação à memória, averiguamos diferenças discrepantes entre estudantes com e sem transtorno, já que, 65,6% das alunas com TDAH afirmaram enfrentar dificuldades de memória, ao passo que apenas 44% das pessoas sem o transtorno relataram o mesmo problema. Além disso, 53,1% das alunas com TDAH apontaram considerável dificuldade em adquirir novos vocabulários ou regras gramaticais, em contrapartida à 34% das respondentes neurotípicas. Tal diferença também foi encontrada na pergunta sobre a interação com docentes e colegas, na qual estudantes com o distúrbio notavam uma maior dificuldade em interagir socialmente e participar em sala de aula (53,1% contra 20%). Por conseguinte, conforme mencionado anteriormente e corroborado pelos dados desta pesquisa, esses obstáculos relacionados à memória podem, de fato, afetar o processo de memorização e processamento de informações no aprendizado de uma LA, o que pode trazer dificuldades para as alunas com o transtorno na ausência de apoio necessário.

Assim como os dados de memória, as respostas sobre atenção indicam que estudantes com TDAH apresentam mais dificuldades (71,8%) que neurotípicos, o que vai de acordo com o trabalho de Weyandt (2017):

In summary, present findings revealed that college students with ADHD performed more poorly on neuropsychological tasks of attention, as evidenced by poor detectability, greater errors of omission and commission, and high levels of inconsistency in response speed (i.e., hit reaction time standard error and variability) (Weyandt, 2017, p.22).

Consequentemente, nossa pesquisa mostrou que a maior parte das alunas com o transtorno (84,3%) relatou que a falta de atenção influencia negativamente o seu processo de aprendizado da LA. Como mencionado anteriormente, observamos que outras questões no ambiente universitário podem dificultar a manutenção da atenção das estudantes, como por exemplo, aulas expositivas e turmas demasiadamente cheias.

Em resumo, os resultados do questionário indicam que estudantes de Letras com TDAH parecem experienciar mais dificuldades no critério atenção e memória do que seus colegas sem este distúrbio no processo de aprendizagem de LA. Tais dificuldades

parecem estar ligadas à falta de informação (muitas vezes até de diagnóstico), assim como do docente e da própria instituição. Muitas alunas com TDAH compartilharam em suas respostas a percepção de que a falta de interação e participação está relacionada à falta de apoio por parte das professoras. Esta questão parece ser um tema negligenciado em muitos contextos, não apenas no Brasil, como aponta Doyle (2020) referindo-se a uma Universidades dos EUA:

The lack of any action on the part of such professors, whether intentional or unintentional, brings the issue of professor shortcomings regarding provision of support to the fore. Vance and Weyandt (2008) investigated professor perceptions of college students with ADHD and they found that surprisingly 25% of faculty agreed they should not accept alternative assignments or provide copies of lecture notes to students with ADHD and 12.3% of faculty also agreed that students diagnosed with ADHD should not be afforded special accommodations in the classroom (Doyle, 2020, p.20).

Assim, o trabalho de Doyle (2020) parece estar de acordo com os resultados de nossa pesquisa, evidenciando a importância de um programa de acolhimento universitário para estudantes neurodivergentes, assim como de formação e preparação do corpo docente. Os

relatos a seguir, por exemplo, quando questionados sobre o que poderia ser melhorado em seu aprendizado (ver pergunta 28 do anexo), citam algumas estratégias simples, mas que poderiam auxiliar as alunas em seu processo de aprendizagem:

Provavelmente com a solicitação formal de acomodações para a faculdade, como permissão para entregar trabalhos mais tarde e/ou em modalidade escrita em vez de oral, mais paciência na hora das interações/avaliações, permissão para sair da sala quando há muito barulho etc.

Me sentir mais segura, sentir que tenho tempo e paciência/apoio (de professores, colegas) suficientes para seguir meu próprio ritmo, lugares silenciosos e espaçosos, utilização de fones de ouvidos em determinados momentos.

Algumas dessas abordagens podem partir do próprio professor, como a adaptabilidade nas datas de entrega dos trabalhos, apoio e flexibilidade em relação à sair da sala de aula quando preciso. No entanto, muitos professores se deparam com salas de aula sobrecarregadas de alunos e mesmo motivados para aprender (Healey e Halperin, 2015), com frequência, não dispõem de informações adequadas sobre transtornos que afetam a fase adulta (Reis, 2006; Barros, 2014; Santos, 2017). Essa

falta de conhecimento limita sua capacidade de oferecer o suporte necessário às alunas que enfrentam esses desafios. Em vista disso, o papel da Instituição é fundamental para dispor as ferramentas necessárias para seus profissionais, bem como, para oferecer um ambiente propício para suas alunas, como salas de aulas mais vazias e acomodações apropriadas para o estudo, uma vez que os objetivos fundamentais do curso de Letras, justamente, é capacitar futuras professoras para que sejam críticas e bem preparadas para enfrentar diferentes contextos de aprendizagem.

De qualquer forma, fica claro nas respostas ao questionário, que a falta de informações ou diretrizes adequadas por parte da Universidade, afeta negativamente o processo de aprendizagem das alunas de Letras. O relato de um estudante sobre a elaboração de estratégias para a memorização apoia essa especulação:

Sozinho, O problema de pessoas neuroatípicas é antes a permanência no curso e na habilitação, e depois desafios de memória e atenção. *A compreensão dos professores e o preparo dos mesmos para pelo menos não piorar a situação já é muito importante.*” (grifos nossos)

A estudante enfatiza a dificuldade que pessoas neuroatípicas enfrentam em permanecer no curso de Letras e na sua habilitação, embora, coloque em segundo plano as questões de memória e atenção. Além disso, ressalta a relevância do preparo docente diante dessa realidade. Outra respondente, discorre sobre a dificuldade em seguir os prazos: “Não sei lidar bem com prazos, principalmente quando tenho várias coisas para um mesmo dia ou semana. Me sinto paralisada”. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI n 13.146/2015), deve ser assegurado e promovido “(...) em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à inclusão social e cidadania.”. Neste sentido, reitera-se a importância de diretrizes para que as docentes possam estipular planos e regras adaptadas a necessidades específicas. É verdade que com a realidade de turmas lotadas e falta de docente nas universidades Brasileiras, não é possível acessar todas as demandas, no entanto, é crucial o estabelecimento de de formas de apoio pedagógico e ferramentas que possam auxiliar proporcionar um caminho universitário mais igualitário.

Conforme discutido nos fundamentos teóricos, esses dados adquirem ainda mais importância quando levamos em consideração todos os cursos disponíveis na Universidade. De acordo com Dupal, “Approximately 2 to 8% of the college population reports clinically significant levels of ADHD symptomatology and at least 25% of college students with disabilities are diagnosed with ADHD.” (Dupal, 2009, p. 234). Mas, apesar de representar uma parcela considerável, ainda não se observam transformações substanciais no sentido de aprimorar a experiência acadêmica dessas estudantes.

Adicionalmente, um dado expressivo é que 90,6% das participantes que vivenciam o transtorno e 89,6% do total de respondentes do questionário consideram fundamental para o seu desenvolvimento acadêmico ganhar conhecimentos sobre estratégias de memória e técnicas de aprendizado de modo geral. Isso reforça ainda mais a importância de fornecer recursos e apoio nesse aspecto para reconhecer as necessidades individuais e para a adoção de estratégias pedagógicas adaptadas para garantir um ambiente educacional mais acessível e eficiente tanto para as estudantes com TDAH, como, também, para as neurotípicas, pois, embora a maioria das

respondentes que expressaram insatisfação com o curso tenha TDAH (43,7%), todas as alunas indicaram a demanda pelo conhecimento de tais estratégias.

Conseqüentemente, a falta de estudos abrangentes sobre o TDAH na fase adulta, especialmente no contexto do ensino de LA, evidencia uma lacuna significativa na produção acadêmica brasileira, pois a maioria esmagadora das pesquisas foram realizadas no contexto estadunidense. A urgência na divulgação de informações sobre o TDAH e na implementação de diretrizes pela Universidade torna-se ainda mais evidente ao observarmos os dados. Das participantes da pesquisa, 22% afirmaram possuir o TDAH, enquanto 34,4% declararam não ter nenhum transtorno de aprendizagem e 43,4% assinalaram não saberem. Quando consideramos todos os transtornos de aprendizagem mencionados no questionário, a percentagem sobe para 28,9%. Embora nossa pesquisa abranja uma parcela reduzida das estudantes do curso de Letras, os números ainda se mostram notavelmente expressivos.

## **6. Conclusão**

Os resultados deste estudo evidenciam a complexidade e a relevância de uma educação linguística inclusiva para estudantes de Letras com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Por meio da análise de respostas a um questionário online com perguntas abertas e fechadas, este trabalho investigou o impacto do TDAH no contexto acadêmico, averiguando acerca do perfil das estudantes de Letras da USP com relação aos déficits de aprendizagem, assim como estabelecer um diagnóstico de necessidades na aprendizagem de idiomas, com enfoque em memória e atenção.

As dificuldades de atenção, memória e organização afetam significativamente a experiência acadêmica dessas alunas, refletindo-se em menores níveis de satisfação e desempenho em comparação com seus pares neurotípicos. A pesquisa revelou que, apesar das barreiras enfrentadas, as estudantes com TDAH desenvolvem estratégias adaptativas específicas para mitigar suas dificuldades, embora ainda necessitem de apoio institucional mais robusto. O reconhecimento das necessidades individuais e

a implementação de estratégias pedagógicas específicas são essenciais para promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e eficaz.

Este estudo reforça a importância de políticas educacionais que contemplem a formação continuada de docentes para lidar com a diversidade cognitiva, além de adaptações curriculares que considerem as particularidades de estudantes com TDAH. A criação de rotinas organizadas, ambientes de aprendizado flexíveis e métodos de ensino diversificados são passos cruciais para a inclusão acadêmica e social desses indivíduos. Portanto, a promoção de uma educação linguística inclusiva requer um esforço conjunto entre instituições de ensino, governos e profissionais da educação para garantir que todas discentes, independentemente de suas condições neurocognitivas, tenham acesso a uma formação de qualidade e oportunidades equitativas de desenvolvimento pessoal e profissional.

## **Referências**

ABDO, A. G. R.; MURPHY, C. F. B.; SCHOCHAT, E. Habilidades auditivas em crianças com dislexia e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. *Pró-Fono Revista de*

*Atualização Científica*, São Paulo v. 22, n. 1, 25-30, jan.-mar, 2010.

ABRAHÃ, A. L. B.; ELIAS, L. C. S.; ZERBINI, T.; D'AVILA, K. M. G. Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), inclusão educacional e Treinamento, Desenvolvimento e Educação de Pessoas (TD&E): uma revisão integrativa. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, São Paulo, v. 20, n. 2, 1025-1032, 2020.

ALMEIDA, P. A. *Influência da memória de trabalho na compreensão leitora de estudantes universitários com TDAH*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

ALT, M.; GUTMANN, M. L. Fast mapping semantic features: Performance of adults with normal language, history of disorders of spoken and written language, and attention deficit hyperactivity disorder on a word-learning task. *Journal of communication disorders*, v. 42, n. 5, 347-364, 2009.

BARROS, D. *Os usos e sentidos do metilfenidato: experiências entre o tratamento e o aprimoramento da atenção*. Tese (Dissertation/Ph.D. thesis) - Universidade do Rio de Janeiro, 2014.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência* (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). (26/10/2023).

BROWN, T. E. *A new understanding of ADHD in children and adults: Executive function impairments*. New York: Routledge, 2013.

CASTRO, C. X. L.; DE LIMA, R. F. Consequências do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) na idade adulta. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 35, n. 106, 61-72, 2018.

COOPER M. H. G.; COLLISHAW S. et al. Investigating late-onset ADHD: a population cohort investigation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Londres, v.59, n.10, 1105-1113, 2018.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied Linguistics*. Reino Unido: Oxford University Press, 2007.

DOYLE, S. Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in the foreign language classroom: A case study of a Japanese university student. *Journal of Inclusive Education*, v.8, 14-29, 2020.

DUPAL, G. J.; STONER, G. D. *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. New York: Guilford Press, 2014.

DUPAUL, G. J. et al. College students with ADHD: Current status and future directions. *Journal of attention disorders*, v. 13, n. 3, 234-250, 2009.

FONSECA M. F. B. C.; MUSZKAT M. RIZUTTIS. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade na escola: mediação psicopedagógica. *Rev Psicopedagogia*, São Paulo, v.29, n.90, 330-339, 2012.

FORTUNADO, S. A. de O. *A escola e o TDAH: práticas pedagógicas Inovadoras pós- diagnóstico*. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE; Curitiba; 2011, 7376 - 7388.

FREITAS, G. M. *Estratégias de ensino da língua inglesa para alunos com transtorno do déficit de atenção com hiperatividade*. Tese (Monografia Graduação) - Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, 2017.

GERMANÒ, E.; GAGLIANO, A.; CURATOLO, P. Comorbidity of ADHD and dyslexia. *Developmental neuropsychology*, v. 35, n. 5, 475-493, 2010.

HEALEY, D. M.; HALPERIN, J. M. Enhancing Neurobehavioral Gains with the Aid of Games and Exercise (ENGAGE): Initial open trial of a novel early intervention fostering the development of preschoolers' self-regulation. *Child neuropsychology*, v. 21, n. 4, 465-480, 2015.

KALDONEK-CRNJAKOVIĆ, Agnieszka. The cognitive effects of ADHD on learning an additional language. *Govor, Polônia*, v.35, n. 2, 215-227, 2018.

MAYES, S. D.; CALHOUN, S. L. Learning, attention, writing, and processing speed in typical children and children with ADHD, autism, anxiety, depression, and oppositional-defiant disorder. *Child Neuropsychology*, v. 13, n. 6, 469-493, 2007.

NATION, I. SP; NATION, I. S. P. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge university press, 2001.

OLIVEIRA, C.; DIAS, A. C. Repercussões do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) na Experiência Universitária. *Psicologia, ciência e profissão*, Brasília, 613-629, 2015.

PALING, R. An Empirical study to determine whether ADHD disorder affects the process of language learning. *Journal of Psychology and Neuroscience*, Reino Unido, v. 2, 1-7, 2020.

REIS, M. das G. *A teia de significados das práticas: Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade Escolar (TDAH) e formação de professores*. Tese (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

SANTOS, A. R., OLIVEIRA, J. M. S., and COELHO, L. A. *Educação e sua diversidade* [online]. v.3. Ilhéus: Bahia: EDITUS, 2017.

SAYAL, K et al. ADHD in children and young people: prevalence, care pathways, and service provision. *The lancet psychiatry*, v. 5, n. 2, 175-186, 2018.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola. *Referencias curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico, 127-128, 2009.

SPERAFICO, YLS. *Caracterização do desempenho aritmético e intervenção com estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade*. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

WEYANDT, Lisa L. et al. Neuropsychological functioning in college students with and without ADHD. *Neuropsychology*, v. 31, n. 2, 160, 2017.

WEYANDT, Lisa L.; DUPAUL, George. ADHD in college students. *Journal of attention disorders*, v. 10, n. 1, 9-19, 2006.

## **A questão da representatividade Preta nas aulas de alemão como língua estrangeira**

The issue of black representation in German as a foreign language classes

Deborah Marcellino de Mello<sup>17</sup>

**Resumo:** Levando em conta que a população brasileira é composta em sua maioria por pessoas categorizadas pelo IBGE como Pretas e Pardas e da importância de materiais, livros didáticos e aulas apresentarem um repertório de temas que estejam diretamente ligados ao dia-a-dia e vivências dos aprendizes, o presente trabalho tem como objetivo (i) discutir a necessidade de uma abordagem decolonial no ensino-aprendizado de alemão, (ii) a importância do desenvolvimento do letramento racial crítico em nossas/os aprendizes e (iii) apresentar uma unidade didática em desenvolvimento que, através da vida e obra da autora Afro-alemã May Ayim e seu poema “grenzenlos und unverschämt – ein gedicht gegen die deutsche sch-einheit”, propõe discutir questões como racismo e representatividade Preta na Alemanha e no Brasil.

**Palavras-chave:** Representatividade Preta; Material didático de Alemão; ensino decolonial de línguas; letramento racial crítico; ensino de alemão como língua estrangeira.

---

<sup>17</sup> Deborah Marcellino de Mello, mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Bolsista do programa CAPES - Programa de Demanda Social. Email: mello.deborah@posgraduacao.uerj.br ORCID: 0009-0009-0126-1986

**Abstract:** Considering that the Brazilian population is mostly composed of people categorized by the IBGE as Pretos (Black) and Pardos (Brown) and the importance of materials, textbooks and classes presenting a repertoire of themes that are directly linked to the daily lives and experiences of learners this paper aims to discuss (i) the need for a decolonial approach to teaching and learning German, (ii) the importance of developing critical racial literacy in our learners and (iii) to present a didactic unit in development which, through the life and work of the Afro-German author May Ayim and her poem “grenzenlos und unverschämt - ein gedicht gegen die deutsche sch-einheit”, proposes to discuss the theme of racism and Black representation in Germany and Brazil.

**Keywords:** Black representativeness; German teaching materials; decolonial language teaching; critical racial literacy; teaching German as a foreign language.

## 1. Introdução

Os livros didáticos (LDs) de alemão como língua estrangeira produzidos na Alemanha com base no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (GER) (Bohunovsky, 2005; Uphoff, 2009; Arantes, 2018) apresentam perspectivas europeias que não dialogam com a diversidade identitária brasileira, sendo impostas, em salas de aula, temáticas e vivências distantes das realidades de nossas/os aprendizes. Esses LDs têm conquistado, ao longo das décadas, uma posição de destaque nas salas de aula brasileiras, podendo ser

percebidos como mais do que meros recursos metodológicos voltados à promoção da aprendizagem da língua (Uphoff, 2009), tornando-se instrumentos de controle pedagógico (Uphoff, 2009) que, frequentemente, desconsideram especificidades linguísticas e culturais locais (Arantes; Giorgi, 2018). Esse protagonismo, no entanto, não foi imediato, mas se consolidou após a Segunda Guerra Mundial, impulsionado pelas políticas externas de reparação alemãs estabelecidas em Acordos de Paz Internacionais permitindo à Alemanha investimentos educacionais e parcerias econômicas, que intensificaram sua política de expansão cultural – o chamado “Soft Power” (Krumm, 2021) “[...] como forma de incentivar o intercâmbio cultural com outros países e restabelecer relações políticas no âmbito internacional” (Uphoff 2013, p. 222).

A adoção desses materiais, entretanto, levanta questionamentos quanto à sua eficácia no contexto brasileiro: os LDs realmente dialogam com a realidade dos aprendizes brasileiros? Eles valorizam as vivências cotidianas dos alunos, proporcionando identificação com o conteúdo apresentado? Abordam assuntos caros à sociedade brasileira e mundial atual?

Dados do Censo Demográfico de 2022 (IBGE) revelam um aumento significativo na autodeclaração de brasileiros como Pardos ou Pretos, indicando um reconhecimento dos processos históricos e de miscigenação impostos pela colonização portuguesa e espanhola no Brasil. À luz desses dados e compreendendo que estruturas de raça, classe e gênero influenciam nossas vivências (Collins, 2015), é imprescindível adotar uma perspectiva interseccional e decolonial no ensino de alemão, valorizando os conhecimentos prévios dos alunos e suas vivências (Freire, 2005), e tendo em conta o caráter político do ato de ensinar e aprender línguas (Rajagopalan, 2004).

Considerando que questões de raça, classe e gênero ainda estruturam nossa sociedade (Andersen; Collins, 2016) e que ensinar línguas envolve contextos sócio-históricos (Ferreira, 2014), é necessário questionar os LDs utilizados no ensino de alemão no Brasil. O presente trabalho, portanto, busca contribuir para um ensino de alemão mais inclusivo e crítico, que valorize as epistemologias do Sul e abra espaço para narrativas Pretas no processo de ensino-aprendizagem. Para tal serão mobilizados conceitos como colonialismo, colonialidade,

Letramento Racial Crítico e pedagogia decolonial, objetivando apresentar uma unidade didática ainda em desenvolvimento que procura, através da vida e obra da autora Afro-alemã May Ayim e seu poema “grenzenlos und unverschämt – ein gedicht gegen die deutsche scheinheit”, apresentar uma personalidade Afro-alemã e uma de suas obras a aprendizes de níveis iniciais e discutir também o tema racismo e representatividade Preta na Alemanha e no Brasil.

## **2. Colonialismo, Colonialidade e o LD de alemão como língua estrangeira.**

O colonialismo teve suas raízes muito antes da chegada dos colonizadores às Américas (Menezes, 2021). De acordo com Menezes, a “metafísica da colonialidade” já estava em operação nos sistemas escravocratas greco-romanos, responsáveis por formarem a base canônica do pensamento ocidental. Ainda segundo o autor, a chegada às Américas desencadeou “a renovação das práticas da colonialidade da metafísica, sob a insígnia histórica das relações capitalistas, da divisão social do trabalho e da ideia de raça” (Menezes, 2021, p. 6).

Em seu livro Kilomba (2008) compara o colonialismo a uma “máscara de silenciamento” imposta pelos “senhores brancos” aos africanos escravizados. Embora oficialmente usada para impedir que escravizados comessem cana-de-açúcar ou cacau durante o trabalho, sua principal função era instaurar um senso de mudez e medo, já que “a boca era um lugar de silenciamento e de tortura” (2008, p. 33). A máscara seria um símbolo, portanto, das políticas sádicas de conquista e dominação, representando regimes brutais de silenciamento das/os chamadas/os “Outras/os”. A autora ainda destaca que o sistema colonial determina três dimensões fundamentais: (i) quem pode falar, (ii) o que acontece quando se fala, e (iii) sobre o que pode ser falado. O ato de colonizar, assim, é entendido como um momento de transição que transforma aquilo que é percebido como “animal” em “humano”, do “bárbaro” em “civilizado” e do “indeterminado” em um objeto (Menezes, 2021). Esse processo, entretanto, se encerrou com a independência das colônias, dando lugar à colonialidade que permanece até os dias atuais, operando de forma sutil e por meio de diversas frentes.

Para Quijano (2009), com a constituição da América Latina, o capitalismo tornou-se um poder

mundial, tendo a Europa como centro hegemônico. Ele argumenta que o capitalismo, junto com a colonialidade e a modernidade, estabeleceu um padrão de dominação:

um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal (Quijano, 2009, p. 73).

Já sobre a colonialidade Quijano (2009) afirma que é “mais profunda e duradoura que o colonialismo, pois foi engendrada dentro deste e imposta de forma prolongada e enraizada na intersubjetividade mundial” (Quijano, 2009, p. 73).

Maldonado-Torres (2007) complementa afirmando que a colonialidade sobrevive ao colonialismo através de diversas formas:

É mantida viva em livros, critérios de desempenho acadêmico, padrões culturais [...] e em tantos outros aspectos da nossa experiência moderna. De certa forma, como sujeitos modernos, respiramos colonialidade o tempo todo e todos os dias” (Maldonado-Torres, 2007, p. 243).

Mignolo (2003) reforça que a colonialidade nomeia a lógica que fundamenta e sustenta a civilização ocidental desde o Renascimento até os dias atuais. Segundo ele:

[...] não há modernidade sem colonialidade, pois ambas são inseparáveis e constituintes de um mesmo projeto. Enquanto a modernidade representa o lado iluminado e visível da história do capitalismo global-autocentrado, a colonialidade é seu lado escuro, escondido e invisibilizado (Veronelli, 2021, p. 85).

Os estudos do Grupo Modernidade/Colonialidade defendem que a colonialidade atua de forma tentacular, expandindo-se em diversas direções. Para melhor explicar esse conceito subdividiram a colonialidade em três dimensões: do poder, do saber e do ser.

A colonialidade do poder (Quijano, 2000) está atrelada à constituição de um sistema eurocentrado, no qual a ideia de raça é fundamental para naturalizar os colonizados como inferiores e, portanto, sujeitos à dominação. Esse domínio permanece vigente mesmo após o fim do período colonial, manifestando-se em diversas formas, como o Soft Power dos países antes colonizadores, que exportam suas “culturas” e determinam o que assistir, ouvir ou consumir.

A colonialidade do ser, proposta por Nelson Maldonado-Torres (2007), analisa a modernidade como um processo contínuo que, por meio do constructo raça, justifica a desumanização do Outro. O autor enfatiza que o pensamento cartesiano, ao afirmar “eu penso, logo existo”, subentende que “os outros não pensam” e, portanto, “não são” (Maldonado-Torres, 2007, p. 252). Isso gera a desqualificação epistêmica e ontológica do Outro, negando-lhe o direito de ser e de saber.

A colonialidade do saber refere-se à imposição e validação de determinados conhecimentos, principalmente eurocêntricos, em detrimento dos saberes locais e não ocidentais. Ela desqualifica epistemicamente outras formas de conhecimento, rotulando-as como inferiores, exóticas ou inválidas. Esse processo está diretamente ligado à colonialidade do ser, pois nega não apenas o conhecimento, mas também a existência e a humanidade dos sujeitos colonizados.

Kilomba (2008) traz um exemplo emblemático da colonialidade do saber ao questionar quais conhecimentos são validados. Por meio de perguntas em sala de aula, ela demonstra como poder e raça se entrelaçam ao conhecimento. Através das perguntas “Quem foi a Rainha

Nzinga? Quem escreveu *Pele Negra, Máscaras Brancas? Quem é May Ayim?*” (Kilomba, 2008, p. 49-50) Kilomba demonstra em suas aulas na universidade como a colonialidade do saber organiza o que pode ser ensinado, discutido e validado, reforçando as relações de poder entre colonizador e colonizado. Pennycook (2002) reforça essa perspectiva ao analisar o ensino do inglês como língua estrangeira, apontando suas raízes coloniais. Para ele, o ensino de inglês não apenas acompanhou o colonialismo, mas foi moldado por ele, carregando até hoje traços dessas histórias coloniais.

Pensando no campo do ensino de alemão, Aquino e Ferreira (2023) apontam que a perspectiva colonial está relacionada à produção e exportação de conhecimento por meio de materiais didáticos padronizados e prescritivos. Assim, observa-se a predominância de livros didáticos homogêneos que abordam exclusivamente temas relacionados à cultura alemã e dos países europeus, construindo um padrão de comportamento e mentalidade que deve ser incorporado pelas/os aprendizes. Tal perspectiva sugere um perfil ideal de estudante: alguém que pretende passar um período curto ou pré-determinado na Alemanha, solteira/o, familiarizada/o com a cultura de

língua alemã e disposta/o a se inserir na sociedade alemã sem questionar suas normas e padrões. Além disso, nesses materiais, pessoas diversas costumam ser representadas apenas como estrangeiras.

Como dito anteriormente, o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil ocorre, predominantemente, por meio de livros didáticos produzidos na Alemanha, projetados para serem comercializados em larga escala no mercado global. Esses materiais seguem as exigências do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), mas não consideram as demandas específicas e sensíveis dos mercados nos quais comercializa seus LDs. Dessa forma podemos entender, assim como destaca Uphoff (2009, p. 35), que “a grande maioria dos saberes que circulam na área de DaF [Deutsch als Fremdsprache] até muito recentemente foram concebidos nos países de língua alemã, em especial na Alemanha”. Segundo a autora, isso estabelece os saberes “vindos de fora” como mais valorizados, enquanto os saberes originados localmente costumam ser desconsiderados.

Rajagopalan (2004) também traz uma reflexão importante ao afirmar que, no ensino de línguas, a língua

adicional e sua cultura são frequentemente apresentadas como superiores às culturas das/os aprendizes. Isso cria a ideia de que o objetivo final é alcançar a proficiência de um “falante nativo idealizado”. No entanto, o autor destaca que o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo mais amplo, que possibilita uma “redefinição cultural”, permitindo que as/os aprendizes se transformem através do aprendizado da língua. Ele complementa, enfatizando que o essencial nesse processo é manter a autoestima: “É preciso dominar a língua estrangeira, fazer com que ela se torne parte da nossa própria personalidade; e jamais permitir que ela nos domine” (Rajagopalan, 2004, p. 70).

A racialização, nesse contexto, é inseparável da apropriação e redução eurocêntricas. Matos e Fonseca (2023, p. 246) argumentam que a relação entre raça e linguagem é moldada por “uma filosofia, ideologia e política eurocêntricas que incluem uma política linguística”. Assim, nos livros didáticos de alemão, quando há atividades que trabalham a interculturalidade, os países apresentados são exclusivamente europeus. Tal abordagem omite a disseminação da língua alemã ao longo dos anos através de processos migratórios e coloniais.

Esse modelo hegemônico de ensino, portanto, apaga as variantes da língua alemã falada em outras regiões, promovendo um aprendizado idealizado e desconectado da realidade sociocultural de outros contextos. Além disso, esses materiais ignoram temas e abordagens relevantes para contextos sociais locais, o que pode reduzir o interesse e a participação de estudantes. Esse problema é particularmente preocupante no contexto da formação de professoras e professores, como ocorre nos cursos de Licenciatura em Letras Português-Alemão. A ausência de inclusão de temas de interesse das/os estudantes e professoras/es nas práticas pedagógicas restringe os discursos em sala de aula e representa uma questão urgente a ser debatida (Aquino; Ferreira, 2023, p. 2-3).

Com base nessas discussões, propomos refletir o ensino do alemão como língua estrangeira como um processo de colonialidade, no qual se observam: (i) relações de poder, (ii) a imposição e validação de determinados saberes, (iii) a delimitação do ser e sua pertença a espaços específicos, e (iv) a imposição de uma língua alemã que ignora ou minimiza os processos

coloniais e a presença do alemão como língua oficial fora da Europa.

### **3. A importância do letramento racial crítico e da pedagogia decolonial no ensino de língua estrangeira**

Dado que a maioria da população brasileira é composta por pessoas Negras e Pardas, a representatividade em materiais didáticos e mídias (Oliveira; Candau, 2010) torna-se uma demanda urgente. Dessa forma, no ensino de alemão como língua estrangeira, é fundamental ir além da didática comunicativa, reconhecendo a língua como parte das práticas sociais (Silva, 2019). Sendo assim o Letramento Crítico e a pedagogia decolonial surgem como propostas adequadas.

A dependência de livros didáticos internacionais se mostra ineficaz, pois não considera as especificidades do contexto brasileiro, gerando dificuldades de aprendizado (Aquino; Ferreira, 2023). Para Mulik e Reis (2019), é essencial que os materiais didáticos fomentem uma leitura crítica do mundo, questionando pressupostos e construindo significados a partir da realidade do aprendiz. Para que isso seja possível podemos englobar a pedagogia

decolonial de Walsh (2009), que busca transcender conteúdos pragmáticos, conectando o aprendizado às “novas condições sociais, políticas e culturais” (Oliveira; Candau, 2010), em nossos planejamentos e sala de aula, tornando nosso objetivo preparar nossas/os aprendizes para pensar o mundo em que vivem de forma crítica através de comparações, vivências e discussões, por exemplo.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (Brasil, 2006) marcam avanços no Letramento Crítico (LC) no Brasil propondo ênfase nas representações e nas análises “a respeito de diferenças, tais como: raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinadas relações sociais” (Brasil, 2006), almeja-se então ensinar a reconhecer e lidar com diferenças, rejeitando essencialismos e homogeneizações. O LC destaca a importância de trabalhar questões como diversidade racial, sexual e de gênero, além de relações de poder (Mulik & Reis, 2019). No ensino de línguas, essa abordagem permite compreender nosso lugar na sociedade e o do outro, valorizando a heterogeneidade social.

Dessa forma, aprender uma língua estrangeira vai além da gramática ou do mercado de trabalho; é uma

oportunidade de formar cidadãos globais, capazes de ressignificar valores e compreender as dinâmicas culturais e sociais (Jordão, 2013; Mulik & Reis, 2019). Solorzano e Yosso (2002) introduzem o Letramento Racial Crítico, que analisa a opressão racial e capacita aprendizes a questionar e transformar essas estruturas. Ferreira (2014) reforça que compreender as intersecções entre raça e classe social é essencial no contexto do ensino-aprendizagem, uso de uma língua e para uma educação linguística crítica.

Assim, é importante refletir sobre a democracia racial, entendendo que essa reflexão, assim como “a cordialidade racial, nos ajuda a pensar sobre qual lugar a sociedade estipula para o negro” (Carvalho; Silva Júnior, 2023, p.61). Isso também implica pensar sobre como as pessoas negras são representadas em livros didáticos, por exemplo.

Ao refletir sobre o livro didático, Ferreira (2014) destaca que, no contexto do ensino de inglês como língua estrangeira, muitos alunos negros acessam o mundo que envolve essa língua através dos materiais didáticos, especialmente os livros. Nesses materiais, os alunos se deparam com estereótipos que se reforçam ao longo dos anos, relacionados às pessoas negras. Como consequência,

para esses estudantes, esses livros, quando utilizados sem uma reflexão crítica por parte das professoras e dos professores, podem se transformar em uma ferramenta que reforça estereótipos e ideias como a do embranquecimento, uma vez que suas identidades não são vistas como positivas sendo representadas de forma estereotipada em todos os segmentos sociais (Ferreira; Camargo, 2014, p.198).

Melo (2015) adverte que, sob a perspectiva da linguagem como ação, “o que fazemos com as palavras e/ou linguagem marca diretamente o corpo e a vida social do outro” (Melo, 2015, p.79). Portanto, o ensino de línguas estrangeiras também tem a responsabilidade de promover uma educação cidadã que inclua as chamadas minorias.

[...] oferecemos a elas a possibilidade de se reinventar e construir caminhos além da violência, do tráfico e da falta de oportunidades. Se quisermos contribuir para isso, o lugar da raça também deve estar nas aulas de inglês. Quando estamos conscientes de que fazemos coisas com a linguagem, participamos do mundo como atores sociais, e não mais como corpos desprezados, pois ajudamos, mesmo que de forma localizada, a cocriar a vida social e as pessoas (Melo, 2015, p.79).

Ferreira, utilizando o letramento racial crítico na reflexão feita a respeito dos LDs, entende que não ficam dúvidas de que existem “estereótipos na forma como as pessoas negras são representadas” (Ferreira, 2022, p. 212) e que isso é “uma excelente oportunidade de questionar criticamente as relações sociais pelo viés racial” (Ferreira, 2022, p. 212). Para ela, fazer uso do letramento racial crítico é “questionar, evidenciar, desconstruir, reconstruir é pensar outras formas de ver a representatividade das pessoas em livros didáticos de forma equitativa” (Ferreira, 2022, p. 211).

Por fim, é imprescindível considerar que o ensino transcende os limites de professoras/es e alunas/os (Arantes, 2018), exigindo materiais e planos de aula centrados nas perspectivas locais. Isso permite que aprendizes se tornem protagonistas, abordando questões relevantes à sociedade em que estão inseridos, indo além da preparação para viver na Alemanha (Bolognini, 1991). Dessa forma, no próximo tópico apresento a unidade didática que tem sido desenvolvida por mim e a experiência de sua aplicação com uma aprendiz em idade escolar.

#### **4. “*May Ayim - Blues in Schwarz und Weiß*”: uma unidade didática de introdução à vida e obra de May Ayim**

Levando em conta os pontos levantados ao longo deste capítulo, ao longo dos anos de 2023 e 2024 tenho desenvolvido uma unidade didática que propõe apresentar a escritora Afro-alemã May Ayim e uma de suas obras como ponto de partida para o debate sobre racismo e outras discussões que a temática possibilita através, por exemplo, da comparação entre as realidades brasileira e alemã.

Nesta unidade didática, proponho, a partir da biografia e poesia de May Ayim (escritora, poeta, educadora e ativista alemã), questionamentos sobre a relação entre pessoas *Afrodeutsche* e a Alemanha como ponto de partida para pensar a questão racial no Brasil. Reconhecendo a relevância de May Ayim na história da luta antirracista na Alemanha e o pouco conhecimento de suas obras por parte das/os aprendizes de alemão como língua estrangeira no Brasil, optei por trabalhar com seu poema “*grenzenlos und unverschämt: ein Gedicht gegen die deutsche Sch-einheit*”, presente no livro “*Blues in Schwarz-Weiß*” (2005), poesia

em que a autora fala sobre pertencer a esse “entre-mundos”, muitas vezes não sendo reconhecida nem como alemã nem como “africana”. Ayim afirma sua identidade então dizendo pertencer aos dois mundos e que segue sendo alemã, mesmo que sua negritude não agrade e sendo africana apesar de quererem ver apenas o seu lado alemão.<sup>18</sup>

A minha escolha por essa poesia em específico se baseia na escolha da autora pelo uso de vocabulários e estruturas simples da língua alemã, que facilitam a compreensão das/os aprendizes de língua alemã que ainda estão no começo da jornada de aprendizagem da língua. Além disso, essa escolha se fundamenta em uma abordagem literária aliada à prática de tradução.

#### **4.1. Sobre a autora**

Brigitte Sylvia Andler nasceu em 1960 em Hamburgo. Filha de pai ganês e mãe alemã. Ainda jovem, a autora foi colocada para adoção devido à falta de

---

<sup>18</sup> No original: “ich werde trotzdem/afrikanisch/sein/auch wenn ihr/mich gerne/deutsch/haben wollt/und werde /trotzdem/deutsch sein/auch wenn euch/meine schwärze/nicht paßt” (Ayim, 2005).

condições de sua mãe biológica de criá-la. Como consequência disso foi adotada por um casal alemão branco que a registrou como May Opitz. Já adulta, após se reencontrar com sua família biológica paterna, em Gana, em 1992, ela passou a assinar como May Ayim, substituindo o Opitz de sua família adotiva.

Ayim foi uma escritora, poeta, educadora e ativista alemã doutora pela Universidade de Ratisbona. Sua tese: "Afro-Deutsche: Ihre Kultur- und Sozialgeschichte aus dem Hintergrund gesellschaftlicher Veränderungen" (Afro-alemães: sua história cultural e social no contexto da mudança social), foi o primeiro estudo acadêmico a respeito da história dos afro-alemães. Essa tese foi transformada em livro e publicada em 1986 com o nome *Farbe Bekennen (Mostre suas cores)*. A obra inclui relatos de mulheres afro-alemães, com quem Ayim militou com o objetivo de combater o racismo na sociedade alemã. Além disso, ela foi uma das cofundadoras da Initiative Schwarze Deutsche (Iniciativa para Pessoas Negras na Alemanha) voltada para a luta antirracista, no final dos anos 1980.

Apesar da importância de May Ayim para a história da Alemanha e para a luta contra o racismo em território alemão e o reconhecimento de pessoas

Afrodeutsche, sua vida e suas obras são pouco conhecidas no Brasil e entre as/os aprendizes de alemão como língua estrangeira (ALE).

Considerando que “a tradução, desenvolvida como uma prática crítica e contextualizada, pode, entre outras coisas, promover a competência cultural dos/as estudantes” (Bastos, 2023, p. 54) e partindo do entendimento de que a tradução não é apenas a transferência de significado, mas uma atividade interpretativa complexa (Bohunovsky, 2009, p. 176), decidi utilizar a tradução como ferramenta pedagógica para abordar o tema do racismo. Relacionando as vivências de uma mulher negra na Alemanha com situações similares no Brasil, com o objetivo de fomentar empatia, ampliar perspectivas e discutir questões de relevância social e política (Silva, 2019, p. 609).

Embora o poema contenha palavras complexas e com múltiplos sentidos, a unidade didática que vem sendo desenvolvida é pensada para aprendizes dos níveis iniciais, entendendo que o racismo é um tema importante e possível de ser explorado em diferentes níveis de proficiência. Essa escolha se justifica especialmente ao considerarmos o contexto da sociedade brasileira e os

perfis de quem tem acesso ao aprendizado de alemão no Brasil (Silva, 2019).

## **4.2. A unidade didática**

Refletindo sobre o material didático de alemão como língua estrangeira e seu papel em sala de aula, Arantes e Uphoff (2024) nos convidam a pensar sobre as práticas, diretrizes e currículos enquanto campos de forças em constante disputa. Para elas essa discussão envolve concepções de educação, reiteraões de modelos, produção de subjetividades, políticas de formação docente e discente, além da elaboração de projetos de nação que frequentemente se apresentam em conflito (Arantes e Uphoff, 2024).

Nesse contexto, é necessário “se apropriar desta língua e entender que ela está em constante devir” (Arantes e Uphoff, 2023, p.28), reconhecendo esse movimento como parte de um projeto decolonial que busca romper com hierarquias e fomentar um sentimento de pertencimento à língua. Dessa forma, refletir sobre diretrizes de aprendizagem sob uma perspectiva decolonial implica romper com o paradigma cientificista e modelos de racionalidade da ciência moderna com o intuito de

reivindicar um paradigma ético-estético-político, conforme propõe Guattari (1990 [1989]), estabelecendo assim um novo paradigma, alianças em vez de hierarquias, entre seus integrantes (Arantes e Uphoff, 2023, p.28).

Com base nessas reflexões, para a produção deste material, foram utilizados textos e vídeos autênticos, devidamente adaptados para atender às necessidades de alunos nos semestres iniciais de cursos ou universidades. As atividades propostas buscam fomentar tanto a produção individual quanto o trabalho em grupo por parte dos aprendizes. Os textos e vídeos foram escolhidos, considerando o nível linguístico dos alunos, os temas abordados e a complexidade do material. Tendo sido priorizados materiais autênticos que desafiam as/os alunas/os sem desmotivá-las/os, isso significa que os materiais contêm vocabulário novo, porém se apoiam em estruturas e palavras já aprendidas, permitindo que os alunos realizem as atividades com relativa facilidade enquanto se introduz novo conteúdo (Schäfer; Sperling; Mücke, 2014). Para o desenvolvimento desta unidade didática, foram selecionados: biografias virtuais, poemas e vídeos do YouTube.

A escolha por esses materiais se baseia na sua capacidade de proporcionar aos aprendizes acesso a informações e conhecimentos aprofundados sobre o tema no contexto do país da língua-alvo. Isso também permite que os alunos reflitam sobre suas próprias experiências e cultura em relação às vivências da população da língua-alvo.

A unidade didática, intitulada “*May Ayim - Blues in Schwarz und Weiß*”, tem 10 páginas, incluindo capa e contracapa, e engloba: (i) atividades introdutórias sobre a autora e sua vida; (ii) uma atividade auditiva; (iii) a apresentação e discussão do termo *Afrodeutsch*; e (iv) discussão e interpretação do poema. Com esse material, busca-se abrir espaço para reflexões sobre pertencimento, racismo e estereótipos. A seguir, serão apresentadas algumas atividades propostas e seus objetivos.

**Atividade 1:** Was passt zusammen? Ordnen Sie die Fragen die Antworten zu. (O que combina? Organize as perguntas e as respostas).

**Imagem 1:** Atividade 1 da unidade didática *May Ayim - Blues in Schwarz und Weiß*

1. Was passt zusammen? Ordnen Sie die Fragen die Antworten zu.

a. Wann ist sie geboren? 6. 19. August 1996

b. Wie lautet ihr Taufname? 5. 13. Mai 1960

c. Woher kommt sie? 2. Dichterin, Pädagogin und Aktivistin der Afrodeutsch Bewegung

d. Wer waren ihre Eltern? 1. Ihre Vater heisst... und kommt aus ghanaischen und Deutsche Mutter.

e. Was ist sie von Beruf? 3. Brigitte Sylvia Andler

f. Wann ist sie gestorben? 4. Hamburg

Fonte: Autoria própria.

Entendendo a relevância das experiências e da trajetória de May Ayim na composição de suas obras, e considerando que as/os aprendizes brasileiras/os têm pouco conhecimento sobre sua vida e legado, a atividade inicial da unidade tem como objetivo proporcionar um breve panorama sobre a autora e revisar as estruturas de frases afirmativas e interrogativas. Através de perguntas e respostas os/as aprendizes organizam informações

relacionadas à vida de May Ayim sendo uma introdução a uma breve biografia da autora, na qual são organizadas informações sobre sua vida e obra. Eles/elas devem identificar e anotar individualmente as informações que considerarem mais relevantes. Nessas primeiras duas atividades são trabalhadas as competências gramaticais e de interpretação textual. Através de *W-Fragen* as/os aprendizes são introduzidas/os a informações iniciais da biografia de Ayim para então ler um resumo sobre sua vida.

**Atividade 3:** Schauen Sie das Video an. (Assista ao vídeo)

**Imagem 2:** Atividade 3 da unidade didática *May Ayim - Blues in Schwarz und Weiß*



3. Schauen Sie das Video an. (L118)

May Ayim - grenzenlos und unverschämt - ein Gedicht gegen die deutsche sch-einheit

Auf dem Video trägt May ihr Gedicht **grenzenlos und unverschämt - ein Gedicht gegen die deutsche sch-einheit** vor. Welche Wörter verstehen Sie? Kreuzen Sie an.

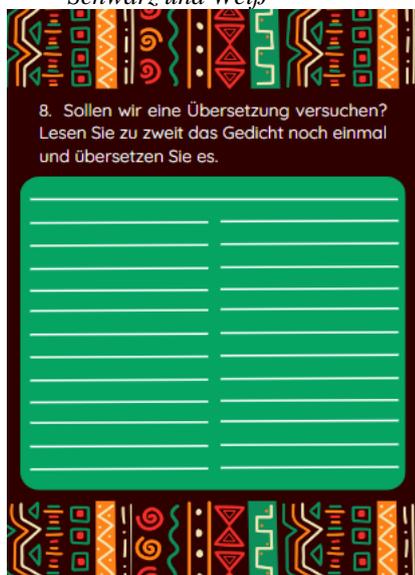
<input type="checkbox"/> Schwester	<input type="checkbox"/> beginnen	<input type="checkbox"/> weitergehen
<input type="checkbox"/> Bruder	<input type="checkbox"/> Schwarz	<input type="checkbox"/> Afrika
<input type="checkbox"/> Deutschland	<input type="checkbox"/> Schritt	<input type="checkbox"/> schön

Fonte: Autoria própria.

A entonação, a movimentação corporal, as imagens e outros elementos enriquecem a interpretação de um texto. Com base nisso, nesta atividade de compreensão auditiva, a/o aprendiz deve ouvir a declamação do poema feita pela própria autora e identificar as palavras que consegue compreender. Palavras-chave foram selecionadas para, em seguida, serem exploradas com o auxílio de um dicionário, mímicas ou outros recursos que facilitem a compreensão de seu significado. Na etapa seguinte, apresenta-se a versão escrita do poema, com a ausência de algumas palavras (majoritariamente aquelas trabalhadas na atividade anterior). O vídeo é então reproduzido novamente para que as lacunas sejam preenchidas com as opções corretas.

**Atividade 8:** Sollen wir eine Übersetzung versuchen? Lesen Sie zu zweit das Gedicht noch einmal und übersetzen Sie es. (Vamos tentar uma tradução? Em pares, leiam novamente o poema e traduzam-no.)

**Imagem 3:** Atividade 8 da unidade didática *May Ayim - Blues in Schwarz und Weiß*



8. Sollen wir eine Übersetzung versuchen?  
Lesen Sie zu zweit das Gedicht noch einmal  
und übersetzen Sie es.

Fonte: Autoria própria.

Levando em conta que “a tradução, desenvolvida como uma prática crítica e contextualizada, pode, entre outras coisas, promover a competência cultural dos/as estudantes” (Bastos, 2023, p.54) e partindo “[...] do pressuposto de que a tradução nunca é um transporte de significado, mas uma atividade interpretativa de alta complexidade, ampliando-se as possibilidades e as

vantagens das atividades tradutórias em sala de aula de língua estrangeira” (Bohunovsky, 2009, p.176), decidi, através da tradução, abordar o tema racismo relacionando situações e vivências de uma mulher negra na Alemanha para por fim abordar o tema no Brasil, tendo como objetivo fomentar a empatia e novas perspectivas, além de abordar temas de relevância social e política (Silva, 2019, p. 609).

Após tomar conhecimento de conceitos como Afrodeutsch e interseccionalidade além de pesquisar vocabulários desconhecidos em outras atividades as/os aprendizes devem se reunir em dupla e pensar em uma tradução para o poema.

**Atividade final:** Lesen Sie die Gedicht noch einmal und diskutieren Sie mit der Gruppe (Leia o poema mais uma vez e discuta com o seu grupo.)

**Imagem 4:** Atividade final da unidade didática *May Ayim - Blues in Schwarz und Weiß*

**Ende Diskussion**

Lesen Sie die Gedicht noch einmal und diskutieren Sie mit der Gruppe:

- Worum geht es in dem Gedicht?
- Was wollte May damit sagen?
- Was meint May mit diesem Abschnitt?

JCH WERDE TROTZDEM  
AFRIKANISCH SEIN  
[...]  
UND WERDE  
TROTZDEM DEUTSCH SEIN"

Schreiben Sie Ihre Antworten im Stichwörter  
und erklären Sie die Klasse die ausgewählte  
Wörter

Fonte: Autorial própria.

Assim como Santos, Maior e Mello (2024) a unidade didática aqui apresentada:

[...] foi escolhida para que, ao final do trabalho em sala, fosse possível um momento de comparação, reflexão e discussão sobre o tema racismo e seus desdobramentos no Brasil e na Alemanha. Nosso objetivo é abrir, assim, espaço para que pessoas Pretas tenham lugar de fala e compartilhem o que já sofreram, além de dar oportunidade para pessoas brancas ouvirem, terem

conhecimento das situações enfrentadas por suas/seus colegas e repensem suas próprias práticas. Usamos, dessa forma, o material para fomentar empatia e novas perspectivas, além de abordar temas de relevância social e política [Silva, 2019]. (Santos; Maior; Mello, 2024, p. 263)

Essa atividade utiliza perguntas disparadoras como: “*Worum geht es in dem Gedicht?*” (Qual é o tema do poema?), “*Was wollte May damit sagen?*” (O que May quis dizer com ele?) e “*Was meint May mit diesem Abschnitt?*” (O que May quis dizer com este trecho?) para orientar as/os aprendizes a discutir a realidade do Brasil e da Alemanha no contexto do racismo e levá-las/los a repensar práticas cotidianas.

Como o principal propósito da atividade é fomentar a discussão sobre o tema, é essencial que as/os aprendizes expressem seus pontos de vista e sejam confrontadas/os com as perspectivas das/os colegas. Dessa forma, o debate pode gerar reflexões conjuntas sobre o tema. O papel do/a professor/a, nesse processo, é o de moderador/a das interações, além de oferecer suporte quanto ao conhecimento gramatical e vocabular do idioma. Cabendo ao/a professor/a avaliar o momento de permitir que a conversa flua naturalmente e o momento de

intervir, utilizando perguntas disparadoras para oferecer novas perspectivas ou redirecionar o debate em direção ao objetivo principal da unidade didática: refletir sobre o racismo no Brasil e suas consequências.

Para alcançar esse objetivo, optei por diversificar as formas de interação social em sala de aula. São propostos momentos individuais, nos quais as/os aprendizes podem formular hipóteses com base em suas vivências; momentos em duplas ou pequenos grupos, permitindo uma troca mais próxima, onde todas/os possam ser ouvidas/os; e discussões com toda a turma, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico. Nessas etapas, as/os aprendizes podem debater o tema com os/as colegas e, quando necessário, reformular suas ideias, desenvolver novas formas de expressão e ampliar suas reflexões sobre o mundo.

É importante destacar que a unidade didática ainda está em desenvolvimento tendo sido aplicada apenas em aulas individuais. A autora, no entanto, tem como objetivo aplicá-la em aulas para acumular diferentes experiências de aplicação e em seguida relatar os resultados. No próximo tópico será apresentado o relato de umas dessas aplicações em aula individual, com uma aluna particular que frequenta

o 8º ano de uma escola alemã e os resultados obtidos nessa aplicação.

### **4.3. Relato de uma experiência de aplicação**

Para finalizar a apresentação desta unidade didática escolho apresentar um breve relato da aplicação do material com uma aluna particular do 8º ano, que frequenta uma escola cujo currículo inclui alemão como língua estrangeira. Entendendo que vários pontos poderiam ser abordados neste subtópico, escolho falar sobre um dos “resultados”<sup>19</sup> alcançados ao fim da aula.

As atividades iniciais permitiram à aluna desenvolver um background para a leitura do poema. Após esse momento de introdução à vida e obra da autora, o poema foi apresentado na íntegra, e a aluna foi incentivada a supor o tema abordado por Ayim em seu poema. Inicialmente, ela interpretou que ele fala sobre a história

---

<sup>19</sup> Escolho colocar a palavra resultado entre aspas, pois acredito que, apesar de professora/moderadora na aplicação da unidade didática produzida por mim, estamos falando de um processo que reverbera além de nossas expectativas como educadoras e educadores o que nos dá acesso limitado ao que é visto e alcançado ao longo da aula. Com isso quero dizer que é um processo e, portanto, não é algo finito o que não nos permite falar sobre algo estático ou como resultados fechados.

de vida da autora ou seus desejos para o futuro. Ao ser questionada sobre o formato do poema e o uso exclusivo de letras minúsculas, a aluna não conseguiu formular uma hipótese.

Com essa introdução ao contexto da autora e do poema, iniciou-se a etapa de tradução. Inicialmente, a atividade foi realizada de forma individual, sem meu auxílio direto, mas com a possibilidade de utilizar um dicionário digital previamente selecionado. No começo, a aluna demonstrou dificuldades, sentindo-se insegura e afirmando repetidamente que "não sabia" como prosseguir. Após receber reforços positivos e encorajamento, ela conseguiu produzir a seguinte tradução.

**Tabela 1:** Poesia de May Ayim e tradução produzida  
juntamente com a aluna

Original	Tradução da aluna
<p>grenzenlos und unverschämt ein gedicht gegen die deutsche sch-einheit</p> <p>ich werde trotzdem afrikanisch sein auch wenn ihr mich gerne deutsch haben wollt und werde trotzdem deutsch sein auch wenn euch <u>meine schwärze</u> nicht paßt ich werde noch einen schritt weitergehen bis an den äußersten rand wo meine schwestern sind – wo meine brüder</p> <p>stehen wo unsere FREIHEIT beginnt ich werde noch einen schritt weitergehen und noch einen schritt weiter und wiederkehren wann ich will <u>wenn</u> <u>ich will</u> <u>grenzenlos und unverschämt</u> <u>bleiben</u></p>	<p>um ilimitado e descarado poema contra o padrão de beleza alemão</p> <p>eu serei africana apesar de vocês quererem me ver como alemã eu serei alemã apesar da <u>minha negritude</u> não agradar vocês. eu seguirei em frente até a extrema beirada onde minhas irmãs estão - onde meus irmãos estão. onde nossa LIBERDADE começa eu darei mais um passo adiante e mais um outro e voltarei quando eu quiser <u>se eu quiser</u> <u>permanecerei ilimitada e descarada.</u></p>

Fonte: Aatoria própria.

Algumas questões sobre o processo de tradução merecem destaque. A primeira é que a aluna optou por reorganizar a estrutura dos versos do poema para facilitar sua tradução e, ao final, ajustá-los para, segundo ela, "uma

melhor compreensão do leitor". Além disso, o trabalho de tradução de dois trechos específicos gerou dinâmicas interessantes durante a aula, descritas a seguir:

No primeiro caso, ao buscar no dicionário o significado da palavra *Schwärze*, a aluna encontrou as traduções "negridão" e, no caso do verbo *schwärzen*, "enegrecer" e "denegrir". Ao observar o verso "meine Schwärze", tornou-se evidente para a aluna (com base também em seus conhecimentos da língua portuguesa) que essas traduções reduziriam o significado e a intenção da autora no poema. Após discussão, chegou-se à tradução como "negritude", considerando o termo francês *négritude*, que carrega significados amplos, como explica Ferreira (2006):

Nessa obra, a palavra "négritude" aparece com três sentidos: a) o povo negro ("Haïti où la négritude se mit debout pour la première fois..."); b) o sentimento ou a vivência íntima do negro ("[...] ma négritude n'est pas une pierre, sa surdit e ru e contre la clameur du jour / ma n gritude n'est pas une taie d'eau morte sur l'oeil mort de la terre / ma n gritude n'est ni une tour ni une cath drale [...]); c) a revolta e a consterna o ("je dis hurrah! La visible n gritude progressivement se cadav rise...")<sup>7</sup> (DAMATO, 1996: 116). C saire funda, ao criar a palavra, uma nova po tica, e, a partir dali, os primeiros textos da negritude seriam poemas em que o

novo signo transitaria de maneira imprecisa. (Ferreira, 2006, p. 6)

O segundo ponto surgiu no último verso do poema, em que houve uma diferença de interpretação entre a aluna e a professora. A professora compreendeu o trecho "*wenn ich will/ grenzenlos und unverschämt bleiben*" como duas frases relativas, devido à posição dos verbos *wollen* e *bleiben*, resultando na tradução: "quando eu quiser, ficarei sem limites e ousada". Já a aluna interpretou o verso como uma frase única: "*wenn ich will grenzenlos und unverschämt bleiben*", traduzindo-o como: "se eu quiser, permaneceréi ilimitada e descarada".

Após a tradução, houve uma breve conversa sobre o significado do poema, seguida de um debate sobre o racismo no Brasil, a pesquisa sobre o fim da vida da autora e suas conquistas, e uma avaliação da relevância do tema e do trabalho de tradução. Durante esse processo, com o auxílio de perguntas e reflexões propostas pela professora, a aluna expressou enfaticamente como o trabalho de tradução é complexo e como as interpretações e vivências de quem traduz estão diretamente ligadas ao produto final.

## 5. Conclusão

Ao longo do presente artigo foram apresentados dados do IBGE sobre o aumento da autodeclaração da sociedade brasileira como pessoas Pretas e Pardas. Abordei os conceitos de colonialismo e colonialidade e como eles também estão presentes no ensino das línguas estrangeiras e, conseqüentemente, no ensino de alemão e como isso influencia as aulas já que os LDs e materiais didáticos usado em sua maioria no Brasil são produzidos e idealizados por editoras alemãs que têm como objetivo preparar materiais para um público global não se atentando para as especificidades de cada região. Como resultado temos temas que atendem as demandas do Quadro Comum Europeu de Línguas (GER), porém não necessariamente conversa com a realidade das/os aprendizes brasileiros, além disso não fomenta o debate sobre temas de relevância social.

Discutimos sobre a importância de uma abordagem decolonial no ensino de ALE no Brasil através do letramento racial crítico e da pedagogia decolonial, como tais movimentos promovem “o empoderamento dos

aprendizes por meio da apropriação de seu próprio processo educacional” (Arantes, 2018, p. 13) além de promover discussões entendendo que a aula de alemão é um espaço em que podemos trabalhar muito mais do que os conhecimentos linguísticos, em que podemos desenvolver a empatia e o entendimento da sociedade.

Por fim apresentei a unidade didática em desenvolvimento que, através da vida e do poema de May Ayim, procura abrir espaço para aprendizes de alemão como língua estrangeira no Brasil discutirem e refletirem sobre o racismo que permeia a sociedade tanto no Brasil quanto na Alemanha.

Concluimos esse trabalho apresentando um breve relato da aplicação da unidade didática com uma aluna do 8º ano ressaltando a importância de que o desenvolvimento de novos LDs, materiais didáticos e planejamentos de aula incluam debates sociais para que possamos alcançar uma pedagogia decolonial.

## **Referências**

ANDERSEN, Margaret L.; Collins Hill, Patricia. *Race, Class & Gender: An anthology*. Boston: Cengage Learning, 2016.

AQUINO, M.; FERREIRA, M. V. Ensino de alemão com foco decolonial: uma discussão sobre propostas didáticas para o projeto Zeitegeist. *Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, v. 17, e1709, 2023. Acesso em: <https://doi.org/10.14393/DLv17a2023-9> (27/12/2024).

ARANTES, P. C. C.; MELLO, Deborah. Representatividade Preta no material didático. *Projekt*, n.62, 90-97, 2023. Acesso em: [pdfpublicacao-5 https://bradlv.com.br/pt/abrapa-admin/publicacoes/pdfpublicacao-56.pdf6.pdf](https://bradlv.com.br/pt/abrapa-admin/publicacoes/pdfpublicacao-56.pdf6.pdf) (27/12/2024).

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. Acesso em: <https://doi.org/10.11606/1982-883721341> (27/12/2024).

ARANTES, P.C.C.; GIORGI, M.C. Linguística no Ensino de Alemão como Língua Estrangeira: análise da questão étnico-racial e suas dimensões políticas no Livro Didático. In: Deusdara, B.; Rocha, D.; Rodrigues, I.; Pessoa, M.; Arantes, P.C.C. *Em Discurso: cenas possíveis*. Araruama: Editora Cartolina, 2018, 85-104.

AYIM, May. *Blues in Schwarz Weiß*. Berlim: Orlanda Frauenverlag, 2005

BASTOS, Levy da Costa. Tradução e o ensino de alemão como língua estrangeira: novo olhar. *Projekt*, n. 62, 54-60, 2023. Acesso em: [pdfpublicacao-5 https://bradlv.com.br/pt/abrapa-admin/publicacoes/pdfpublicacao-56.pdf6.pdf](https://bradlv.com.br/pt/abrapa-admin/publicacoes/pdfpublicacao-56.pdf6.pdf) (27/12/2024).

BOHUNOVSKY, Ruth. Imagens de uma língua: reflexões sobre o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil. *Pandaemonium Germanicum*, n. 9, 327-344, 2005. Acesso em: <https://doi.org/10.11606/1982-8837.pg.2005.73942> (27/12/2024).

BOLOGNINI, Carmen Zink. Livro didático: Cartão postal do país onde se fala a língua-alvo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 17, n. 1, 43-56, 2012. Acesso em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639174> (27/12/2024).

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Brasília, v.1, 239, 2006.

CARVALHO, Érica, L.; SILVA JUNIOR, P. Negros pelos negros: a importância da representatividade no cotidiano escolar. In: SOUZA, João J. do N; SILVA Junior, Paulo M. (org.). *Caminhos para uma educação antirracistas: teorias e práticas docentes*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2023.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (org.) *Reflexões e Práticas de Transformação Feminista*, São Paulo: SOF, 2015, 13-42.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 42.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FERREIRA, A. J. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) - ABPN*, v. 6, n. 14, 236-263, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/14> (27/12/2024).

FERREIRA, Aparecida M. de J. Letramento Racial Crítico. In: MATOS, Doris C.; SOUSA, Cristiane M. Landulfo de (org.). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

FERREIRA, Aparecida M.; CAMARGO, M. Racismo Cordial no Livro de Língua Inglesa Aprovado pelo PNLD. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores (as) Negros(as) – ABPN*, v. 6, n. 14, p177, 2014.

FERREIRA, Lígia. F. “Negritude”, “negridade”, “negricia”: história e sentidos de três conceitos viajantes. *Via Atlântica*, v. 7, n. 1, 163-184, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50048>. (27/12/2024).

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. Campinas: Papirus, 1990 [1989].

KILOMBA, Grada; OLIVEIRA, J. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio De Janeiro: Editora Cobogó, 2008.

KRUMM, Hans-Jürgen. *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2021.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being. *Cultural Studies*, v.21, n. 2-3, 240-270, 2007. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id\\_cpmenu/5800/MALDONADO\\_Torres\\_ON\\_THE\\_COLONIALITY\\_OF\\_BEING\\_1550\\_515847301\\_5800.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5800/MALDONADO_Torres_ON_THE_COLONIALITY_OF_BEING_1550_515847301_5800.pdf) (27/12/2024).

MATOS, Doris Cristina V.S.; FONSECA, Mariana Augusta C.S. Borderlands/la frontera: a (de)colonialidade da linguagem sob a ótica da linguística aplicada. In: HASHIGUTI, Simone T.; CADILHE, Alexandre J.; SILVA, Ivani R. (org.) *Transculturalidade, linguagem e educação: diálogos e (re)começos*. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

MELO, G. C. V. de. O lugar da raça na sala de aula de inglês. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as*

*Negros/as (ABPN)*, v. 7, n. 17, 65–81, 2015. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/72> (27/12/2024)

MENEZES, Vinícios Souza de. Da representação à perspectivização de(s)colonial do conhecimento: a ontologia informacional sob a tez ameríndia. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, 1-25, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18617/liinc.v17i2.5778> (27/12/2024).

MIGNOLO, Walter. *Local Histories/Global Designs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton: Princeton University Press, 2000.

MIGNOLO, Walter. *The Darker Side of the Renaissance: Literacy, Territoriality, and Colonization*. Michigan: University of Michigan Press, 2003.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, 67-84.

MULIK, K. B.; DOS REIS, E. Í.. Letramento crítico, ensino de línguas estrangeiras e questões filosóficas: diálogos com bourdieu e derrida / Critical literacy, foreign language teaching and philosophical questions: dialogues with Bourdieu and Derrida. *Pensares em Revista*, n. 15, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/pr.2019.38953> (27/12/2024).

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, v. 26, n. 1, 15-14, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002> (27/12/2024).

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. In: LANDER, E. (Ed.) *The Coloniality of Knowledge: Eurocentrism and Latin America*. CLACSO, 2000.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: Linguagem, Identidade e a Questão Ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SANTOS, Anderson da Silva; MAIOR, Carolina Souto; MELLO, Deborah Marcellino de. Doch, ich bin Deutsche: um exemplo de representatividade Preta no material didático de alemão. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, Brasil, v. 27, n. 53, p. 252–269, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/1982-88372753252> (27/12/2024).

SCHÄFER, Caroline R, SPERLING, Martina, MÜCKE, Thainá, A leitura de textos nas aulas de língua alemã. *Licencia & acturas*, v.2, n.2, 90-95, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/359526726\\_A\\_leitura\\_de\\_textos\\_nas\\_aulas\\_de\\_Lingua\\_Alema](https://www.researchgate.net/publication/359526726_A_leitura_de_textos_nas_aulas_de_Lingua_Alema) (27/12/2024).

SILVA, Christina W., Förderung des kritischen Denkens und des Fremdverstehens im DaF-Unterricht am Beispiel von Texten aus deutschen Straßenzeitung, *Info DaF*, v.46, 2019.

SOLORZANO, D. G.; Yosso, T. J. Critical race methodology: Counter-storytelling as an analytical framework for education research. *Qualitative Inquiry*, v. 8, n. 1, 23-44, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/107780040200800103> (27/12/2024).

UPHOFF, Dörthe; 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, 28-43, 2023. Disponível em: [https://biblio.fflch.usp.br/Uphoff\\_D\\_3145133\\_MudandoOsTer](https://biblio.fflch.usp.br/Uphoff_D_3145133_MudandoOsTer)

mosDaConversaQuestoesDecoloniaisNaProducaoDeMateriaisDidaticosParaOEnsinoDeAlemao.pdf (27/12/2024).

UPHOFF, Dörthe. *O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2009.468697> (27/12/2024).

UPHOFF, Dörthe. A área de Alemão como Língua Estrangeira: desenvolvimento histórico e perspectivas atuais. *Pandaemonium Germanicum*, v. 16, n. 22, 219-241, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1982-88372013000200012> (27/12/2024).

VERONELLI, Gabriela Alejandra; DAITCH, Silvana Leticia. Sobre a colonialidade da linguagem. *Revista X*, v. 16, n. 1, 80–100, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5380/rvx.v16i1.78169> (27/12/2024).

WALSH, Caterine. 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.

## A atuação profissional de professores(as) de alemão como empreendimento

The professional practice of German teachers as a business

Vanessa Nunes Kaut<sup>20</sup>

**Resumo:** O ensino de alemão no Brasil apresenta desafios e oportunidades que vão além da sala de aula. Na *Jornada de Língua Alemã USP 2024*, compartilhei minha trajetória profissional e reflexões sobre como professores podem transformar sua atuação em um empreendimento – uma alternativa para graduados em Letras que desejam conciliar ensino e autonomia profissional. Baseando-me em quase 20 anos de experiência como professora de alemão e informada por uma análise aprofundada do cenário atual, desafios e oportunidades para graduandos em Letras Alemão no Brasil, apresento estratégias acionáveis para estruturar a docência da língua alemã como um empreendimento, destacando como essa abordagem pode fortalecer e motivar professores na construção de carreiras mais sólidas e gratificantes.

**Palavras-chave:** Letras Alemão; Ensino de alemão; Carreira docente; Empreendedorismo docente

**Abstract:** Teaching German in Brazil presents challenges and opportunities beyond the classroom. At the *Jornada de Língua Alemã USP 2024*, I shared my professional experience and

---

<sup>20</sup> Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Modernas, Avenida Luciano Gualberto, 403, Cidade Universitária, São Paulo, SP, 05508-010, Brasil. E-Mail: vanessakaut@usp.br ORCID: 0009-0003-5686-7965

reflections on how teachers can turn their work into a business - an alternative for Language and Literature graduates wishing to combine teaching and professional autonomy. Drawing on almost 20 years of experience and informed by an in-depth analysis of the current scenario, challenges and opportunities for German Language and Literature graduates in Brazil, I present actionable strategies for structuring German language teaching as a business, highlighting how this approach can empower and motivate teachers to build more solid and rewarding careers.

**Keywords:** German Language and Literature; German teaching; Teaching career; Teaching entrepreneurship

## **1. Introdução**

Maria (nome fictício), bacharela e mestra em Letras Alemão por uma renomada universidade pública, lecionava em uma escola de idiomas em uma metrópole brasileira, recebendo menos de dois salários-mínimos por mês. Seu sonho era formar uma família, mas a insegurança financeira a assombrava. Ela ainda contava com o apoio financeiro de seus pais e se via em um dilema ao tentar elaborar um projeto de doutorado, vislumbrando na bolsa de estudos uma forma de complementar sua renda. A ideia de permanecer na cidade universitária a angustiava, mas o caminho acadêmico lhe parecia ser sua única chance de melhorar sua situação financeira. Apesar de preferir o

ensino à pesquisa, sentia-se frustrada e hesitante. Buscando aprimorar seu domínio do idioma, investia em aulas particulares, almejando a certificação de proficiência C1.

Sua então professora, percebendo seu potencial, sugeriu que ela considerasse a possibilidade de atuar como professora particular de alemão e ofereceu-lhe orientação. Ficou acordado que, após o treinamento, a orientadora encaminharia à Maria o excesso de procura por aulas para estudantes em níveis básicos. Ao longo das mentorias, foram explorados os desafios na aceitação dessa carreira, muitas vezes vista como informal, secundária e não rentável. Se discutiu a docência da língua alemã como uma atividade que pode, no entanto, ser estruturada como um empreendimento e os recursos para sua configuração como tal. Foram enfatizados aspectos como formalização legal, organização profissional, personalização do ensino, materiais e metodologias, e investimento em formação continuada. Também foram abordadas estratégias de captação e retenção de alunos, além de aspectos relacionados à rentabilidade, que demonstravam que a atuação poderia ser sim financeiramente sustentável e promissora.

Nenhuma das orientações tinha embasamento científico, apenas configuravam um retrato de experiência da professora, que sequer tinha formação em Letras. Ainda assim, Maria dedicou-se a colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, em poucos meses, viu sua base de alunos particulares crescer. Lecionar cada vez mais a fez se sentir confiante e ela passou a evoluir ainda mais rápido em suas aulas de preparação para a certificação de proficiência. Em pouco tempo, ela viu seus rendimentos triplicarem, desistiu de participar do processo seletivo para doutorado, se casou e mudou-se de cidade. Em seguida, dedicando-se exclusivamente ao ensino particular, Maria obteve a certificação C2 pelo *Goethe Institut*. Após essas conquistas, agora estabilizada profissionalmente, ela descobriu que seria mãe. Maria segue realizada.

A história de Maria, embora pareça fictícia, não é. Ela exemplifica a realidade de muitos graduados em Letras Alemão no Brasil, que se sentem inseguros e insatisfeitos com suas perspectivas profissionais. A busca por estabilidade financeira e realização profissional muitas vezes se transforma em uma angústia, levando muitos a se frustrarem e até mesmo a abandonarem a área. A

professora experiente, embora não graduada em Letras, era eu – e ter tido a oportunidade de ver a vida de alguém transformada para melhor pelo simples ato de compartilhamento de experiências foi o que me motivou a relatar minha trajetória profissional e compartilhar os aprendizados obtidos ao longo dos quase 20 anos de atuação como professora particular de alemão.

A primeira oportunidade de fazê-lo surgiu em 2021, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), quando enfim cursava Letras Alemão. A convite da Professora Leitora Sarah Jacobs, com apoio do DAAD (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*) e divulgação pela AMPA (Associação Mineira de Professores de Alemão), realizei pela primeira vez a comunicação que dá nome ao presente artigo. Já formada, pude reapresentá-la em 2024 na Jornada de Língua Alemã, realizada na Universidade de São Paulo (USP), que para além da participação no evento convidou para uma publicação colaborativa, razão pela qual converto aqui minha apresentação em artigo.

A reflexão sobre minha trajetória profissional, combinada com dados de pesquisa, busca incentivar futuros e atuais professores de alemão a perceber sua

atuação não só como uma importante prática pedagógica, mas como uma possibilidade de empreender com estabilidade, rentabilidade e satisfação pessoal, sendo este um caminho, dentre os diversos que a graduação em Letras Alemão proporciona, que pode ser seguido por aqueles que desejam aliar o ensino à autonomia profissional.

Começo relatando minha história com a língua alemã, em seguida apresento uma análise do cenário atual, incluindo desafios e oportunidades para graduandos em Letras Alemão, e avanço para uma abordagem prática sobre como transformar a docência em um empreendimento sustentável, onde abordo o que considero essencial: identificar a profissão e configurá-la como um empreendimento profissional. Meu objetivo com este texto é ajudar leitores a alinhar expectativas, desenvolver estratégias eficazes e visualizar um futuro mais promissor na docência da língua alemã.

## **2. Relato de experiência no ensino de alemão<sup>21</sup>**

Minha história com a língua alemã começou anos antes do meu nascimento, com a adoção do meu pai por um alemão. Apesar de não ser a língua falada em casa, meu pai e suas irmãs tiveram a oportunidade de frequentar o Colégio Visconde de Porto Seguro em São Paulo, onde adquiriram algum conhecimento em alemão. Mais tarde, meu avô foi transferido para a Alemanha e se mudou com minha avó e minhas tias, enquanto meu pai, já universitário, permaneceu no Brasil. Anos depois, a família retornou, mas uma tia ficou na Alemanha, tornando-se minha futura ponte com o país.

Nasci em 1989 e, na infância, ouvia com interesse meu avô falar alemão com minha tia durante suas visitas ao Brasil. Em 2000, ela então sugeriu que eu morasse um tempo com ela na Alemanha e tivesse a oportunidade de aprender a língua, o que aceitamos. Eu tinha 11 anos de idade e pouco mais de três meses para me preparar para a

---

<sup>21</sup> Os dados e análises sobre o mercado de trabalho apresentados nesta seção resultam da minha percepção do contexto local, formada a partir da observação participante e interação com diversos atores e setores em Ouro Preto e Belo Horizonte, MG, entre 2009 e 2021. Não decorrem de um estudo formal.

viagem. Passei então a ter aulas com uma professora particular. Guardo meus primeiros cadernos de aula até hoje e acredito que ali começou minha formação para um dia me tornar professora, pois desde essas primeiras aulas, a metodologia (ou a falta de uma) me incomodou. Com ela aprendi vocabulários, como nomes de animais, cores, alguns verbos e objetos, mas não era capaz de formular uma sentença sozinha que fosse realmente importante na comunicação.

Já na Alemanha, fui submetida a uma imersão intensiva. Logo entrei na escola e precisava me comunicar. Cursei um *Gymnasium* na cidade de Colônia (*Köln*) entre o 5º e o 9º ano. Repeti quatro meses do 5º ano que já havia concluído no Brasil, apenas para adaptação à língua. Após pouco mais de três meses, percebi que, por aquisição espontânea favorecida pela minha baixa idade, já era capaz de compreender boa parte do que falavam, mas não sei precisar quando efetivamente adquiri proficiência em alemão. Dia após dia minha fluência foi aumentando, meu vocabulário crescendo, até que me vi sem grandes dificuldades para expressar quase tudo que desejava. Naquela época, eu sequer tinha um computador, não havia tradutores online, nem aplicativos de estudo, muito menos

cursos em plataformas digitais. Eu já não tinha mais uma professora particular e o que me restava era trabalhar com os livros. Trabalhava com dicionários, escolhendo a cada dia uma letra para aprender palavras; fazia glossários temáticos, buscando a fixação dos vocabulários aprendidos; lia gramáticas, buscando identificar explicações para as diferenças entre as estruturas frasais do português e do alemão. Ao falar, ainda errava muito, mas sempre tive a sorte de estar na companhia de pessoas que gentilmente me corrigiam, me auxiliando, assim, na aprendizagem. Nessa escola, ao longo dos anos, também estudei inglês e francês como línguas estrangeiras, o que contribuiu ainda mais para o desenvolvimento de uma afinidade com o estudo de idiomas.

Foram quase 5 anos residindo na Alemanha. Vinha ao Brasil apenas uma vez ao ano e, ao final desse período, ao regressar definitivamente, foi curioso observar, que agora eu enfrentava dificuldades com a língua portuguesa. Me faltavam palavras, cometia vários erros ortográficos, as estruturas frasais se misturavam. Fato é que, naquele momento, percebi que havia adquirido um grande conhecimento linguístico e poderia tirar proveito disso. Foi então que passei a dar aulas.

Ainda no interior de São Paulo, comecei a lecionar, em 2006, na rede de escolas *Wizard*, aos 17 anos. Até os 19, atuei em três unidades dessa rede e em duas outras instituições. O que todas tinham em comum era a falta de profissionais para o ensino de alemão. Também por esse motivo, ainda adolescente, sem qualquer experiência, fui contratada. Há que se destacar, porém, que a *Wizard* possui um material didático próprio, cujo método é baseado na repetição. Sendo assim, não era indispensável que eu tivesse experiência em lecionar, mas que apenas soubesse pronunciar corretamente e soubesse aplicar a dinâmica de aulas passada em treinamento. Qualquer abordagem de conteúdo gramatical era contraindicada pela coordenação. A lógica consistia no reconhecimento e na memorização de padrões a partir da repetição.

Após esse período, quando chegou o momento de me decidir por um curso superior, Letras não chegou sequer a ser uma opção, pois eu não enxergava nessa área uma carreira promissora e de longo prazo. Decidi então cursar Direito na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e passei a lecionar alemão no *Instituto Abraham Lincoln*, onde trabalhei por quase todo o período da graduação. Lá tive a oportunidade de conviver com um

profissional mais experiente, com quem muito aprendi, o professor Heiner Gerhardts (atual coordenador da AMPA - Associação Mineira de Professores de Alemão).

Após me formar, me mudei para Belo Horizonte, onde cursei mestrado em Teoria do Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Simultaneamente, atuava em meio período como advogada em um escritório e lecionava alemão em três unidades da rede *Luziana Lanna*. O que essas escolas também tinham em comum era a demanda por professores de alemão. Desde 2011 havia uma demanda crescente diante do “Programa Ciência sem Fronteiras” e, em 2014, o fato de agora estar em uma cidade grande me colocou diante de alunos com maiores anseios acadêmicos e profissionais, tendo em vista que já naquela época se ofertavam muitas oportunidades de empregos principalmente para profissionais do setor de engenharia.

Nesse tempo, tive a oportunidade de desenvolver competências didáticas, conhecer e trabalhar com os principais livros da área e avaliar a dinâmica de ensino empregada nessas escolas. Todas foram muito importantes no meu desenvolvimento profissional, mas eu não estava satisfeita com suas práticas de ensino. Identificava uma

enorme morosidade na transmissão de conteúdo, diante da qual os maiores prejudicados eram os alunos, pois não avançavam consideravelmente. A maioria das turmas era de níveis A1/A2, havia poucos em níveis B1/B2 e nenhum em níveis C1/C2. Enquanto para as escolas era financeiramente interessante que cada nível de proficiência se estendesse o máximo de tempo possível, para os alunos e professores isso significava caminhar a passos tão lentos, a ponto de desmotivar o aluno a aprender e o professor a ensinar, contribuindo para a ideia de que o alemão seria demasiadamente difícil de ser aprendido. Já quando os alunos vinham de experiências de aprendizagem no exterior, principalmente em países germanófonos, suas queixas concentravam-se na celeridade da apresentação de conteúdo, de tal forma que avançavam nos níveis, mas sem de fato adquirir a proficiência correspondente. Foi então que comecei a pensar sobre metodologia de ensino.

Em um certo momento, deixei de advogar e de dar aulas para me dedicar à dissertação de mestrado e à tradução de um livro, para a qual fui convidada por um dos meus professores, o Dr. Alexandre Travessoni Gomes Trivisonno (responsável pela revisão técnica e da

tradução). Tratou-se do livro de um jurista alemão chamado Carsten Bäcker, cujo trabalho é intitulado *Begründen und Entscheiden: Kritik und Rekonstruktion der Alexyschen Diskurstheorie des Rechts* (traduzido para: Fundamentar e decidir: crítica e reconstrução da teoria discursiva do direito de Alexy). A tradução foi um grande desafio de mais de 300 páginas de conteúdo especializado, que me ensinou algumas coisas na prática: i) a necessidade de planejamento estratégico; ii) a necessidade de conhecer as técnicas adequadas e ferramentas facilitadoras do trabalho de tradução e; iii) como a tradução configurava um campo de atuação próprio, que poderia ser complementar para mim.

Pesquisando um pouco mais sobre minhas oportunidades de carreira, também me dei conta do quão mal eu recebia para dar aulas nas escolas onde atuei e quanto eu poderia ganhar se trabalhasse para mim mesma. Me dei conta também, que minha primeira formação não havia sido desperdiçada, pois o fato de ter me formado e me pós-graduado em Direito foi o que me abriu portas para traduções judiciais e jurídicas para as quais sou contratada regularmente, bem como para o ensino de

alemão para acadêmicos e profissionais da área jurídica, que naturalmente passei a atrair.

Relevante comentar, porém, que por um bom tempo resisti à ideia de me identificar profissionalmente não como advogada ou jurista, mas como professora e tradutora de alemão. Tendo sido esse o meu caso, a impressão que ainda tenho é que muitos professores de línguas estrangeiras (particulares ou atuantes em escolas de idiomas) se enxergam como se estivessem fazendo um serviço transitório, apenas até que alcancem algo melhor, mais bem pago e que tenha mais reconhecimento por parte do mercado, mas também da família e dos amigos. Quando me dei conta de o que queria mesmo era me estabelecer como professora e tradutora de alemão, perfiz um conflituoso caminho até aceitar que minha formação acadêmica seria secundária e que faria do alemão meu empreendimento. Enxergar minha atuação como professora de alemão como empreendimento permitiria futuramente não só que eu obtivesse lucros antes inesperados, mas também que eu pudesse me aprimorar e sentir o desejo de compartilhar com outros profissionais que suas carreiras não estão limitadas às escolas de idiomas ou a um mestrado ou doutorado.

É importante destacar aqui a realidade contratual comumente experienciada por professores de línguas em escolas de idiomas à época. Ainda que o profissional não fosse registrado como Microempreendedor Individual (MEI), era comum serem contratados sem registro formal. Enquanto a escola recebia por número de alunos matriculados, o professor recebia apenas o valor da hora-aula lecionada, sem considerar tempo de preparo de aula, tempo de deslocamento, muitas vezes sem auxílio transporte, auxílio alimentação, férias e/ou 13º (décimo-terceiro salário). Em 2016, o valor da hora-aula de um professor de alemão nas instituições onde eu lecionava não costumava passar de R\$40,00 (quarenta reais). Para ter um rendimento mensal de R\$3.000 (três mil reais), se fazia, portanto, necessário ministrar 75 horas-aulas mensais, em média 18,75 horas por semana, o que muitas vezes implicava dar aulas em várias escolas, pois raramente havia uma grande quantidade de alunos em uma única instituição.

Concluídas as etapas do mestrado e da tradução do livro, obtive certificação de proficiência nível C2 pelo *Goethe Institut* - São Paulo e passei a lecionar exclusivamente à frente da *KAUT - Língua e Cultura*

*Alemã*, a qual registrei em 2016, após estudo de viabilidade e desenvolvimento de um plano de negócios com auxílio do SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Priorizei o atendimento individual de alunos, a fim de que a proposta de ensino fosse sempre adaptável às suas necessidades específicas. Ademais, pude me concentrar no desenvolvimento de uma proposta de ensino e aprendizagem do alemão, cujo resultado posterior foi a publicação de um roteiro de ensino adaptado às demandas de aprendizagem apresentadas pela ampla maioria dos meus alunos e das minhas alunas particulares. A publicação conta com uma versão em português-alemão e outra em inglês-alemão, intituladas respectivamente *Fale Alemão - der Kurs* e *Speak German - der Kurs*.

Após o registro empresarial em setembro de 2016 e a obtenção da certificação C2, me cadastrei em duas plataformas online de professores, a *Superprof* e a *Profes*. Elas conectam alunos e professores, permitindo a exibição de qualificações, verificação de identidade e certificação. Com anúncios de aulas, é possível receber recomendações e avaliações, o que aumenta a visibilidade do perfil para novos alunos. Conseqüentemente, a prospecção de alunos

é impulsionada na medida em que você realiza bem o seu trabalho e obtém testemunhos acerca dessa boa prestação de serviço. Já no início de 2017 estava com a agenda de aulas cheia, trabalhando em média 40 horas por semana.

Em 2018, me vi diante de um excedente de alunos e realizei parceria com outra professora, cuja formação também não era em Letras, mas em Turismo. Em 2019, o excedente ainda existia, quando realizei nova parceria, agora com uma bacharela e mestra em Letras Alemão (a “Maria”, cuja história apresentei no início desse artigo). Ambas não tinham certificação em níveis C1/C2, mas já lecionavam alemão em escolas de idiomas. É importante destacar que o valor da hora-aula de professores particulares também é balizado pela lei da oferta e demanda. Quanto maior a demanda e menor a disponibilidade, mais valorizada se torna a hora-aula. De 2017 para 2021 meu valor de hora-aula triplicou e o rendimento anual da *KAUT – Língua e Cultura Alemã* passou de ‘x’ para ‘6x’, somados os rendimentos frutos do repasse de alunos, franquia de material e traduções.

Todas as aulas eram ministradas online, havendo o investimento mínimo necessário em uma internet de qualidade, computador, microfone, câmera e fones de

ouvido, bem como em um ambiente silencioso e materiais digitalizados. No caso do registro enquanto MEI ou outra modalidade empresarial (necessária para a atuação como tradutor), há que se considerar os tributos. Ainda assim, os gastos para manutenção da atividade profissional são baixos, se comparados aos gastos de um negócio presencial, e os lucros potenciais podem ser expressivamente maiores que a renda mensal de um professor assalariado. Além disso, o valor da hora-aula pode crescer ainda mais se não houver intenção de absorver um grande volume de alunos, assim como diante do recebimento em moedas mais valorizadas, como o Euro ou o Dólar, equiparando-se aos valores praticados por professores atuantes no exterior.

Sabe-se, porém, que a pandemia de Covid-19 impôs novos desafios para a docência. Intensificou-se a crise econômica, índices de desemprego aumentaram, foram agravadas as desigualdades, novos modelos de ensino tiveram de ser pensados e a prática de ensino à distância se impôs. Muitos professores foram pegos de surpresa e o novo formato de ensino remoto mostrou-se uma solução, mas para muitos também uma dificuldade. Desenvolver em tempo recorde um modelo de aulas que

funcionasse nesse formato, sem a devida instrução e treinamento, deu ensejo a desconfortos, mas também a descobertas. As instituições já adaptadas ao ensino remoto puderam sair na frente, viram seus lucros crescerem e muitos profissionais autônomos atuantes no meio digital puderam ganhar força e um maior reconhecimento, frente a uma aceitação cada vez maior dos modelos de ensino à distância. Um outro universo de atuação profissional, já existente, mas que ainda não havia ganhado a devida atenção no que se refere à prática docente, saltou aos olhos da sociedade: o universo digital.

Apesar de ter visto meu empreendimento crescer, diante desse cenário, e acreditar ter alcançado sucesso e reconhecimento, a preparação para o lançamento oficial do roteiro *Fale Alemão - der Kurs*, fez-me deparar com um novo meio de atuação de professores de línguas estrangeiras. Se antes para publicar um livro e vendê-lo com alcance expressivo importava estar vinculado a uma boa editora, o mercado agora exigia que o autor fosse uma figura pública nas redes sociais, não bastando ter um perfil, mas ter construído uma autoridade. No entanto, o especialista que escreve a obra, muitas vezes não está preparado para a produção de conteúdo em mídias digitais.

Por isso, todo um mercado se forma ao seu redor: de profissionais de design; gestores de mídias sociais; gestores de tráfego pago (anúncios); a professores mentores de outros professores, que ensinam como lecionar na modalidade a distância e sobre como ganhar autoridade e obter engajamento nas redes sociais, por meio da produção de conteúdos de ensino de língua estrangeira, com a finalidade principal de auferir lucros com a venda de produtos para o ensino e a aprendizagem, que vão desde resumos, apostilas, e-books, cursos gravados, a grupos privados para troca de experiências e para prática de conversação. O mercado de ensino de línguas já conta com incontáveis “professores influenciadores”, como a exemplo do professor de inglês Mairo Vergara e da professora de alemão Lud Fonseca. O consumo de conteúdo digital se solidifica cada vez mais como um recurso de aprendizagem de línguas estrangeiras amplamente empregado por estudantes, interessados e curiosos e o rendimento financeiro que se pode alcançar explorando esse mercado atinge a escala de milhões.

Nesses tantos anos dedicados ao estudo do alemão, há quase 20 anos lecionando, buscando me adaptar e atender às necessidades específicas de cada aluno, e

sempre me redescobrimo frente aos avanços tecnológicos e às mudanças no mercado de trabalho, me ocorreram dezenas de questionamentos, a saber:

- Qual a história do ensino de língua alemã, a real demanda por aulas de alemão e oferta de ensino de língua alemã no Brasil?
- Quem são os profissionais que atendem nas escolas, são eles formados em Letras ou apenas pessoas que, como eu e tantos, tiveram contato com a língua por um tempo e viram nela uma oportunidade de trabalho?
- Qual a real demanda por professores de alemão no ensino privado, no ensino público e em cursos livres?
- Qual é a oferta de cursos de Letras com foco em alemão e quantas pessoas se formam por ano no país?
- Qual a estrutura curricular desses cursos?
- Quais as perspectivas profissionais para aqueles formados em Letras Alemão?

Motivada a buscar respostas para ao menos algumas dessas perguntas, ingressei no curso de Letras Alemão, para além da prática como professora, vivenciar a realidade de formação do profissional de Letras. Ao longo dos anos de estudo no curso de Bacharelado em Letras Alemão na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) outras dúvidas me ocorreram, tais como:

- Com qual nível de alemão ingressam aqueles que optam pela língua alemã na graduação?
- Quão instrutivo é o quadro de disciplinas no que diz respeito à formação em língua alemã, linguística alemã, cultura alemã, literatura alemã, tradução, aspectos e práticas pedagógicas e formação para o mercado de trabalho?
- Com qual nível de alemão saem os alunos concluintes da graduação?
- Os cursos de licenciatura formam professores prontos para ingresso no mercado de trabalho?
- Existe no Brasil um mercado de trabalho capaz de receber esses profissionais e quais suas perspectivas?
- Como a internet e a realidade das redes sociais influenciam na atuação desses profissionais?

Foi orientada por todas essas questões que se deu a motivação para meu trabalho de conclusão de curso, realizado sob orientação do professor Dr. Volker Karl Lothar Jaeckel, intitulado *A formação e a atuação de professores(as) de língua alemã no Brasil: passado, presente e futuro* (2022), onde busquei entender melhor sobre o ensino de língua alemã no Brasil, mas em especial, discorrer sobre a formação e a atuação de professores de língua alemã no país. A pesquisa bibliográfica permitiu que eu encontrasse várias respostas sobre o cenário atual, os desafios e as oportunidades para graduandos em Letras Alemão, as quais apresento na seção a seguir. As questões

que restaram abertas, bem como as novas que surgiram, resultaram em meu pré-projeto de doutoramento intitulado *Entre a universidade e o mercado de trabalho: como otimizar a formação em Letras Alemão?* (2024), para o qual fui aprovada na Universidade de São Paulo (USP) e realizo sob orientação da professora Dra. Dörthe Uphoff, certa de que há muito a ser estudado e futuramente compartilhado com a comunidade acadêmica (discente e docente), bem como com os profissionais já atuantes na docência da língua alemã.

Após relatar minha trajetória pessoal, passo a seguir à apresentação de uma análise do cenário atual, embasada em pesquisas acadêmicas relevantes.

### **3. Cenário atual, desafios e oportunidades para graduandos(as) em Letras Alemão**

A fim de se compreender a situação do ensino de língua alemã no país e os aspectos da formação e atuação de profissionais nessa área, é importante voltar o olhar para o passado e entender um pouco da sua história. O ensino de alemão no Brasil vem sendo moldado por variados contextos socioeconômicos e políticos, desde a

chegada dos primeiros imigrantes alemães, em 1824, até o estabelecimento de cursos em universidades renomadas, como a Universidade de São Paulo (USP), enfrentando diversos obstáculos e reformulações. Os estudos acadêmicos demonstram um cenário de continuada relevância e adaptação do ensino da língua, ilustrado pela evolução de metodologias, materiais didáticos e abordagens pedagógicas ao longo dos anos.<sup>22</sup>

Pode-se observar que o ensino de língua alemã nas universidades brasileiras reflete a história do ensino de alemão no país. Estas também experienciaram uma transição na metodologia de ensino, deixando de empregar materiais de majoritária abordagem estruturalista para dar espaço a livros com uma abordagem de objetivos comunicativos, e transitaram do enfoque em literatura para o enfoque em uma formação reflexiva e metalinguística, em que o ensino de alemão como língua estrangeira e de literatura coexistem.

A título de exemplo, o curso de Letras Alemão na USP originalmente focava no estudo da literatura clássica.

---

<sup>22</sup> Sobre a história do ensino de língua alemã no Brasil, vide: *Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil* (Uphoff, 2011); e *Sobrevoos pela História do Ensino de Alemão-LE no Brasil* (Couto, 2012).

No entanto, diante do ingresso de estudantes sem um conhecimento prévio da língua, essa formatação mostrou-se inviável. Esse desafio, identificado já em 1940, levou a uma reformulação do currículo, centralizando no primeiro ano do curso a aprendizagem da língua alemã. Apesar de tal mudança, persistiu a dificuldade de lidar com a literatura alemã em língua original depois de apenas um ano de estudos. No entanto, o processo de aprendizagem da língua seguiu concomitante aos estudos de literatura, o que enfatiza a distinção entre um curso de graduação em Letras e cursos livres de línguas estrangeiras. Em 2013, o projeto pedagógico do curso de Letras Alemão na USP foi renovado e aponta como prioridade o desenvolvimento de competências críticas e da habilidade de reflexão metalinguística, não sendo a graduação em Letras Alemão um espaço voltado apenas para a aquisição de proficiência linguística.<sup>23</sup>

Para além da USP, um estudo realizado entre 2011 e 2012 analisou o ensino e a aprendizagem de alemão na

---

<sup>23</sup> A respeito dessa reformulação curricular, vide: *O papel do ensino de língua e a passagem para as disciplinas de literatura no curso de Letras Alemão da USP: considerações a partir de uma análise de necessidades* (Uphoff; Debia, 2017); e *A história do ensino de alemão no curso de letras da Universidade de São Paulo* (Uphoff; Lobato; Safra, 2014).

Universidade Federal do Paraná (UFPR). A pesquisa documentada (Chaves, 2020) buscou entender a eficácia dos processos de ensino no contexto do curso de Letras Alemão. Foram utilizados entrevistas, testes e questionários para coletar dados. Dos 34 alunos entrevistados, a maioria avaliou os aspectos das disciplinas de língua alemã de forma positiva, mas apontou insatisfação com os métodos de avaliação e os materiais adicionais. Os docentes corroboraram alguns desses pontos, mencionando a insuficiência dos livros didáticos e a falta de tempo para avaliações mais abrangentes.

Alguns dos feedbacks sugeridos incluíam a discussão sobre didática e metodologia, o aumento da carga horária, promoção de interação com outros falantes e a expansão do corpo docente. Uma crítica adicional foi que o ensino de alemão na universidade estava alinhado com a abordagem de cursos livres de línguas estrangeiras, não correspondendo adequadamente às necessidades de um curso de graduação em Letras. A pesquisa também verificou que o corpo discente do curso de Letras Alemão na UFPR era composto majoritariamente por estudantes que nunca estiveram em um país de língua alemã, mas que possuíam algum conhecimento prévio da língua. A

maioria aspirava carreiras na licenciatura, tradução ou academia.

Para melhorar o cenário, foi sugerido ao final da pesquisa um trabalho integrado entre as disciplinas de língua alemã e matérias de literatura e cultura, alinhando-se assim aos objetivos da formação acadêmica em Letras Alemão. Além disso, foi recomendado que se discutisse o processo de aprendizagem da língua e aspectos da prática docente. Posteriormente, em 2019, o currículo do curso foi revisado, tornando-se mais integrado e prático.

Analisa-se, ainda, a experiência da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) a partir de artigo intitulado *A formação de professores de alemão na UERJ: uma análise sobre os impactos de projetos de extensão* (Stanke; Bolacio Filho; Marques-Schäfer; Moura, 2017, p. 103). Nesse os autores afirmam que o desafio dos formadores de professores de língua estrangeira na UERJ, dentro do curso de Letras Português-Alemão, seria “além de oferecer disciplinas, desenvolver também projetos que contribuam para a aquisição de conhecimento teórico, a aplicação desse conhecimento na prática pedagógica e para a reflexão sobre essa prática”.

Prover aos alunos e às alunas uma formação linguística atrelada a uma formação didático-pedagógica mostrava-se um desafio duplo e, para vencê-lo, contribuíram, na experiência da UERJ, projetos de extensão desenvolvidos nos âmbitos acadêmico e comunitário. Entre eles, projetos de iniciação à docência, um projeto em estudos da tradução, um projeto de consultoria de aprendizagem de línguas e culturas e um projeto com foco na análise e produção de material didático.

Com o intuito de analisar os impactos desses projetos no âmbito da vida pessoal, profissional e acadêmica de alunos e egressos, realizou-se um estudo qualitativo com integrantes e ex-integrantes desses. A análise deu-se por meio da aplicação de questionário, respondido por dezesseis dos vinte e cinco convidados a participar da pesquisa. Quatro âmbitos de desenvolvimento foram analisados: profissional, pessoal, intercultural, e de habilidades na língua estrangeira. A partir das respostas, pôde-se observar que cem por cento atribuiu grau máximo ao impacto do(s) projeto(s) no âmbito de desenvolvimento profissional, enquanto aos demais âmbitos, foi atribuído grau alto ou muito alto.

Em relação à aprendizagem do alemão, os projetos ajudaram a melhorar a fluência, acelerar o raciocínio na língua e consolidar o conteúdo. Eles também auxiliaram os participantes a identificarem suas habilidades e lacunas linguísticas. No aspecto pessoal, os projetos beneficiaram a autoconfiança, responsabilidade, didática e habilidades interpessoais dos participantes. Assumir funções docentes aumentou a motivação e intensificou o ritmo de aprendizagem da língua alemã.

Os projetos de extensão se mostraram cruciais para a formação de professores de língua alemã, conforme evidenciado pelos relatos dos participantes. Mesmo quando não exclusivamente voltados para a formação docente, esses ajudaram a desenvolver habilidades e competências essenciais para a docência. Um participante realçou que esses projetos foram fundamentais para afirmar sua decisão profissional e para conhecer diversas práticas profissionais relacionadas ao alemão e destacou a oportunidade de interagir mais estreitamente com professores, facilitando a troca de experiências. Assim confirma:

O impacto dos projetos para a minha formação de professor é gigantesco, de magnitude 10 na escala Richter. Foi por intermédio deles que pude confirmar minha escolha profissional para a docência. [...] considero que conhecer as diversas práticas profissionais do alemão é de fundamental importância para que no futuro, como professor de alemão, eu consiga delinear com meus alunos o caminho para que alcancem seus objetivos específicos, seja para que se formem tradutores, intérpretes, linguistas, professores ou mesmo para que possam, em suas profissões, usar o idioma como meio de ampliar suas possibilidades profissionais. Além disso, os projetos nos colocam em contato mais próximo com os docentes, criando pontes propícias à troca de conhecimento e de experiências com os futuros profissionais que desejamos nos tornar (P9 apud Stanke et al., 2017, p. 116).

Os cenários nas universidades de São Paulo, do Paraná e do Rio de Janeiro, ora apresentados, indicam tendências similares em cursos de Letras Alemão no Brasil.<sup>24</sup> Os estudos realizados nessas instituições reforçam a importância de se promover análises voltadas para cada instituição formadora de professores de língua alemã, sendo crucial que as universidades revisitem suas

---

<sup>24</sup> Vide também: *Alemão em contexto universitário: ensino, pesquisa e extensão* (Uphoff; Leipnitz; Arantes; Pereira, 2019) e *75 anos de alemão na USP: reflexões sobre uma germanística brasileira* (Uphoff; Fischer; Azenha; Perez, 2019).

práticas, garantindo uma formação eficaz para seus alunos e suas alunas.

Ao se analisar a formação e investigar sobre as perspectivas de atuação profissional para graduados em Letras Alemão no Brasil, surge ainda a questão sobre a viabilidade de mercado para esses profissionais. Duas pesquisas destacam-se ao tratar esse tema. A primeira, a tese de doutorado do professor Dr. Paul Voerkel, intitulada *Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge* (2017) – que o autor traduz como *Alemão como oportunidade: formação, qualificação e desenvolvimento profissional de graduados de Letras Alemão no Brasil* – busca fornecer informações empíricas sobre a educação e destino desses profissionais, visando aprimorar os programas acadêmicos. Voerkel realizou sua pesquisa utilizando-se de análises bibliográficas, questionários, entrevistas e abordagens qualitativas e quantitativas, sendo naturalmente necessário tratar os dados obtidos com cautela, devido ao seu caráter amostral e, possivelmente, variável. A segunda, retratada no artigo *Alemão no Brasil: demanda evidente, oferta viável?* (Chaves; Soethe, 2020) explora o cenário do mercado de

trabalho para os egressos dos cursos de Letras Alemão, destacando as oportunidades e desafios na carreira de ensino da língua alemã no Brasil.

Essa última traz uma perspectiva mais otimista sobre o mercado de ensino de língua alemã para graduados em Letras Alemão no país. De acordo com a pesquisa (Chaves; Soethe, 2020, p. 31), há um crescente interesse pela língua, evidenciado pelo seu prestígio e demanda na sociedade. Além disso, apesar das recentes políticas educacionais desfavoráveis, existem indicações promissoras para o futuro do ensino do alemão no Brasil. Isso se dá por incentivos de projetos tanto do governo brasileiro quanto do governo alemão, buscando expandir a oferta do ensino e aprendizagem da língua alemã e o acesso a empregos em que sua proficiência é requerida.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Sobre a oferta de empregos em que a língua alemã é requerida, mister destacar que, diante da escassez de mão de obra em diversos setores na Alemanha, o governo alemão vem empreendendo esforços para atrair profissionais qualificados que possam atuar nas mais diversas áreas (Balbi, 2024). Diante dessa realidade, cursos de alemão para fins profissionais se multiplicaram ao longo dos últimos anos. Um dos ramos mais expressivos é o de enfermagem, o que tem motivado estudos sobre as estratégias de ensino e aprendizagem da língua alemã para profissionais desse setor. Vide: *Ensino de alemão para fins profissionais: uma análise do trabalho com a comunicação escrita em livros didáticos de alemão para enfermeiros* (Tanaka, 2023).

No entanto, a pesquisa de Paul Voerkel retrata uma realidade menos animadora. A partir dela é possível, primeiramente, extrair importantes informações acerca do atual cenário de ensino e aprendizagem de língua alemã no Brasil, a saber (2020, p. 50 ss.):

- Em 2015, 135 mil estudantes de alemão foram registrados no Brasil, 60% aprendia em escolas, enquanto o restante aprendia em outros contextos.
- O alemão é ensinado em cerca de 300 escolas brasileiras.
- As escolas possuem diferentes estruturas, metodologias e graus de apoio da Alemanha, o que influencia a qualidade do ensino.
- Entre alunos adultos, há uma distinção entre aqueles que aprendem em cursos livres e aqueles em ambientes acadêmicos. A maioria dos dados sobre cursos livres é limitada, com exceção dos oferecidos pelo *Goethe Institut*.
- Em relação ao ensino acadêmico, ele representa o menor grupo de estudantes, com cerca de 15 mil em cursos livres universitários e 1.300 matriculados em cursos de Letras Alemão.
- Existe uma carência de estudos detalhados sobre a situação geral dos cursos de Letras Alemão no Brasil.
- Existem cursos de graduação em Letras Alemão em 17 Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil: 7 na Região Sul, 7 no Sudeste, 2 no Nordeste, 1 no Norte e nenhuma no Centro-Oeste. Todas as universidades ofertam licenciatura, focando na formação de professores. Além disso, 10 das 17 universidades também concedem diplomas de

bacharelado com especializações variadas, como tradução e literatura.

- A estrutura dos cursos varia: em algumas IES, os alunos estudam simultaneamente português e alemão, em outras, somente alemão, e em algumas, os alunos têm a opção de escolher entre os dois.
- A média é de cinco professores por curso, totalizando cerca de 90 docentes nas universidades que oferecem a formação. Destes, 75% têm doutorado ou pós-doutorado. Esta porcentagem é mais alta nas regiões Sul e Sudeste e mais baixa nas regiões Norte e Nordeste, onde se reduz para 37%.
- Há uma variabilidade significativa no número de alunos matriculados entre as instituições. Sete universidades têm 80 estudantes ou mais, sete têm entre 60 e 80 estudantes, e três têm número menor de alunos.
- A estrutura dos cursos de Letras Alemão no Brasil é dividida entre literatura e língua, atualmente com um foco primordial na aquisição da língua-alvo. Esse foco tem resultados variados. Outras áreas de estudo, como linguística, cultura (*Landeskunde*), tradução e metodologia-didática, são menos distintas nos currículos brasileiros do que nos cursos de alemão na Alemanha.
- Mais de 80% dos estudantes que finalizam o curso, o fazem em no máximo cinco anos, mesmo com uma extensa carga horária. No entanto, há uma alta taxa de evasão: de cada três estudantes que iniciam o curso, apenas um conclui.
- Aproximadamente 80% dos estudantes optam pela modalidade licenciatura em Letras Alemão, sinalizando uma inclinação para a docência. Da mesma forma, 80% escolhe a habilitação dupla em Letras Português-Alemão, enquanto apenas 20% opta pela habilitação exclusiva em Alemão.

Sobre o quadro de alunos em formação em Letras Alemão suas principais constatações foram (2017a, p. 306-312):

- A maioria dos estudantes de alemão tem algum conhecimento da língua antes de ingressar no curso. No entanto, essa prévia familiaridade tem diminuído ao longo dos anos.<sup>26</sup>
- Em relação à proficiência ao concluir o curso, um terço dos graduados alcança o nível C1, enquanto dois terços chegam ao nível B2 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.
- Muitos estudantes desconhecem as possibilidades de carreira como graduados em alemão, carecendo às instituições estratégias para fornecer mais informações sobre as oportunidades profissionais na área.
- Nove em cada dez graduados declararam ter experiência de ensino, sendo que quatro em cinco obtiveram essa experiência ensinando alemão. No entanto, embora muitos ensinem alemão em algum momento, poucos conseguem cargos estáveis em instituições.
- A realidade de remuneração é diversificada e pode ser influenciada por diversos fatores, como a experiência do professor. No entanto, comparando-se com padrões salariais brasileiros em geral, não se

---

<sup>26</sup> Poder-se-ia dizer que essa é sua constatação menos previsível e que vai contra a experiência de muitos docentes e discentes nas universidades brasileiras. É importante salientar, no entanto, que esse resultado sofre influência dos dados obtidos nas instituições no Sul do país que observa alto índice de imigração alemã. Ademais, o conhecimento prévio existente muitas vezes não atinge patamares intermediários ou avançados de proficiência. Vide: *Professores de alemão no Brasil: entre mitos e realidade* (Voerkel, 2017a).

pode afirmar categoricamente que estes profissionais são mal remunerados.

Voerkel salienta, ainda, que muitos estudos já focaram nos currículos dos cursos de Letras Alemão, mas a sua pesquisa inova ao integrar a perspectiva dos alunos e graduados sobre sua própria formação. Por meio de um questionário, esses avaliaram sua preparação em diversos temas. Os resultados iniciais sugeriram que estavam satisfeitos com a formação recebida, mas também foram investigados desejos de ênfase em áreas específicas de estudo.

Há uma clara indicação de desejo por um preparo melhorado nas áreas de tradução/interpretação, experiências práticas e competências voltadas para o mercado de trabalho. No entanto, o domínio da língua alemã ainda é visto como a competência mais importante. A discrepância entre expectativa e realidade nesta competência é a maior, com os graduados sentindo que não alcançaram o nível de proficiência esperado. Em relação à preparação para competências profissionais

específicas, as médias mostram que os graduados sentem que se desenvolveram mais fora do contexto do curso.<sup>27</sup>

Voerkel reforça que aqueles envolvidos nos cursos de Letras Alemão devem garantir que os cursos preparem adequadamente os alunos para a vida profissional após a graduação. Nesse sentido, o autor salienta:

Há ainda quem afirme que o papel da universidade não é o de simplesmente suprir as necessidades do mercado e cuidar da empregabilidade<sup>28</sup> dos seus estudantes. Já quem trabalha no contexto dos cursos de graduação de Letras Alemão (seja na organização, na administração ou na docência) precisa refletir sobre as condições do curso, sobre se este fornece as ferramentas necessárias para que os graduados possam atuar na sua área depois de terminar seus estudos na universidade. Se não for o caso, seria uma grande irresponsabilidade, tanto para com os alunos (que esperam poder trabalhar na área e sustentar-se com o trabalho) quanto para com a sociedade em geral, que custeia grande parte dos

---

<sup>27</sup> Até mesmo o desejo manifestado por um preparo na área de tradução/interpretação, que fosse atrelado aos cursos de licenciatura ou bacharelado em Letras Alemão, retrata uma falta de instrução sobre esses campos de atuação. É sabido, entre profissionais atuantes no setor, que se trata de áreas, cujas formações teóricas e práticas são de tamanha amplitude e complexidade, tornando indispensáveis estudos direcionados ou complementares.

<sup>28</sup> “O critério da *employability* é presente não só nas discussões em países onde há forte mercado comercial de educação, como Inglaterra e Estados Unidos, mas também em discursos políticos e documentos oficiais da União Europeia” (Voerkel, 2020, p. 66, nota 16). Sobre o tema, vide: *Defining and Measuring Employability* (2001) de Lee Harvey, um dos mais relevantes pesquisadores nesse campo de estudo.

estudos universitários na área de alemão (Voerkel, 2020, p. 66).

Acerca da área de atuação e das condições laborais dos egressos dos cursos de Letras Alemão, a pesquisa realizada por Voerkel (2020, p. 66-70) chega aos seguintes indicadores:

- A maioria dos graduados em Letras Alemão trabalha em escolas privadas, escolas de idiomas ou como professores particulares.
- Menos da metade (47%) possui um contrato fixo de trabalho, 23% trabalha como autônomo, 19% atua sem contrato e 11% com contrato temporário.
- 60% trabalha em tempo integral, 27% em tempo parcial e 15% sem horário de trabalho definido.
- Quase a metade possui renda mensal abaixo de 3 mil reais; 40%, entre 3 mil e 7 mil reais; e 10%, acima de 7 mil reais.

O estudo de Voerkel destaca, ainda, que a maioria dos graduados em Letras Alemão possui experiência no ensino de línguas, mas muitos não permanecem muito tempo na profissão, possivelmente devido às condições de trabalho desafiadoras. Embora a maioria dos entrevistados reconheça o valor de uma educação universitária, pouco mais da metade está convencida de que escolheria estudar alemão novamente.

O autor sugere haver razões para a existência desse baixo nível de satisfação com os cursos de Letras Alemão, de caráter exterior – como a falta de trabalhos estáveis, condições ruins de trabalho, salários relativamente baixos, pouca possibilidade de crescimento profissional e pessoal; bem como de caráter interior – aquelas relacionadas com a organização dos cursos e as discrepâncias entre o conhecimento desenvolvido na universidade e as competências exigidas na prática. Diante dos dados coletados, o autor constata que:

[...] os cursos de Letras Alemão mostram debilidades precisamente na área em que os estudantes deveriam sair mais bem preparados, a saber: ensino da língua. Poderiam ser questionados, então, diversos aspectos da organização e do conteúdo dos cursos: o tempo para a aquisição da língua é suficiente e bem aproveitado ou deveriam pensar-se outras formas de ensino e aprendizagem das línguas? Faria diferença dedicar mais tempo a questões pedagógicas ou especificamente à didática e à metodologia de ensino de línguas estrangeiras? Deveria ser dado maior destaque (e talvez já desde o início dos estudos) às opções e condições de trabalho, aos desafios e possíveis oportunidades que os estudantes poderão encontrar ao tornarem-se professores de línguas? (Voerkel, 2020, p. 70).

A pesquisa de Voerkel não oferece respostas a essas indagações. Muito mais, busca apontar para a

premente necessidade de se “discutir abertamente sobre os conteúdos dos cursos, incluindo os aspectos das qualificações desejadas”. O autor (2020, p. 71) frisa, ainda, que para se chegar a conclusões “é preciso ampliar as investigações sobre a realidade profissional dos graduados e o potencial inovador das aulas nas universidades, que integram as boas práticas de ensino encontradas no mundo”.

Apesar dos resultados de sua pesquisa não se mostrarem animadores, Voerkel salienta que os cursos de Letras Alemão podem sim abrir portas para aqueles que souberem aproveitar ao máximo os conteúdos transmitidos e as oportunidades extracurriculares ofertadas. Enquanto a trajetória padrão dos graduados em Letras Alemão pode não garantir uma situação profissional destacada, há uma correlação direta com as oportunidades de trabalho para aqueles que (Voerkel, 2020, p. 71): dominam a língua-alvo em nível satisfatório (mínimo B2); se qualificam paralelamente aos estudos ou depois, mediante estágios ou cursos extras; realizam pós-graduação e doutorado e se inserem no mundo acadêmico por meio de concurso; têm a possibilidade de deslocar-se em direção aos locais onde há maior oferta de trabalho; contam com experiência

profissional, pois seu estudo mostra que o salário aumenta de acordo com o tempo de serviço.

Embora a pesquisa não forneça soluções definitivas, ela evidencia a falta de uma abordagem que prepare os alunos de Letras Alemão para o mercado de trabalho e oriente para as diversas áreas de atuação que podem seguir, resultando em profissionais parcialmente despreparados, insatisfeitos e que possivelmente abandonarão sua atuação no campo das Letras Alemão. Portanto, é essencial explorar como preencher essa lacuna e desenvolver estratégias de integrar esses conhecimentos à formação acadêmica.

Em conclusão, o estado da arte sobre a formação em Letras Alemão no Brasil indica: i) uma evolução considerável nas metodologias e abordagens pedagógicas dos cursos de Letras Alemão; ii) uma necessidade contínua de alinhamento entre os currículos acadêmicos e as demandas reais de ensino, especialmente no que se refere à aquisição de proficiência linguística e à formação didática dos futuros professores; iii) a importância dos projetos de extensão e outras atividades extracurriculares, que se mostram fundamentais para o desenvolvimento de competências interculturais, profissionais e pessoais dos

estudantes;<sup>29</sup> e iv) uma lacuna significativa no preparo para o mercado de trabalho, evidenciada pela falta de abordagens mais direcionadas às habilidades e competências específicas exigidas na prática profissional nos variados campos de atuação que graduados em Letras Alemão podem seguir.

#### **4. Como transformar a atuação profissional como professor(a) de alemão em um empreendimento**

Diante do panorama desafiador que caracteriza a atuação docente no Brasil, também na área de ensino de línguas estrangeiras, esta seção visa discutir aspectos fundamentais para transformar sua atuação profissional como docente de alemão em um empreendimento. Serão abordados dois conceitos centrais: a identificação da profissão docente como empreendimento e a configuração dessa prática como um negócio estruturado e estratégico. Busque fazer a seguinte associação: i) identificação: aceito

---

<sup>29</sup> Como exemplos de boas práticas, vide: *Estratégias de aprendizagem individual no ensino de alemão como língua adicional: um projeto de consultoria acadêmica* (Aquino; Schmidt; Feitosa, 2022); e *O impacto do intercâmbio acadêmico para a formação em Letras: o caso da Studienreise* (Aquino; Lima; Mailho; Souza; Tejo, 2024).

como meu empreendimento; ii) configuração: trato como um empreendimento.

Ao compartilhar minhas experiências e conhecimentos adquiridos, o objetivo é contribuir para o alinhamento de expectativas e oferecer subsídios que ajudem professores, graduandos ou profissionais em transição a refletirem sobre sua trajetória e a consolidarem uma atuação profissional sustentável, gratificante e financeiramente viável.

É importante destacar que as estratégias e recomendações apresentadas ao longo desta seção são fruto da minha experiência pessoal e observações acumuladas durante minha trajetória profissional. Elas não se baseiam em pesquisas científicas ou dados acadêmicos e podem não refletir a experiência de outros profissionais, uma vez que cada trajetória possui suas particularidades e desafios próprios.

A escolha por uma linguagem mais informal e direta visa facilitar a compreensão e incentivar a aplicação prática das estratégias discutidas. Busquei adotar um tom mais próximo da realidade cotidiana, com o objetivo de motivar e inspirar ações concretas. Sabemos que, muitas vezes, é o fazer, o experimentar no dia a dia, que gera o

aprendizado e as mudanças necessárias. A ideia é promover um ambiente mais dinâmico e estimulante, no qual o leitor se sinta encorajado a colocar em prática as sugestões, sem a rigidez de uma abordagem excessivamente técnica ou acadêmica.

#### **4.1. Identificação da atuação docente como empreendimento**

A identificação da atuação docente como um empreendimento teve enorme relevância na minha trajetória pessoal e profissional. Quando iniciei minha carreira como professora de alemão, aos 17 anos, contratada por uma escola de idiomas, sem experiência prévia e com conhecimento ainda limitado, enfrentei inseguranças comuns ao início de qualquer carreira, tais como dúvidas sobre minha preparação, expectativas salariais modestas e os desafios típicos de um ambiente de trabalho novo. Apesar das dificuldades, essa experiência inicial foi um marco no desenvolvimento de competências pedagógicas e no fortalecimento do meu vínculo com a profissão.

O processo de identificação foi ainda mais consolidado ao longo dos anos, mesmo enquanto conciliava à docência com outras formações acadêmicas. Embora tenha cursado Direito e realizado mestrado em Teoria do Direito, a prática de ensinar alemão nunca deixou de ser uma constante em minha vida. Mas foi após um processo longo e conflituoso que reconheci plenamente a docência da língua alemã como o meu empreendimento. Essa realização me levou a investir em certificações (como o C2), formalizar minha atuação e adotar estratégias empreendedoras.

São questionamentos comuns a professores e empreendedores iniciantes:

- Estou realmente preparado (sei o suficiente para lecionar)? Eu não estava preparada, mas sabia o suficiente para dar aulas naquela escola, para aquele público-alvo. Logo: identifique o local e/ou o público-alvo certos onde e com quem trabalhar inicialmente.
- O salário inicial é satisfatório? Provavelmente não, mas valerá à pena pela aquisição da experiência e pela possibilidade de aprender lecionando. De acordo com a pirâmide de aprendizagem de William Glasser, lecionar é a forma mais eficaz de aprendizagem. Logo: ainda que voluntariamente, ensine o alemão. Não espere até você se formar, atingir níveis B1/B2/C1/C2 ou se sentir 100% preparado para iniciar.

- O início é difícil? Sim, assim como em qualquer carreira. Para além da língua e da necessidade de estudo constante, é preciso aprender a lidar com as mais diferentes pessoas, se adaptar a vivência em uma estrutura institucional e enfrentar o medo da rejeição. Um fator extremamente desafiador, ainda, é o preconceito pela nossa cor de pele, aparência, e o fato de nós brasileiros muitas vezes não nos encaixarmos em estereótipos de “alguém que saiba alemão”. Como mulher negra, posso dizer que uma das minhas piores experiências trabalhando nessa área foi nesse sentido. Logo: esteja ciente das adversidades que poderá enfrentar, mas não permita que o medo te limite.

Em suma, se me questionarem o que eu aprendi dando aulas de alemão, posso dizer que aprendi gramática, vocabulário, cultura alemã, mas aprendi, principalmente, a dar aulas. Essa é uma competência que não desenvolvemos suficientemente na graduação. Então se essa insegurança ainda te impede de se identificar como professor, essa é a primeira barreira a ser derrubada. Para além de identificar a atuação docente como seu empreendimento, reconheça-se como um profissional em desenvolvimento, ainda que não tenha alcançado seu melhor desempenho.

## **4.2. Configuração da atuação docente como empreendimento**

A partir do momento que você se identifica em uma profissão, investe em sua formação e em seu desenvolvimento profissional, considere ter percorrido metade do caminho. O mercado, no entanto, exige mais do que isso e não só porque existe concorrência, mas porque existe o consumidor. Em nosso caso, o aluno, e é nele que deve estar o nosso foco. Nesse meio de atuação, nós prestamos um serviço, que deve poder ser avaliado pelo consumidor em seus mais diversos aspectos.

Se o consumidor só conseguir te enxergar como um “mero professor de línguas” (visão diminutiva), isso poderá implicar na falta de comprometimento com pontualidade, com pagamento, com fidelização, entre outros. Mas se a configuração da sua atuação profissional tiver caráter de empreendimento, a atitude do seu consumidor perante a você também será de maior seriedade.

Discurso a seguir sobre os aspectos práticos que considero essenciais para a configuração da atuação

profissional de professores de alemão como empreendimento.

#### **4.2.1. Formalização (saída da informalidade)**

Mesmo que você esteja cursando uma graduação ou atuando como professor em caráter parcial, a formalização de um CNPJ, como no caso do registro como Microempreendedor Individual (MEI), oferece diversos benefícios. Entre as vantagens, destaca-se a possibilidade de emitir notas fiscais, o que amplia a credibilidade e a profissionalização do serviço. Além disso, o registro como MEI garante o recolhimento de FGTS, a cobertura previdenciária pelo INSS e maior facilidade no acesso a crédito, caso necessário.

Adicionalmente, a formalização funciona como uma ferramenta de marketing pessoal, transmitindo seriedade e profissionalismo aos alunos e às instituições. O professor pode optar por utilizar o próprio nome ou criar uma identidade para seu negócio, conferindo personalidade e visibilidade à sua marca.

É importante mencionar que muitas escolas de idiomas não contratam professores pelo regime de CLT,

preferindo modelos de contratação como Pessoa Jurídica (PJ) ou até mesmo sem qualquer formalização. Portanto, estar registrado como MEI é uma forma de se adequar a essa realidade e assegurar os direitos básicos da profissão.

#### **4.2.2. Identidade visual e currículo**

Desenvolver uma identidade visual, mesmo que elaborada de forma simples, utilizando-se ferramentas como *Canva* ou outras disponíveis, oferece uma vantagem significativa. Quando você estabelece contato com possíveis alunos, a presença de uma identidade visual facilita que eles se lembrem de você, pois a memória visual é ativada, reforçando sua imagem profissional.

Esse princípio também se aplica às redes sociais profissionais e ao currículo. Por isso, é fundamental investir na criação de um currículo visualmente bem estruturado, que transmita profissionalismo e organização. Uma boa apresentação visual tanto da identidade, quanto das redes sociais profissionais e do currículo pode impactar positivamente a percepção dos alunos e aumentar as chances de estabelecer vínculos profissionais sólidos.

### **4.2.3. Organização**

Entre os aspectos mais valorizados nas avaliações de alunos que recebi ao longo desses anos, o elemento mais frequentemente destacado é a organização. Assim como muitos de nós evitamos professores desorganizados, que improvisam a maior parte de suas aulas, os alunos tendem a não levar a sério professores que exibem essas mesmas características. Além disso, quanto menos organizado você for, menor será o respeito que o aluno terá pelo seu trabalho, prejudicando a relação profissional e a experiência de aprendizagem. Ademais, é importante evitar comportamentos como cancelamentos frequentes de aulas, atrasos e uma comunicação excessivamente informal.

Para reforçar uma impressão positiva de organização, é essencial adotar práticas e materiais padronizados, preferencialmente timbrados, como: i) comunicações padronizadas: mensagens consistentes e bem estruturadas; ii) plano de aulas padrão: contendo previsão de aulas, valores, dados bancários, regras de pagamento, cancelamento, remarcação e interrupção de aulas; iii) modelo para nivelamento de alunos: documento

que avalie e registre o nível do aluno; iv) modelo para aulas experimentais: para proporcionar uma experiência inicial organizada e profissional; v) caderno digital: especialmente relevante para quem ministra aulas online; vi) livros didáticos digitalizados: acessíveis e organizados para facilitar a aprendizagem; vii) seleção de conteúdo complementar: disponibilizar materiais adicionais relevantes e bem escolhidos; viii) apresentação profissional em foto e vídeo: desde uma foto de perfil adequada até a qualidade da câmera, iluminação, ambiente limpo e silencioso e postura profissional no local onde as aulas são ministradas.

#### **4.2.4. Capacidade de praticar ensino adaptativo**

É essencial que professores desenvolvam a habilidade de oferecer um ensino adaptativo, indo além da utilização rígida de um ou outro livro didático. Frequentemente, a demanda de aprendizagem do aluno exige um ensino personalizado que atenda a seus objetivos específicos. São justamente esses alunos, em busca de um serviço diferenciado, que estarão dispostos a investir mais por aulas sob medida. Por exemplo, se você já possui um

nível de alemão avançado, como abordaria a preparação de aulas para o treinamento em alemão corporativo; o treinamento em alemão para profissionais da área da saúde; a preparação para exames de proficiência; o trabalho com crianças, entre outros? Ademais, qual estratégia utilizaria se a demanda de aprendizagem do aluno for reduzida a poucos meses?

As demandas são amplas e variadas, e é crucial conseguir se adaptar a elas. Para isso, aproveite ao máximo sua formação paralela (caso possua), áreas de interesse ou em que você tenha expertise. No meu caso, por exemplo, minha formação em Direito me permite atrair alunos como advogados, procuradores, diplomatas, pesquisadores e interessados em traduções jurídicas. No seu caso, talvez você prefira atuar em outros nichos ou com enfoque em outras áreas que combinem com suas afinidades e competências. Identificar e explorar esses nichos pode aumentar significativamente sua capacidade de personalização, bem como sua relevância e valor percebido no mercado de ensino.

#### 4.2.5. Estratégias de captação de alunos(as)

A melhor estratégia para captar alunos continua sendo a recomendação por outro aluno de um trabalho bem executado, o conhecido “boca-a-boca”. Entretanto, existem várias outras maneiras de conquistar visibilidade. Entre as opções estão redes sociais profissionais como *Superprof*, *Profes*, *LinkedIn*, além de plataformas voltadas para tradutores e intérpretes, como *ProZ* e *TranslatorsCafe*. Para maximizar o potencial dessas ferramentas, é imprescindível ter um perfil completo, contendo todos os dados cadastrais preenchidos, diplomas (se houver), confirmação de identidade, resumo de currículo e um anúncio direcionado ao público-alvo.

Entretanto, o elemento mais importante são as avaliações. Assim como em aplicativos de consumo, onde tendemos a escolher produtos com mais e melhores avaliações, um aluno que busca um professor de línguas seguirá o mesmo raciocínio. E se estiver começando agora? Nesse caso, peça avaliações a amigos e familiares. Isso não é considerado uma prática antiética, pois as próprias plataformas sugerem essa abordagem.

Há, infelizmente, um preconceito generalizado que privilegia professores nativos em detrimento de outros profissionais. Por exemplo, um anúncio meu com foto pode ser preterido em favor de outro professor que atenda ao “estereótipo do alemão”, mesmo que tenhamos avaliações equivalentes, o mesmo valor de hora-aula, e eu possua qualificações superiores. Por isso, ter avaliações sólidas e bem estruturadas nos perfis profissionais é ainda mais crucial para equilibrar essa desvantagem inicial.

Como obter boas avaliações? Realize o seu melhor trabalho. Avalie os alunos, pois isso frequentemente os incentiva a retribuir a avaliação. Solicite avaliações diretamente – a maioria das pessoas não faz isso espontaneamente. Aproveite datas especiais, como o Dia dos Professores ou seu aniversário, para pedir avaliações. Monitorar as avaliações recebidas permite identificar pontos fortes e, principalmente, aspectos que podem ser aprimorados.

Redefinir o valor de sua hora-aula também pode ser uma tática de captação. Deseja atrair maior número de alunos? Opte por valores menores. Prefere trabalhar com menos alunos? Escolha valores mais altos. Naturalmente,

o valor deve estar alinhado ao seu grau de experiência e ao mercado em que atua.

Manter contato com outros professores é altamente recomendável. Muitas vezes, colegas podem ser fontes de indicações de alunos. Um exemplo disso são os grupos ou as comunidades de professores de línguas, onde compartilha-se regularmente oportunidades. Incentivo, ainda, o vínculo a associações de professores e tradutores e a participação em seus eventos, garantindo o estabelecimento de novos contatos.

#### **4.2.6. Estratégias de manutenção de alunos(as)**

Uma dificuldade comum é a sensação de que, embora a captação de alunos ocorra de forma eficiente, muitos acabam desistindo das aulas. A tendência natural é atribuir o problema ao aluno, e muitas vezes isso pode ser verdade. No entanto, um exercício valioso é adotar a perspectiva de que, sempre que um aluno desiste, você possui 50% de responsabilidade nessa desistência. Essa abordagem fomenta a autocrítica, elemento essencial para o aprimoramento contínuo como profissional. Pergunte-se: o que poderia ter feito de forma diferente ou melhor? Se

you for honest with yourself, you will find the answers. Being open to constant adaptability, both in giving and receiving *feedbacks* is crucial for retaining students.

With time and experience, it becomes possible to identify patterns of student entry and exit throughout the year. For example: after the carnival, there is a significant increase in demand, while before Christmas, the demand usually decreases. Being aware of these seasonal fluctuations helps to manage the anxiety that can arise with the natural movement of students, providing greater emotional and organizational stability.

#### **4.2.7. Investimento em formação continuada**

The investment in continuing education does not only contribute to improvement as a professor, but also broadens your vision of the various possibilities that German education can provide, including the vast market of translation.

If you are studying Letters with the objective of acting as a translator or interpreter, it is important to understand that a German education will be necessary.

complementar para atingir esse objetivo. Isso ocorre porque os conhecimentos e habilidades demandados por essas áreas específicas vão além do que é tradicionalmente contemplado nos currículos de graduação. Razão pela qual após me graduar em Letras Alemão, investi em uma especialização em tradução profissional.

É necessário para todo profissional docente investir em formação continuada e, vale ressaltar, que ela não precisa ser paga, mas muitas vezes será. Em ambos os casos, a formação continuada demanda planejamento, seja de tempo, de dinheiro ou ambos.

#### **4.2.8. Rentabilidade**

A tabela a seguir apresenta a relação entre o valor da hora-aula e o número de horas trabalhadas por dia, permitindo a projeção de renda mensal de acordo com diferentes cenários.

**Quadro 1:** Perfil de projeção de renda mensal (aulas 5 dias/semana)

<b>Valor (R\$/hora-aula)</b>	<b>4h/di a</b>	<b>6h/di a</b>	<b>8h/di a</b>	<b>10h/d ia</b>	<b>12h/di a</b>
40	3.20 0	4.80 0	6.40 0	8.000	9.600
60	4.80 0	7.20 0	9.60 0	12.00 0	14.40 0
80	6.40 0	9.60 0	12.8 00	16.00 0	19.20 0
100	8.00 0	12.0 00	16.0 00	20.00 0	24.00 0
120	9.60 0	14.4 00	19.2 00	24.00 0	28.80 0
140	11.2 00	16.8 00	22.4 00	28.00 0	33.60 0
160	12.8 00	19.2 00	25.6 00	32.00 0	38.40 0

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Além de refletir sobre a carga horária trabalhada, é essencial considerar a valorização progressiva da hora-aula, que influencia diretamente a rentabilidade. Também é fundamental corrigir anualmente os valores com base na inflação acumulada e manter um registro organizado do fluxo financeiro, garantindo maior previsibilidade e sustentabilidade ao negócio.

#### **4.2.9. Diversificação da atuação**

Expandir a atuação além das aulas regulares pode diversificar e aumentar as fontes de renda. O que não quer dizer que são práticas indispensáveis, mas que podem ser alternativas e contribuir para a estabilidade financeira no longo prazo.

Entre as áreas promissoras estão: i) elaboração de material didático: desenvolvimento de conteúdos personalizados para alunos ou instituições; ii) franquia e comercialização de materiais: venda de materiais educativos, físicos ou digitais; iii) aulas com turmas e comercialização de cursos online: oferta de ensino em grupo ou gravação de cursos para venda em plataformas digitais; iv) atuação no exterior: lecionar fora do país, ampliando o mercado de trabalho; v) recebimento em moeda estrangeira: remuneração em moedas mais valorizadas, como euro ou dólar; vi) tradução de conteúdo (físico e digital): tradução de livros, artigos, documentos ou materiais online; vii) revisão de tradução automática: revisão de tradução gerada por inteligência artificial; viii) produção de conteúdo digital: criação de vídeos, blogs, e-books ou sites relacionados ao ensino de línguas; ix)

carreira acadêmica: dedicação à pesquisa, ensino em universidades e produção científica.

Para mim, a diversificação da atuação profissional tem sido uma fonte constante de benefícios, não apenas financeiros, mas também intelectuais e pessoais. Ao expandir minhas atividades além das aulas regulares, consegui evitar a monotonia, algo que considero crucial para manter a motivação e o prazer pelo trabalho. A exploração de novas áreas vem me permitindo aprender constantemente sobre outros temas e desenvolver novas habilidades, o que, sem dúvida, enriqueceu minha carreira e ampliou minha visão sobre o mercado. Além disso, ao me manter aberta a diferentes possibilidades, tenho a oportunidade de me adaptar a mudanças, enfrentar novos desafios e garantir um crescimento profissional contínuo. Diversificar é, portanto, uma forma de continuar evoluindo como profissional e, ao mesmo tempo, explorar novas fontes de satisfação e realização.

## **5. Considerações finais**

Para trilhar o caminho de transformar a docência da língua alemã em um empreendimento sustentável,

busquei delinear neste artigo a importância dos seguintes passos: i) identificação: aceitar a docência como seu empreendimento profissional; e ii) configuração: estruturar a atuação docente como um empreendimento, envolvendo os tópicos de formalização, visibilidade, organização, adaptação, captação e manutenção de alunos, formação continuada, rentabilidade e diversificação da atuação.

Transformar a docência em um empreendimento envolve identificar oportunidades e configurar a carreira estrategicamente. Embora os desafios do cenário brasileiro sejam evidentes, é possível superá-los com planejamento eficaz, qualificação contínua e foco genuíno nas necessidades dos alunos. Tratar a prática pedagógica como um empreendimento definitivamente não é o único caminho, mas uma possibilidade. E se esse alinhamento puder motivar e capacitar outros professores de alemão a cultivar carreiras mais sólidas e gratificantes, terá se cumprido o objetivo do presente trabalho.

Acima de tudo, é essencial reafirmar a importância e a dignidade da profissão docente, e reconhecer nossa valiosa contribuição como professores de línguas estrangeiras para a educação e a sociedade.

## Referências

AQUINO, M. C.; LIMA, J.; MAILHO, I. C.; SOUZA, J. R. S.; TEJO, A. O impacto do intercâmbio acadêmico para a formação em Letras: o caso da Studienreise. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 27, n. 53, 385-417, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>. (24/03/2025).

AQUINO, M. C.; SCHMIDT, C. M.; FEITOSA, M. L. Estratégias de aprendizagem individual no ensino de Alemão como Língua Adicional: um projeto de consultoria acadêmica. *Revista do GEL*, v. 19, n. 1, 11-34, 2022. Disponível em: <https://revistadogel.gel.org.br> (24/03/2025).

BALBI, C. Alemanha tenta atrair mão de obra brasileira em áreas como enfermagem e ensino. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 21 jun. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br> (24/03/2025).

CHAVES, G. L. R. Ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira na Universidade Federal do Paraná. In: PORTINHO-NAUIACK, C.; BOHUNOVSKY, R.; WRUCK, V. (org.). *Ensinar alemão no Brasil: percursos e procedimentos*. Curitiba: Ed. UFPR, 2020, 129-146. Disponível em: <https://www.editoraufpr.com.br> (24/03/2025).

CHAVES, G. L. R.; SOETHE, P. A. Alemão no Brasil: demanda evidente, oferta viável? In: PORTINHO-NAUIACK, C.; BOHUNOVSKY, R.; WRUCK, V. (org.). *Ensinar alemão no Brasil: percursos e procedimentos*. Curitiba: Ed. UFPR, 2020, 31-51. Disponível em: <https://www.editoraufpr.com.br>. (24/03/2025).

COUTO, L. C. Sobrevoos pela história do ensino de Alemão-LE no Brasil. *Revista Helb*, Brasília, ano 6, n. 6, 2012. Disponível em: <http://www.helb.org.br>. (12/06/2022).

HARVEY, L. Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education*, v. 7, n. 2, 97-109, 2001. Disponível em: <https://www.tandfonline.com>. (24/03/2025).

STANKE, R. S.; BOLACIO FILHO, E. S.; MARQUES-SCHÄFER, G.; MOURA, M. (org.). A formação de professores de alemão na UERJ: uma análise sobre os impactos de projetos de extensão. In: UPHOFF, D.; LEIPNITZ, L.; ARANTES, P. C. C.; PEREIRA, R. C. (org.). *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017, 103-121. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br>. (24/03/2025).

TANAKA, V. A. *Ensino de alemão para fins profissionais: uma análise do trabalho com a comunicação escrita em livros didáticos de alemão para enfermeiros*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.academia.edu>. (24/03/2025).

UPHOFF, D. Uma pequena história do ensino de alemão no Brasil. In: BOHUNOVSKY, R. (Org.). *Ensinar alemão no Brasil: contextos e conteúdos*. Curitiba: Editora UFPR, 2011,13-30. Disponível em: <https://www.editoraufpr.com.br>. (24/03/2025).

UPHOFF, D.; DEBIA, D. T. O papel do ensino de língua e a passagem para as disciplinas de literatura no curso de Letras Alemão da USP: considerações a partir de uma análise de necessidades. In: UPHOFF, D.; LEIPNITZ, L.; ARANTES, P. C. C.; PEREIRA, R. C. (org.). *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017, 169-190. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br>. (24/03/2025).

UPHOFF, D.; FISCHER, E.; AZENHA, J.; PEREZ, J. P. 75 anos de alemão na USP: reflexões sobre uma germanística brasileira. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia,

Letras e Ciências Humanas, 2019. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br>. (24/03/2025).

UPHOFF, D.; LEIPNITZ, L.; ARANTES, P.; PEREIRA, R. C. (org.). *Alemão em contexto universitário*: ensino, pesquisa e extensão. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2019. Disponível em: <https://www.livrosabertos.abcd.usp.br>. (24/03/2025).

UPHOFF, D.; LOBATO, E. R. R.; SAFRA, M. F. A história do ensino de alemão no curso de letras da Universidade de São Paulo. *Revista Helb*, Brasília, ano 8, n. 8, 2014. Disponível em: <http://www.helb.org.br>. (12/06/2022).

VOERKEL, P. Alemão como oportunidade: formação, qualificação e desenvolvimento profissional de graduados em Letras Alemão no Brasil. In: PORTINHO-NAUIACK, C.; BOHUNOVSKY, R.; WRUCK, V. (org.). *Ensinar alemão no Brasil*: percursos e procedimentos. Curitiba: Ed. UFPR, 2020, 53-74. Disponível em: <https://www.editoraufpr.com.br>. (24/03/2025).

VOERKEL, P. *Deutsch als Chance*: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge. Tese (Doutorado) – Friedrich-Schiller-Universität, Jena, 2017. Disponível em: <https://www.db-thueringen.de>. (24/03/2025).

VOERKEL, P. Professores de alemão no Brasil: entre mitos e realidade. In: *Anais do 2º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG)*. Florianópolis: UFSC, 2017a. Disponível em: <https://germanistik-brasil.org.br>. (24/03/2025).

*Parte 2:*

*Estratégias didáticas e abordagens de  
ensino*

## **Estratégias de leitura aplicadas à leitura de textos autênticos em sala de aula**

Reading strategies applied to the reading of authentic texts in the classroom.

Camila Moreira<sup>30</sup>

**Resumo:** Este capítulo se dedicará à discussão sobre o trabalho com textos autênticos no ensino de língua alemã a partir da reflexão sobre estratégias de leitura a fim de que aprendizes sejam capazes de acessar com maior autonomia textos que não foram elaborados para a sala de aula. Para tal, discutimos a relação entre conhecimento de língua e de mundo para a compreensão de textos escritos em língua alemã, bem como o que se entende por texto autêntico. O capítulo também elenca e descreve algumas estratégias de leitura de acordo com os níveis de compreensão textual – global, seletivo ou detalhado – e apresenta uma sequência didática elaborada para o trabalho com um grupo de enfermeiras, participantes do programa de recrutamento de mão de obra especializada para trabalhar na Alemanha. Essa sequência ilustra como o trabalho com textos autênticos pode ser introduzido em sala de aula, bem como a discussão consciente sobre o uso de estratégias de leitura para lidar com textos mais complexos em relação ao nível linguístico em que as alunas se encontravam.

**Palavras-chave:** estratégias de leitura; textos autênticos; ensino de língua alemã

---

<sup>30</sup> Camila Moreira, Goethe Institut – São Paulo, Brasil. E-mail: camila.moreira@goethe.de ORCID: 0000-0001-9768-7037

**Summary:** This chapter is dedicated to the discussion of working with authentic texts in German language teaching, based on reflections about reading strategies so that learners are able to access texts not originally designed for the classroom with greater autonomy. To this end, we discuss the relationship between language and world knowledge in the comprehension of texts written in German, as well as what is understood by the term "authentic text". The chapter also lists and describes several reading strategies according to different levels of textual comprehension –global, selective, or detailed – and presents a didactic sequence designed for working with a group of nurses, who are part of a recruitment program for skilled labor to work in Germany. This sequence illustrates how the use of authentic texts can be introduced in the classroom, as well as the conscious discussion of reading strategies to deal with more complex texts in relation to the learners' current language proficiency level.

**Keywords:** reading strategies; authentic texts; teaching German language

## 1. Introdução

No ensino orientado para a ação (*handlungsorientierte Unterrichte*), aprendizes de alemão devem experimentar o idioma em situações fora do contexto escolar. Nesse sentido, textos didatizados/adaptados ou criados para o ensino não bastam para esse fim. Textos autênticos seriam, portanto, um modelo linguístico mais adequado. Existe, porém, o clichê de que há um abismo entre a língua aprendida em sala de

aula e a língua falada no "mundo real". Trabalhar com textos autênticos na sala de aula ajudaria a reduzir gradualmente esse abismo, logo, o medo que aprendizes de alemão têm de lidar com textos que não aparecem no livro didático. Sabe-se que em níveis mais avançados o trabalho com textos autênticos é uma realidade. Mas isso não significa que esse esforço não possa ser aplicado também nos níveis inferiores. Com estratégias adequadas, os alunos podem se sentir mais seguros ao lidar com textos autênticos:

O principal é a conscientização de estratégias e, também, um primeiro passo importante para treinar estratégias sistematicamente. Faz parte do processo que aprendizes as testem sempre e tenham claro quais lhes ajudam mais. O objetivo de tal treinamento é criar um repertório de estratégias e ser flexível quanto ao seu emprego<sup>31</sup> (Rösler; Würffel, 2021, p. 130).

Este capítulo pretende, portanto, defender o ensino de estratégias de leitura: Num primeiro momento serão

---

<sup>31</sup> „Prinzipiell ist die Bewusstmachung von Strategien aber ein wichtiger erster Schritt, um Strategien systematisch zu trainieren. Dazu gehört, dass die Lernenden Strategien immer wieder ausprobieren und sich darüber klar werden, welche ihnen besonders helfen. Ziel eines solchen Strategietrainings ist es, ein Repertoire von Strategien aufzubauen und Strategien flexibel einsetzen zu können“. Todas as traduções das citações são de minha autoria.

apresentadas algumas reflexões sobre o processo de leitura, passando pela discussão sobre o uso de textos autênticos em sala de aula para, em seguida, pensar em estratégias que podem contribuir para percepção por parte de aprendizes de alemão com língua estrangeira de que a compreensão textual é gradual. Por fim, segue um exemplo de sequência didática aplicada numa turma de enfermeiras que se preparavam para uma vaga de trabalho na Alemanha.

## **2. Leitura e o processo de aprendizado**

A capacidade de leitura consiste na combinação de diferentes processos cognitivos. O conhecimento da língua – isto é, conhecimento de seu alfabeto e das combinações prováveis entre as letras, conhecimento de termos e como eles se relacionam entre si, conhecimento de estruturas sintáticas etc. – e o conhecimento de mundo – a saber, conhecimento do contexto de produção daquele texto, convenções de produção textual, recorte sociocultural em que o texto está inserido etc. – desempenham um papel fundamental na leitura bem ou mal sucedida de um texto, logo, quanto mais um falante conhece a língua e o mundo,

mais condições de apreender as informações de um texto ele tem. “Isso significa que um texto contém de fato elementos linguísticos e estruturais específicos e se relaciona a um tema determinado, mas é trabalhado de formas diferenciadas por cada leitor<sup>32</sup>” (Badel, 2009, p. 146).

No contexto de aprendizado de língua estrangeira – concretamente, aqui falando no aprendizado da língua alemã por um público adulto – o indivíduo se depara com novos aspectos não só de mundo, como também da língua. Nesse cenário, concordando com a hipótese da interdependência de Cummings (1979, 1984, 2000), um conhecimento mais fundamentado num idioma facilita o desenvolvimento de uma segunda língua. Ter estratégias de leitura mais bem desenvolvidas no idioma materno, por exemplo, facilitam o emprego das mesmas ou de outras estratégias de leitura de textos em língua alemã, evitando o uso excessivo de dicionários bilíngues ou a ânsia de entender uma sentença a partir da consulta do sentido de seus termos individuais.

---

<sup>32</sup> “Das bedeutet, dass ein Text zwar spezifische Sprach- und Strukturelemente beinhaltet und sich auf bestimmtes Thema bezieht, jedoch von jedem Leser auf unterschiedliche Weise verarbeitet wird“.

Soma-se a essa hipótese, a do limiar (Cummings, 1979, 1984, 2000), que prevê um mínimo de conhecimento da segunda língua para que seja possível acessar textos escritos nesse idioma. Assim, aprendizes seriam sobrecarregados se expostos a textos em língua alemã, por exemplo, imediatamente depois das primeiras aulas de língua estrangeira; o que não significa que não seja recomendado trabalhar com texto nos níveis iniciais de aprendizado do idioma, muito pelo contrário. O desafio está em encontrar e/ou elaborar textos que sejam compatíveis com a capacidade linguística adquirida naquele estágio. Mais do que isso, o desafio está em introduzir o trabalho com textos autênticos em sala de aula, não apenas com textos contidos nos materiais didáticos.

### **3. Textos autênticos**

O que seriam, então, textos autênticos? Segundo Dietmar Rösler (2012, p. 39): “autênticos são textos que foram produzidos por falantes de uma língua e são levados para a sala de aula. Por terem sido produzidos fora do contexto de aula, podemos dizer que sua autenticidade é

certificada”<sup>33</sup>. Ou seja, todo e qualquer texto gerado fora do contexto de sala de aula seria entendido como texto autêntico. Isso porque quando se pensa em textos produzidos no contexto de ensino de língua estrangeira, há uma manipulação específica do texto a fim de que ele contenha somente o vocabulário e as estruturas que as alunas e alunos conhecem; o que não torna essas produções textuais menos relevantes no processo de aprendizado. Sua função é também garantir que a aluna e o aluno sintam que são capazes de lerem algum texto na língua estrangeira, uma vez que os materiais didáticos se valem de gêneros textuais previamente conhecidos – como e-mails, notícias, diálogos etc. A análise do gênero ficaria em segundo plano, dando protagonismo ao novo vocabulário e/ou nova estrutura gramatical. Isso faz com que esses textos, apesar de respeitarem o gênero, se alienem demais da produção da língua mais corrente.

Rösler (2012) reconhece, entretanto, que aquela é uma definição radical e propõe também uma definição

---

<sup>33</sup> “Authentisch sind Texte, die von Sprechern einer Sprache produziert wurden und die dann in den Unterricht hineingebracht werden. Dadurch, dass sie außerhalb des Unterrichtskontextes produziert worden sind, sind sie sozusagen auf ihre Echtheit beglaubigt worden”.

moderada, entendendo a autenticidade relacionada à constituição do texto. Um diálogo entre falantes de língua alemã, por exemplo, contém, claro, orações subordinadas. Faz sentido, portanto e mais uma vez, um livro didático conter diálogos com essas estruturas, mas textos como o da primeira ilustração abaixo, retirada de um dos primeiros livros didáticos de alemão, *Deutsch als Fremdsprache*, de 1978, já não correspondem a um diálogo que ocorreria em um contexto fora da sala de aula, uma vez que absolutamente todas as falas se constituem de orações subordinadas adjetivas.

## Imagem 1: *Diálogo com orações relativas*

19 **Eine Einladung**

Herr Hartmann, der gerade von einer Reise zurückgekommen ist, unterhält sich mit seiner Frau.

Herr Hartmann: Ich möchte gern Herrn Weber einladen, der ja nächste Woche nach Argentinien fährt.

Frau Hartmann: Wir sollten noch einige Gäste dazu einladen, die Herrn Weber kennen und mit denen er zusammengearbeitet hat.

Herr Hartmann: Herrn Meier auf jeden Fall, und Fräulein Klein, die auch persönlich mit ihm befreundet ist.

Frau Hartmann: Es gibt sicher auch noch andere, von denen Herr Weber sich verabschieden möchte.

Herr Hartmann: Da hast du recht. Ich frage ihn, wen wir noch einladen sollen.

Frau Hartmann: Und was ist mit Herrn Gonzales? Der ist doch hier.

Herr Hartmann: Herr Gonzales, mit dem Herr Weber in Südamerika zusammenarbeiten wird, hat schon zugesagt.

132

Fonte: Braun, Nieder, Schmöe (1978, p. 132)

## Imagem 2: *E-mail contendo orações relativas*

Von: schmel@p-mail.de [Antworten] [Weiterleiten] [Löschen]

Betreff: Re: Wie wohnst Du in Hamburg?

An: eva.luna@briefe.de

Hallo Eva,

danke für deine Mail. Schön, dass es dir gut geht. :) Wir haben ja so lange nichts voneinander gehört! Mir geht es super, Hamburg ist einfach toll! So viele Theater und Kinos gibt es nur in der Großstadt Und die vielen Restaurants und Cafés ... Ein Traum!

5 Wie du ja weißt, komme ich aus einem kleinen Dorf. Da gab es diese Angebote nicht. Wir haben damals in einem Einfamilienhaus in einer freundlichen Nachbarschaft gewohnt. Das hatte natürlich auch seine Vorteile. Wir hatten einen Garten, der uns immer viel Spaß gemacht hat, und nette Nachbarn, die im Urlaub immer auf unsere Katze aufgepasst haben. Das alles habe ich hier in Hamburg natürlich nicht. Trotzdem genieße ich die Vorzüge des Stadtlebens in vollen Zügen!

10 Als ich nach Hamburg gekommen bin, habe ich erst einmal in einem Hostel gewohnt. Ich hatte ja noch keine Wohnung ... Das war billig; nur 10 Euro pro Nacht für ein Bett in einem großen Schlafsaal. Manchmal war es mir aber einfach zu viel. Teilweise waren es 9 Leute, die da geschlafen haben. Ein paar Nächte lang war da ein Mann, der wahrsinnig laut geschnarcht hat. Da konnte ich überhaupt nicht einschlafen.

15 Dann habe ich zum Glück recht schnell ein WG-Zimmer gefunden. Die WG, die übrigens nur aus Künstlern bestand, war der Wahnsinn! Super kreative Mitbewohner und eine traumhaft schöne Wohnung im Industrie-Look. Das Haus war früher einmal eine Fabrik. Offiziell darf man da gar nicht wohnen. Die anderen Räume sind eigentlich nur Ateliers und Büroräume. Wir waren die einzige Wohngemeinschaft im ganzen Haus. Gemeinsam mit 7 Mitbewohnern habe ich die oberste Etage bewohnt. Das war spannend. Wir hatten oft Parties, die bis zum nächsten Morgen gingen. Außerdem hatten wir hin und wieder Besuch von interessanten Künstlern, die aus anderen Städten oder Ländern kamen.

20

Fonte: Schmohl et al. (2019, p. 182, grifos meus)

É preciso, porém, sair em defesa dos materiais didáticos; muitos deles evoluíram muito positivamente, de modo que as estruturas gramaticais a serem trabalhadas se integram mais naturalmente nos textos, como a segunda ilustração – retirada do livro *Akademie Deutsch*, de 2019 – retrata, e o resultado é algo mais próximo do que se encontra em textos que não foram produzidos para a sala de aula.

A escolha do gênero também desempenha um papel relevante: Espera-se que um e-mail entre amigos em que um deles conta como é a vida em Hamburg contenha descrições e, portanto, orações relativas. Mesmo assim, vemos uma manipulação da estrutura, para que o texto contenha apenas pronomes relativos no nominativo e um vocabulário com que os alunos já estejam habituados. Para a introdução dessa estrutura, esse texto é ideal. Porém, os livros dificilmente vão além, ou seja, não apresentam textos com os usos correntes da gramática e do vocabulário (não me refiro apenas a textos retirados de jornais, revistas, anúncios publicitários e semelhantes; é cada vez mais raro ver em livros didáticos trechos de obras literárias, poemas ou canções – exceto aquelas sofríveis canções feitas para o ensino da língua alemã). Por isso,

atenho-me à primeira definição de texto autêntico, uma vez que meu objetivo em sala de aula é trabalhar com textos que não foram produzidos com o intuito de serem usados num contexto de ensino da língua alemã para que a sensação de que há um abismo entre a língua aprendida em sala de aula e a língua que se ouve e se lê nos países de língua alemã seja minimizada.

Sabe-se que em níveis mais avançados, esse trabalho é inclusive bastante recomendado. As alunas e alunos já têm uma competência linguística que lhes garante uma leitura mais bem sucedida de textos autênticos. O desafio é pensar nesse trabalho com níveis mais básicos: é possível trabalhar com textos autênticos ou seria mais recomendável adaptá-los? Rösler (2012, p. 39) responde a essa questão da seguinte forma:

[...] se dissermos que é recomendável, devemos garantir que os textos permaneçam o mais autênticos possível (no sentido moderado) dentro dessas limitações [nível linguístico e objetivos da lição]. Se dissermos que não, enfrentamos o grande desafio de satisfatoriamente encontrarmos textos que incentivem os aprendizes

linguisticamente, mas que não os sobrecarreguem, e que ao mesmo tempo lhes sejam relevantes em conteúdo<sup>34</sup>.

A seção a seguir contém sugestões de estratégias que podem contribuir com o trabalho com textos autênticos em sala de aula também em níveis mais iniciais do aprendizado da língua alemã.

#### **4. Estratégias de leitura**

Antes, contudo, de se estabelecer critérios de seleção de um texto a ser trabalhado em sala de aula, não se pode esquecer que ler é mais do que a simples capacidade de reconhecer a relação entre as palavras e orações em um texto. Para que seu conteúdo e suas intenções possam ser completamente compreendidos, exige-se das leitoras e leitores que ativem e empreguem seu pré-conhecimento tanto do conteúdo quanto do gênero textual, formulem conclusões que podem ser deduzidas

---

<sup>34</sup> “Wenn man dies bejaht, dann muss man dafür sorgen, dass die Texte innerhalb dieser Beschränkungen so authentisch (im milderen Sinne) wie möglich bleiben. Wenn man dies verneint, dann steht man vor der großen Herausforderung, ausreichend Texte zu finden, die die Lernenden sprachlich fördern, aber nicht überfordern, und gleichzeitig so beschaffen sind, dass sie für die Lernenden inhaltlich relevant sind“.

pelo conteúdo, reconheçam relações textuais implícitas e explícitas e, principalmente, empreguem estratégias cognitivas e metacognitivas para otimizarem e orientarem o processo de leitura (Westhoff, 1991; Gold, 2018).

Pode-se tornar-se consciente dos processos acima e, de certa forma, controlá-los com o objetivo de a leitura ser cada vez mais bem sucedida, por meio dessas estratégias, isto é, “planos de ação ou formas de abordagens – alguns também falam de ‘atividades mentais’ ou de ‘ferramentas mentais’ – que são seguidas ou utilizadas para compreender melhor o conteúdo de um texto” (Gold, 2018, p.92)<sup>35</sup>. Elas podem ser agrupadas mais amplamente em estratégias cognitivas, que contemplam o processamento de informações de um texto, e metacognitivas, que contemplam o planejamento, controle e regulagem dos processos de processamento e constantemente avaliam a eficácia dessa ou daquela estratégia no momento da leitura<sup>36</sup>. Isso acontece depois

---

<sup>35</sup> „Strategien sind zunächst einmal Handlungspläne oder Herangehensweisen – manche sprechen auch von »mentalen Aktivitäten« oder von »mentalen Werkzeugen« –, die verfolgt bzw. eingesetzt werden, um einen Textinhalt besser zu verstehen“.

<sup>36</sup> Estão contidas aqui estratégias como ativação de pré-conhecimentos, elaboração de hipóteses/ perguntas, grifar informações

de uma primeira passagem de olhos pelo texto para identificar o gênero, assunto e talvez o direcionamento dado pela autora ou autor; as expectativas criadas nesse primeiro contato são de grande importância para a seleção das estratégias mais eficazes numa segunda investida no texto.

Tornar-se consciente das estratégias é a chave aqui. Uma vez que a leitura engloba uma série de processos simultâneos e quase inconscientes, o exercício de verbalizar os caminhos pelos quais se percorreu para que uma informação possa ser compreendida é de fundamental importância:

[...] tais estratégias devem ser inicialmente praticadas em sua forma detalhada. E de maneira que inclua a tarefa de verbalizar ou escrever a estratégia aplicada. Esta atividade de aprendizado na forma de uma conscientização verbalizadora é o verdadeiro momento de aprendizado. Sem ela, aprende-se muito pouco (Westhoff, 1991, p.21)<sup>37</sup>.

---

relevantes, reconhecer as relações linguísticas dos termos que compõem as orações e entre as orações etc. (Gold, 2018, p. 92).

<sup>37</sup> „Das heißt, dass solche Strategien zunächst in ihrer ausführlichen Form geübt werden müssen. Und zwar so, dass sie den Auftrag enthalten, die angewandte Strategie auszusprechen oder aufzuschreiben. Diese Lernaktivität in der Form eines verbalisierenden Bewusstmachens ist das eigentliche Lernmoment. Ohne sie wird nur wenig gelernt“

Garbe et al (2009) alertam para o risco da má compreensão textual gerada por uma ilusão de entendimento. Isso se dá quando as leitoras e leitores não reagem a excitações na leitura ou não ativam (adequadamente) o sistema metacognivo, provavelmente porque tomaram como verdadeiras as hipóteses elaboradas ao reunirem pré-conhecimentos antes da leitura efetiva do texto. Isso faz com que informações sejam ignoradas e/ ou passem despercebidas. Para evitar esse engano, as autoras sugerem as seguintes abordagens que visam uma atitude questionadora em relação à compreensão do próprio texto, todas elas convidando de alguma forma para a conscientização das estratégias empregadas:

- A externalização tanto do processo de representação quanto de seus resultados por meio de processos de produção linguística, como o pensar em voz alta, a escrita ou formas de apresentação visual;
- A reconstrução e problematização da compreensão individual do texto por meio do diálogo com outros leitores [...];
- A inclusão de outros textos com o mesmo tema ou um tema comparável<sup>38</sup> (Garbe et al, 2009 p. 157).

---

<sup>38</sup> “• Die Externalisierung sowohl des Repräsentationsprozesses als auch seiner Ergebnisse durch sprachliche Produktionsprozesse wie das laute Denken, das Schreiben oder visuelle Präsentationsformen.

Sun et al. (2021) fizeram uma meta-análise relacionando estratégias de leitura e compreensão textual tanto na língua materna quanto na língua estrangeira. Apesar de o estudo ter se restringido ao mandarim como língua materna e ao inglês como língua estrangeira, foi possível constatar como o emprego das estratégias contribuiu para uma melhor compreensão textual – em particular estratégias que envolviam lidar com a frustração de não conseguir entender um texto numa primeira leitura. Nas aulas de alemão como língua estrangeira, essa queixa é bastante recorrente; tornar conscientes as estratégias e verbalizar o processo de leitura podem ser bons aliados contra essa frustração que, vale ressaltar, é e faz parte do aprendizado.

- 
- Die Rekonstruktion und Problematisierung des individuellen Textverständnisses durch den Dialog mit anderen LeserInnen wie etwa im ›Literarischen Gespräch‹ [...]
  - Das Hinzuziehen von weiteren Texten mit derselben oder einer vergleichbaren Thematik“.

## 5. Experiência em sala de aula

Todos esses pressupostos serviram de base na elaboração da aula descrita a seguir. A sequência didática<sup>39</sup> elaborada para introduzir o trabalho com textos autênticos foi realizada em uma turma de 10 enfermeiras que tinham recém finalizado o nível A2 (elas tinham recém feito a prova de certificado do nível A2 e tinham o iniciado o nível B1.1 há cerca de três dias)<sup>40</sup>.

---

<sup>39</sup> A sequência aqui narrada é resultado do projeto de prática de ensino elaborado e realizado para o *Deutsch Lehren Lernen (DLL) 5 – Lehr- und Lernmedien*, oferecido pelo Goethe Institut, como parte formativa do *Grünes Diplom*.

<sup>40</sup> Essas enfermeiras fizeram parte do programa de recrutamento de mão de obra especializada para trabalhar na Alemanha. Grosso modo, os cursos para esse público são bem específicos: as turmas precisam atingir o nível B2 em oito meses. Elas têm aulas de segunda à sexta de manhã e à tarde. De manhã são aulas de um curso regular seguindo um material didático. À tarde elas fazem preparação para as provas de certificado do Goethe Institut. Ao todo, são seis horas/aula diárias de alemão (além das horas de reforço algumas vezes na semana que algumas alunas e alunos devem frequentar). A sequência aqui descrita foi ministrada por mim no período da tarde.

Vale ressaltar que, num geral, as turmas de enfermeiros são geralmente compostas por pessoas advindas das mais variadas cidades do Brasil sem conhecimentos em aprendizado de língua estrangeira e, quando muito, têm um nível básico de inglês. Às vezes, termos simples como substantivo ou verbo são complexos demais, de modo que todo o discurso em torno de estruturas gramaticais tenha de ser construído por meio de paráfrases mais acessíveis. A turma descrita aqui era bastante heterogênea: alunas que já tiveram aulas de inglês ou espanhol – uma delas até morou alguns meses na Europa –

O tema da lição era hábitos de consumo e o objetivo da aula foi este: “As alunas são capazes de apreender as informações centrais de um texto autêntico, à medida que empregam as estratégias de leitura aprendidas”. A aula se iniciou com uma retomada dos conceitos de estilos de leitura – global, seletiva e detalhada.

**Imagem 3:** *Estilos de leitura*

**Lesestile**

<p><b>globales Lesen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- überfliegendes Lesen</li> <li>    worum geht es?</li> <li>- orientierendes Lesen</li> <li>Enthält der Text diese Themen/ Sachverhalten?</li> </ul>	<p><b>selektives Lesen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- suchendes Lesen</li> <li>gezielt nach Informationen suchen, die vorher als wichtig festgelegt wurden.</li> <li>die wesentlichen Aussagen des Textes erfassen, ohne allzuviel Zeit mit Unwichtigem zu verlieren.</li> </ul>	<p><b>detailliertes/totales Lesen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>einen Text möglichst vollständig und vertieft verstehen</li> </ul>
--	--	---

Fonte: Autorial própria

Em linhas gerais, uma leitura global é uma passagem de olhos pelo texto para reconhecer o tema e mais ou menos o direcionamento. A leitura seletiva busca determinadas informações do texto para que seja possível relatar seus pontos principais. A leitura detalhada, por fim,

---

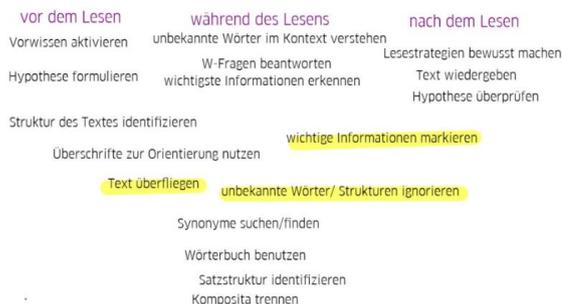
convivendo com alunas que nunca aprenderam uma língua estrangeira.

se ocupa da leitura mais refinada e atenta, uma hermenêutica do texto. As alunas reconheceram que no nível em que estavam e para a prova de certificado, as leituras global e seletiva dos textos são os estilos mais acessados (Rösler, 2012). Apenas em uma das partes do módulo *Lesen* da prova a leitura detalhada é mais requerida. Ademais, o emprego de um estilo não significa a exclusão dos outros; na maioria das vezes recorreremos a uma combinação de estilos de leitura ao confrontarmos um texto.

Em seguida, apresentei várias estratégias para esses tipos de leitura para que elas agrupassem em estratégias empregadas antes, durante e depois da leitura.

#### Imagem 4: Estratégias de leitura

##### Lesestrategien



Fonte: Autoria própria

O quadro acima é resultado do agrupamento que as alunas fizeram. Antes da leitura: ativar pré-conhecimentos, formular hipóteses, identificar a estrutura do texto. Nesse primeiro contato com o texto migrando para a leitura elas marcaram: usar subtítulos como orientação e passar os olhos pelo texto. Durante a leitura: entender palavras desconhecidas pelo contexto, responder às *W-Fragen*, reconhecer as informações importantes e marcá-las, ignorar palavras/estruturas desconhecidas, buscar/achar sinônimos, usar o dicionário, identificar estruturas de frase e separar substantivos compostos. Depois da leitura elas agruparam estas estratégias: conscientizar-se das estratégias de leitura, reproduzir o texto, checar as hipóteses. As estratégias grifadas são as que elas elegeram como as que elas mais usam conscientemente.

Ao elaborar a sequência didática, busquei reunir o máximo de estratégias possível para que as alunas experimentassem cada uma delas e avaliassem sua eficácia depois. Assim, comecei ativando o pré-conhecimento delas com algumas imagens retiradas da internet, como a imagem abaixo, retratando mercados alemães de produtos orgânicos, contendo, inclusive, o termo “*Bio*” e o trocadilho “*Bio... logisch*”.

**Imagem 5:** Mercado Edeka – sessão de orgânicos



Fonte: Edeka Verbund (2024)

Pedi para que elas descrevessem o que viam e depois perguntei o que sabiam sobre mercados de produtos orgânicos. A maioria das alunas respondeu que sabia apenas que produtos orgânicos são mais caros, algumas disseram já terem lido sobre como esses produtos são mais presentes nos mercados na Europa e que eles não contêm pesticida.

Em seguida distribuí uma folha de atividades com o texto autêntico dividido em partes – eu decidi, primeiro, em não contar que era um texto autêntico, porque isso geralmente cria uma tensão e uma angústia de que a leitura, e, por extensão, a sequência de exercícios, vai ser difícil. Em segundo lugar, optei por dividir o texto em

blocos porque até então elas tinham trabalhado somente com textos mais curtos, além de estarem sensíveis de recém terem feito uma prova de certificado etc. Lidar com um texto longo poderia também ter um efeito negativo no meu experimento.

No primeiro exercício foquei na leitura global e nas estratégias pré-leitura: passar os olhos pelo início do texto e reconhecer o gênero e o tema. Eu selecionei uma matéria de jornal que relatou a comemoração dos 40 anos de um mercadinho orgânico em Neuendettelsau, região metropolitana de Nürnberg. Em seguida, formulei questões sobre o primeiro trecho do texto – as informações grifadas são a correção feita com as alunas.

### **Imagem 6:** *Folha de atividades – exercício 1*

1. Lesen Sie den Titel. Überlegen Sie zu zweit: 1. Was ist das Thema vom Text? 2. Was für einen Text ist das (Gespräch, Zeitungsartikel, E-Mail...)?

#### **Von Exoten und Pionieren: Kleiner Bioladen feiert 40. Geburtstag**

Heute ist Bio Trend – doch 1984 sorgte die Neuendettelsauerin Eva Pillot mit ihrer Idee vom Bioladen für skeptische Blicke. Der kleinen Laden hat viele Krisen und auch Hochphasen erlebt und feiert nun Jubiläum.

Von  Annalena Sippl

Fonte: Autoria própria

Nos trechos seguintes, representados nas imagens 7, 8 e 9, o foco foi dado à leitura seletiva: elas tiveram de responder a perguntas, reconhecer e marcar as informações importantes (aqui já indicadas no enunciado do exercício) e avaliar as informações para selecionarem as corretas.

### Imagem 7: Folha de atividades – exercício 2

2. Lesen Sie den folgenden Abschnitt und beantworten Sie die Fragen.

Zusammen mit einer Freundin hat Eva Pillot 1984 in Neuendettelsau den Bioladen "Mauerblümchen" gegründet. Exoten seien sie damals gewesen, die Idee eines kleinen Ladens voller regionaler Bio-Lebensmittel stieß doch auf viel Skepsis – bei Groß und Klein: "Manche Kinder sind am Laden vorbeigelaufen und haben geschrien: Vogelfutter, Vogelfutter. Also das war schon nicht immer so einfach", erinnert sich Eva Pillot. Heute kann sie darüber schmunzeln.

Deutschlandweit: etwa 2.000 Bio-Läden

Mit ihrer Idee gehörte Eva Pillot zu den Vorreitern der Branche. Laut dem Bundesverband Naturkost Naturwaren e. V. (BNN) entstanden die ersten Bioläden vor rund 50 Jahren als Weiterentwicklung der damaligen Reformhäuser. "Aus kleinen regionalen sogenannten Tante-Emma-Läden entwickelten sich vor allem in Süddeutschland schnell größere und anerkannte Geschäfte mit einem Vollsortiment für den täglichen Bedarf", so Hans Kaufmann, Pressesprecher des BNN. Zu den ersten Bioläden Deutschlands gehörten demnach "Kraut & Rüben" (Berlin), "Schwarzbrot" (Hamburg) oder auch „Mutter Erde Laden“ (München). Aktuell geht man beim Bundesverband von rund 2.000 Bio-Verkaufsstellen deutschlandweit aus.

- Wann hat Eva Pillot ihren Bioladen gegründet?
- Was sagt sie über die ersten Jahren des Ladens?
- Seit wann gibt es die ersten Bioläden in Deutschland?
- Wie viele Bioläden gibt es heutzutage?

Fonte: Aatoria própria

## Imagem 8: Folha de atividades – exercício 3

3. Lesen Sie den Text weiter. Markieren Sie: Was kann man bei Eva Pillot kaufen? Was ist 2021 und 2022 passiert?

### Hochphasen während Tschernobyl, Rinderwahn und Corona

Frisches Obst und Gemüse von Höfen aus dem Umland, Kuh- und Ziegenkäse aus regionalen Käseereien und Bio-Backwaren zeichnen den Laden von Eva Pillot heute aus. In ihrem Sortiment finden sich aber auch Bio-Mangos von der Elfenbeinküste. Da müsse man sich schon auch nach der Nachfrage der Kundinnen und Kunden richten, so Pillot. Wichtig sei ihr aber auch hier ein fairer Umgang mit den Erzeugern und mit der Natur. Hochphasen hat es in den letzten 40 Jahren hier im Laden immer mal gegeben: "Als Tschernobyl war, da ging das Geschäft bei uns gut", so Pillot. "Und dann auch rund um die BSE-Krise und Rinderwahn."

### Krisenstimmung und Inflation sorgen für Branchen-Minus

Laut dem Bundesverband ist die Zahl der Bioläden in Deutschland und insbesondere in Bayern seit der 1970er Jahren immer weiter gestiegen. Bis 2021 sei auch der Umsatz in der Bio-Branche immer größer geworden, so der BNN. Auch während der Corona-Pandemie erlebten die Biomärkte ein Nachfragehoch. So stieg auch im kleinen Laden von Eva Pillot der Umsatz. Plötzlich legten die Menschen mehr Wert auf Bio-Lebensmittel, auf Ernährung und Kochen ganz allgemein. Doch zuletzt folgte ein Einbruch durch "den Ukraine-Krieg, die Energiekrise und die massiv gestiegene Inflation im Jahr 2022", so der Bundesverband. Bundesweit habe es deshalb auch schon Schließungen gegeben.

Fonte: Autoria própria.

## Imagem 9: Folha de atividades – exercício 4

4. Lesen Sie den letzten Abschnitt. Was ist richtig? Kreuzen Sie an.

### Stammkunden sind seit 40 Jahren treu

Auch im "Mauerblümchen" in Neudettelsau merkt man die aktuelle Krisenstimmung deutlich, der Umsatz ging zuletzt zurück. Treu bleiben allerdings die Stammkunden, so Chefin Eva Pillot.

"Tatsächlich gibt es immer noch einige Kunden von damals, die wir heute immer noch haben", erinnert sich Pillot an die Anfänge vor rund 40 Jahren. Fragt man ihre Kundinnen und Kunden, dann schätzen die vor allem die persönliche Beratung, die netten Gespräche und die hochwertigen Lebensmittel.

### Mit 71 Jahren noch immer im Laden

Natürlich seien die Lebensmittel hier im Schnitt teurer als im Discounter, aber als Ausrede will Eva Pillot das nicht gelten lassen: "Wenn es einem wirklich wichtig ist und wenn man bewusst und gezielt einkauft, was man wirklich braucht – dann ist es für mich eigentlich gar nicht mehr viel teurer." Die Pionierin von damals ist heute 71 Jahre alt. So lange sie es noch kann, will sie in ihrem Laden noch weiterarbeiten. Glücklicherweise ist die Nachfolge schon geklärt: Ihre Tochter Julia Gilch wird den Laden übernehmen – die Liebe zu den Bio-Produkten hat ihre Mutter ihr quasi in die Wiege gelegt.

- a. Eva Pillot hat immer noch die Kunden, die den Laden vor 40 Jahren besucht haben.
- b. Den Kunden ist es wichtig, dass die Preise billig sind und sie persönlich mit Eva Pillot reden können.
- c. Eva Pillot erklärt, dass ihre Produkte nicht teurer als im Discounter sind.
- d. Eva Pillots Tochter soll die neue Besitzerin vom Laden sein.

Fonte: Autoria própria

Por fim, pedi que elas reproduzissem o texto num outro formato: com anotações ou fazendo um esquema ou mapa conceitual. A imagem 10 a seguir contém alguns exemplos de produções das alunas:

**Imagem 10:** Folha de atividades – exercício 5

5. Sammeln Sie die Hauptinformationen vom Text. Machen Sie Notizen.

The image displays four examples of handwritten student work related to a text about a grocery store named 'Zusladen'.

**Example 1 (Mind Map):** A central oval labeled 'Zusladen' is connected to several branches:
 

- 'Erwachsene Kunden' (Adult customers)
- 'Anwender: Eltern' (Users: Parents)
- 'von rund 60 Jahren → 2000' (from around 60 years → 2000)
- 'Bundschuh' (Bundschuh)
- '2021: großer Umsatz' (2021: high sales)
- 'Ursache: ↑ Nachfrage' (Cause: ↑ demand)
- '↑ lokal Bio-Lebensmittel' (↑ local organic food)
- '2022: ↑ Inflation' (2022: ↑ inflation)

**Example 2 (List of Notes):**

- Klausur Zusladen bietet 60 Gesundheitszeug
- bei Zield hat 1984 den Zusladen gegründet.
- Die ersten Jahren war nicht umsonst am Zield
- dort kann man Obst, Gemüse, Süßwaren, ... kaufen

**Example 3 (Paragraph):**

Zusladen: Einige Kunden vor rund 40 Jahren, persönliche Beratung, die richtige Gesprächs Wenn es einem wirklich ist und wenn man kauft und gar nicht mehr viel kaufen

Fonte: Aatoria própria

Somente ao final da sequência, contei-lhes que elas tinham acabado de ler um texto autêntico e não elaborado para o nível A2/B1, como algumas alunas haviam mencionado durante os exercícios, ao sentir a diferença de complexidade entre o texto trabalhado e os textos lidos até então para o nível A2. Nesse momento fizemos uma meta-análise da aula. A impressão geral entre elas foi de surpresa positiva de terem lido um texto autêntico e terem conseguido entender alguma coisa; elas se sentiram mais motivadas ao perceberem que já conseguiram lidar de alguma maneira com a língua alemã produzida fora do contexto de sala de aula<sup>41</sup>. As alunas com mais dificuldades, embora satisfeitas com o próprio desempenho, disseram preferirem avançar mais nas aulas antes de se lançarem à leitura de outros textos autênticos.

Perguntei-lhes sobre as estratégias de leitura sugeridas pelos exercícios e se elas haviam empregado outras durante a atividade. Todas reconheceram que as estratégias sugeridas ajudaram em alguma medida, até mesmo as alunas com mais dificuldades; além disso, a

---

<sup>41</sup> Dias depois uma aluna comentou que estava arriscando a leitura de pequenas notícias de jornais alemães, como *Tagesschau* ou *Berliner Zeitung*, em suas respectivas páginas no Instagram e estava obtendo algum sucesso.

maioria depreendeu o sentido de palavras desconhecidas pelo contexto ou ignorou-as completamente. Elas também releram alguns trechos para conseguir entender melhor o que estava escrito, mas num geral, foram capazes de compreender as informações gerais veiculadas pela notícia. As estratégias de leitura, por fim, tiveram um papel de conduzir a leitura do texto, no sentido de orientar e evidenciar as informações que as alunas já tinham capacidade de extrair do texto; não lhes foi jogado um texto com a simples instrução “leiam e entendam”, mas lhes foram apresentados meios de adentrar o texto e percorrer as linhas mesmo passando por termos e estruturas desconhecidas.

## **5. Considerações finais - uma leitura como um fim em si mesmo**

E o que esse experimento mostrou? Bem, primeiro a consciência de que infelizmente os textos nos materiais didáticos não foram elaborados para treinar a habilidade de leitura das aulas e dos alunos, ou seja, eles são um meio geralmente para a introdução de alguma nova estrutura gramatical ou, com menos frequência, para reforçar um

novo vocabulário. Os materiais didáticos, especialmente de níveis iniciais não apresentam um texto somente para que ele seja lido e que se discuta sobre o que está contido nele<sup>42</sup>. Por isso é tão relevante, mesmo com textos elaborados para a sala de aula, trabalhar de forma consciente com as estratégias de leitura. Elas nos permitem usar o texto com o fim nele mesmo e são uma ferramenta que auxiliam no letramento. Segundo Magda Soares (2009, p. 18): “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

A reflexão consciente sobre as estratégias de leitura tem um impacto muito positivo nas aulas. Não apenas no contexto da preparação para provas, mas também ao lidarem com textos que despertam seu interesse. Concretamente, as alunas agora são capazes de identificar estratégias que podem ajudá-las em diferentes situações, seja na leitura ou até mesmo na compreensão

---

<sup>42</sup> O mesmo vale para os exercícios de audição.

auditiva. Podem escolher textos de forma mais autônoma, sejam eles adaptados, simplificados ou autênticos.

Uma relação saudável com textos autênticos desde os níveis iniciais de aprendizado da língua – reconhecendo a limitação de compreensão, mas com a certeza de que o que foi compreendido corresponde à tessitura do texto – favorece, por fim, um trabalho mais bem sucedido em níveis mais avançados da língua, em que textos mais robustos – textos literários, filosóficos, artigos acadêmicos e semelhantes – fazem parte do conteúdo das aulas.

## Referências

BADEL, I. Vermittlung von Lesestrategien im Unterricht. In: HELLMICH, F; WERNKE, S. *Lernstrategien im Grundschulalter: Konzepte, Befunde und praktische Implikationen*. Stuttgart: Kohlhammer, 2009, 146-159.

CUMMINGS, J. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in Crossfire*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters, 2001.

CUMMINGS, J. *Rethinking the Education of Multilingual Learners*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2021.

GARBE, C.; HOLLE, K.; JESCH, T. *Texte lesen. Lesekompetenz -Texteverstehen – Lesedidaktik - Lesesozialisation*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, 2009.

GOLD, A. *Lesen kann man lernen: wie man die Lesekompetenz fördern kann*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2018.

PEREIRA, M.; BOECHAT, F. Letramento Literário no ensino de Alemão como Língua Estrangeira (ALE/DaF): a literatura indígena por Curt Unckel Nimuendajú. *Revista Contingentia* v. 9 n. 2, 27–43.

Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/index.php/contingentia/article/view/129662>  
(25/03/2023).

SUN Y, WANG J, DONG Y, ZHENG H, YANG J, ZHAO Y & DONG W. The Relationship Between Reading Strategy and Reading Comprehension: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, v. 12, 1-12. Disponível em:  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.635289> (03/08/2021).

RÖSLER, D. *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Tübingen: Stauffenburg, 2012.

RÖSLER, D.; WÜRFEL, N. *Deutsch Lehren und Lernen 5: Lehr- und Lernmedien*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2021.

SIPPL, A. Von Exoten und Pionieren: Kleiner Bioladen feiert 40. Geburtstag. *BR*. Disponível em:  
<https://www.br.de/nachrichten/bayern/von-exoten-und-pionieren-kleiner-bioladen-feiert-40-geburtstag,UCjNv4m>  
(16/02/2024).

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

WESTHOFF, G. Leseverstehen: Lesen, Lernen, Lehren. *Bulletin CILA*, v. 53, p. 11-22 Disponível em: <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=val-002%3A1991%3A0%3A%3A4> (04/1991).

## **A recepção de filmes e de literatura nas disciplinas iniciais de língua da habilitação de alemão a partir de um viés estético visando à participação**

The reception of films and literature in the initial language courses of the German major from an aesthetic point of view with the goal of participation

Camila Marcucci Schmidt<sup>43</sup>

**Resumo:** O objetivo deste trabalho<sup>44</sup> é discutir a recepção de filme e de literatura nas disciplinas iniciais de Língua Alemã I e II no contexto de formação acadêmica de professoras de alemão da Universidade de São Paulo (USP) a partir de um viés estético visando à *participação* no sentido de promover o contato com os diferentes discursos da língua alvo. Para tanto, discorreremos acerca de quais elementos constitutivos do gênero e da estética textual podem ser explorados e quais estratégias de compreensão podem ser empregadas a fim de, adotando a *compreensão parcial* como princípio, as estudantes tomarem contato com os discursos presentes nos filmes e nos textos literários. Com o intuito de ilustrar a discussão teórica exposta acima, utilizaremos como base para os textos fílmicos *Never Look Away* (Donnersmarck, 2018), e para os literários, o

---

<sup>43</sup> Camila Marcucci Schmidt, Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Modernas, São Paulo, Brasil. Email: camilamschmidt@usp.br ORCID: 0000-0003-3807-9873.

<sup>44</sup> Esta publicação consiste num recorte de uma pesquisa de mestrado sob a orientação da Profa. Dra. Marcella Cherchiglia Aquino com o fomento CAPES (processo 88887.940186/2024-00).

romance *Faserland* (Kracht, 2020).

**Palavras-chave:** ensino de alemão como língua alvo; recepção de filme e literatura; viés estético; participação; níveis iniciais

**Abstract:** The aim of this paper is to discuss the reception of film and literature in the initial subjects of German Language I and II in the context of the academic formation of German teachers at the University of São Paulo (USP) from an aesthetic perspective with a view to participation in order to promote contact with the different discourses of the target language. Therefore, we discuss which constitutive elements of the genre and textual aesthetics can be explored and which comprehension strategies can be used so that, adopting *partial comprehension* as a principle, the students come into contact with the discourses present in films and literary texts. In order to illustrate the theoretical discussion set out above, we will use *Never Look Away* (Donnersmarck, 2018) as a basis for the film texts and the novel *Faserland* (Kracht, 2020) for the literary texts.

**Key words:** teaching of german as a target language; reception of film and literature; aesthetic point of view; participation; initial levels

## 1. Introdução

No bacharelado em Letras - Alemão da USP, as estudantes devem cursar obrigatoriamente as disciplinas de Língua Alemã I-V antes de se aprofundarem nas matérias de Linguística, Literatura e Tradução, além de

terem a possibilidade de cursar a Licenciatura (cf. DLM, 2024). Tendo em vista a formação de professoras de Alemão como Língua Adicional (doravante, ALA) nesse contexto acadêmico específico, discutimos questões relacionadas à sua permanência no curso e às suas práticas futuras, sendo o foco deste trabalho o contato com textos autênticos, ou seja, produzidos sem fins didáticos (Andrade e Silva, 2016, p. 36). Além da autenticidade, pensamos na complexidade linguística: Apesar de nem todo material dessa natureza ser desafiador às alunas de ALA (Kaufmann et al., 2008, p. 63), a graduação em Germanística exige o confronto com linguagem literária e acadêmica, o que requer muito mais do que conhecimento linguístico formal (Andrade e Silva, 2021, p. 21), ou seja, faz-se necessária a competência de lidar com textos, cujas estruturas sintáticas e semânticas sejam pouco recorrentes em materiais e discursos didáticos<sup>45</sup>, ou que sequer tenham sido tematizadas nas aulas de língua: Em outras palavras, lida-se com a não compreensão. Ao

---

<sup>45</sup> O foco desta publicação não é discorrer sobre os materiais didáticos utilizados na graduação, dado que o nosso enfoque é a distinção entre um texto pensado para o ensino, e aquele produzido num contexto que desconsidera o processo de aprendizagem de uma língua alvo. Essa distinção será abordada em maiores detalhes na parte teórica do trabalho.

ter como foco Língua Alemã I e II, os dois primeiros semestres de ALA na graduação, este trabalho toma como insumo linguístico textos fílmicos e literários, partindo da ideia de que são produções apropriadas para se explorar o ponto central desta pesquisa: O contato com diferentes discursos na língua alvo. Para tanto, discorreremos acerca de como isso pode ser feito nos níveis iniciais.

Tendo mencionado a falta de entendimento do texto, nota-se que trabalhos pertencentes à tradição de pesquisa em ALA, como Braun (2008) e Solmecke (2010), reconhecem que a complexidade linguística não é o único fator a ser considerado, acrescentando a falta de conhecimento de mundo e de estratégias de compreensão (*Verstehenstrategien*) (Solmecke, 2010, p. 966). Concentrando-nos em aprendizes com um repertório linguístico e gramatical ainda muito limitado, decidimos focar nesses dois pontos a fim de, ao pretendermos lidar com a falta de compreensão, possibilitarmos a recepção dos filmes e dos textos literários. Essas escolhas dialogam com o Projeto *Zeitgeist*, um livro didático de produção local em desenvolvimento voltado à formação acadêmica, o qual tem como um de seus propósitos “[...] o trabalho com textos mais complexos, a partir de uma maior

diversidade de gêneros textuais e da possibilidade de incluirmos outros aspectos, como a literatura e a estética [...]”, fazendo com que a recepção seja “baseada em elementos, tais como estratégias de leitura e uma progressão gramatical mais flexível, a partir do entendimento de que se trata de elementos que não precisam estar atrelados à produção oral ou escrita das estudantes” (Aquino, Ferreira, 2023, p. 14). Em suma, não é preciso adequar a escolha textual ao conhecimento linguístico das alunas.

Além do fato de estarmos lidando com um insumo textual, cujas estruturas sintáticas e semânticas não necessariamente façam parte do repertório das aprendizes, a autenticidade dos filmes e das obras literárias os liga a comunidades discursivas de língua alemã (Andrade e Silva, 2016, 2021). Isso é essencial para se pensar na compreensão, já que “nem mesmo falantes de língua materna são participantes plenos de todas as comunidades discursivas” (Andrade e Silva, 2021, p. 100), sendo necessário “conhecimento cultural dos sentidos compartilhados pela comunidade [...], possibilitando o desenvolvimento da compreensão do estrangeiro” (Altmayer, 2004 apud Andrade e Silva, 2021, p. 83). Em

outras palavras, trata-se do conhecimento de mundo exposto por Solmecke (2010). Assim, pode-se concluir que quanto maior o número de filmes e obras literárias as estudantes de Letras tenham contato, maior o seu conhecimento para a sua leitura de mundo, possibilitando a compreensão de uma série de textos que compartilhem as mesmas temáticas. É o que Andrade e Silva (2021) entende ao defender a introdução de textos autênticos como princípio metodológico para a *participação*, ou seja, “[...] propiciar o contato dos aprendizes com os discursos que circulam em comunidades da língua-alvo e estimular a interação significativa dos aprendizes com essas comunidades” (op. cit., p. 99). Neste trabalho, tomamos a *participação* como um dos objetivos, mas tendo como recorte o contato com os discursos através de materiais autênticos.

A partir das reflexões acima, compreendemos que esse novo repertório pessoal das estudantes como consequência do contato com diferentes filmes e obras literárias é positivo e essencial não somente do ponto de vista da participação, mas também na atuação como professoras de ALA, possibilitando às estudantes a seleção e análise de textos para as suas práticas. Não obstante,

enxergamos a sala de aula como um espaço para a apresentação de textos, mas acima de tudo como local para ensinar as alunas a lidar com eles, principalmente com os de difícil compreensão lexical e gramatical. Em outras palavras, é preciso mais do que conhecer os textos, sabendo lidar com os desafios que eles apresentam (Solmecke, 2010). Dado que o contato com discursos na LA é um dos pontos centrais desta pesquisa, mas que as estudantes em questão têm um repertório linguístico ainda limitado, adotamos um viés estético como princípio para a seleção dos discursos apresentados em sala de aula.

Filmes e obras literárias possibilitam “não somente um acesso emocional e sensorial à língua em suas diferentes formas e usos, eles também articulam discursos político-sociais e refletem a sua recepção” (Welke et al., 2016)<sup>46</sup>. Deste modo, frente ao desafio de fazer com que estudantes de Letras de Língua Alemã I e II trabalhem com textos autênticos sem que os entendam completamente, enxergamos as obras literárias e fílmicas como insumo apropriado, já que elas possuem diversos

---

<sup>46</sup> Tradução própria do original: “nicht nur einen emotionalen und sinnlichen Zugang zur Sprache in ihren verschiedenen Formen und Verwendungen, sie artikulieren auch gesellschaftspolitische Diskurse und spiegeln deren Rezeption”.

elementos a serem apreciados além dos linguísticos. Em outras palavras, as alunas têm acesso aos discursos, mas o processo de recepção não é puramente informativo. Neste sentido, a aprendizagem estética dialoga com o interesse de direcionar o olhar das alunas a outros aspectos textuais, visto que, inserida numa lógica não utilitarista, ela compreende que a educação pode envolver sentidos e sentimentos (Bernstein, Lerchner, 2014; Junior, Marin, 2012). Dentro de trabalhos que adotam esse viés no contexto de ALA, há, por exemplo, a análise de elementos referentes ao gênero e à estética textual: Na Literatura, Uphoff & Debia (2017) analisam a sonoridade do poema *Erlkönig*, enquanto nos filmes, Welke (2014) demonstra como os componentes visuais e sonoros que constituem os créditos são responsáveis pela interpretação da trama. Contudo, mesmo após a análise desses elementos, grande parte do insumo linguístico ainda não será compreendido pelas alunas. Neste sentido, recorreremos à estratégia de compreensão de ignorar palavras não importantes e/ou relevantes (Kaufmann et al., 2008). Por isso, defendemos neste trabalho a *compreensão parcial* dos textos, a qual, apesar de fragmentária, não é tida como incompleta, já que ela é preenchida a partir da análise de outros componentes

adotando um viés estético. Em outras palavras, as alunas podem direcionar sua atenção para elementos constitutivos dos textos que não sejam linguísticos, mas que, apesar disso, ainda constituem o discurso, levando à compreensão daquele insumo: os figurinos de um filme, a capa de um romance etc.

Tendo em vista as reflexões anteriores, o objetivo deste trabalho é discutir a recepção de filme e de literatura nas disciplinas Língua Alemã I e II da habilitação de alemão a partir de um viés estético (Bernstein, Lerchner, 2014; Junior, Marin, 2012; Welke, 2014, 2016) visando à *participação* no sentido de promover o contato com os diferentes discursos da língua alvo (Andrade e Silva, 2021). Para tanto, discorreremos acerca de quais elementos constitutivos do gênero e da estética textual podem ser explorados a fim de, adotando a *compreensão parcial* como princípio, as estudantes tomarem contato com as temáticas presentes nos filmes e nos textos literários. Além disso, buscamos relacionar estratégias de compreensão a esses elementos, de forma a demonstrar como a recepção pode se dar a partir do viés estético. Com o intuito de ilustrar a discussão teórica exposta acima, utilizaremos como base o longa-metragem *Never Look*

*Away* (Donnersmarck, 2016) e o romance *Faserland* (Kracht, 2020).

Primeiramente, abarcarei questões relacionadas a textos autênticos e estéticos, à definição de *participação*, ao que entendemos por aprendizagem estética e às estratégias de compreensão. Por fim, será feita uma descrição da abordagem a ser proposta nesta pesquisa a partir das obras.

## **2. A compreensão parcial para a recepção de filme de literatura**

Assim como no Projeto *Zeitgeist*, desvinculamos a produção da recepção (Ferreira, Aquino, 2023): Os textos a serem utilizados não correspondem ao nível linguístico das alunas, ou seja, elas não têm a capacidade de compreendê-los em sua íntegra (ou mesmo em sua maioria), a menos que haja o suporte de traduções e/ou dublagens. No entanto, consideramos de extrema importância que estudantes de Letras – Alemão, mesmo nas primeiras disciplinas de Língua Alemã (no caso, I e II), saibam que sempre podem entender alguma coisa. Neste sentido, concordamos com uma das propostas de

Uphoff & Debia (2017, p. 182-185), as quais introduzem o poema *Erlkönig* de Goethe nas primeiras aulas de Língua Alemã I e incentivam as aprendizes a reconhecerem palavras parecidas com a língua inglesa ou portuguesa. Contudo, as estudantes têm em seguida acesso à tradução do texto, o que distancia a proposta das autoras ao objetivo deste trabalho, no qual não se almeja a compreensão total.

Visto que discutimos diferentes formas de se compreender um texto, levamos em consideração que, ao se aprender uma LA, usa-se comumente a distinção entre quatro competências: ouvir, falar, ler e escrever. Dentre elas, haveria a divisão entre produção (falar e escrever) e recepção (ouvir e ler), sendo que falar e ouvir estariam mais associados à língua falada, enquanto escrever e ler, à língua escrita (Rösler, 2012, p. 127). Sendo o foco deste trabalho a recepção, nota-se que ler um texto e compreendê-lo é algo que envolve diversos elementos, como os conhecimentos prévios da leitora, suas expectativas, o reconhecimento de letras, palavras e de estruturas sintáticas, compondo a sua decodificação (Kaufmann et al., 2008, p. 40-41). Além disso, não lemos todos os textos da mesma forma, havendo diferentes estilos de leitura (op. cit., p. 38), assim como estratégias

de compreensão, as quais utilizamos automaticamente na língua materna (op. cit., p. 42). A principal diferença entre ambas as competências de recepção é que na compreensão auditiva a velocidade da fala tem um papel importante (Rösler, 2012, p. 135), assim como características individuais de pronúncia e barulhos de fundo (op. cit., p. 131). Além disso, há a manifestação de emoções a partir de expressões verbais e gestos, sendo elementos como a prosódia, por exemplo, responsáveis por exprimir as intenções e sentimentos de quem fala. Portanto, ouvir é uma experiência, na qual os sentimentos e as sensações frequentemente antecedem a própria compreensão (Braun, 2008, p. 76).

Apesar de a leitura estar mais associada à literatura e a compreensão auditiva, aos filmes, gostaríamos de explorar ambas as competências para os textos tratados neste trabalho, já que ao ler um romance podemos trabalhar com aspectos da língua falada (ex.: a sonoridade), assim como assistir a um filme também inclui a leitura de elementos (ex.: placas). Além disso, pretendemos dar atenção ao aspecto visual, cujo papel na recepção está presente em discussões na área ALA, reconhecendo-se a presença de uma quinta competência: a

compreensão auditiva-visual (*Hör-Sehverstehen*) (Solmecke, 2010, p. 962). Esta se mostra bastante relevante a partir do gênero audiovisual, uma vez que o seu insumo faz com que o discernimento de estruturas mais complexas seja facilitado (Bilytska, 2017). Logo, trabalhar com filmes é uma forma eficiente de irmos contra a progressão gramatical. Além disso, Welke (2014, p. 323-324) defende “como a interação dos códigos audiovisuais orienta o processo de recepção ativo e incentiva os alunos a utilizarem seus conhecimentos estéticos, simbólicos e comunicativo-narrativos aos textos filmicos”. Nesta pesquisa, acreditamos que ela também seja possível na leitura. Por isso, propomos a terminologia “compreensão visual” (*Sehversten*), como aparece no trabalho de Michler e Reimann (2016). Essa associação parece clara quando tratamos, por exemplo, de livros ilustrados, mas ao lidarmos com um insumo exclusivamente escrito, pretendemos incorporá-la na grafia, na capa e na edição. Deste modo, a compreensão visual não precisa estar necessariamente ligada a imagens: A formatação de dedicatórias na página de um romance é, de certa forma, uma imagem, a qual as alunas podem reconhecer sem muito conhecimento linguístico, mas a

partir de seus conhecimentos prévios. Portanto, pensar na recepção em ALA a partir da percepção estética é uma forma de expandir o que entendemos tradicionalmente por imagem e texto.

Sobre as dificuldades na recepção em LA, Braun (2008) reconhece que o nível linguístico é um fator a ser levado em consideração, mas certamente não é o único. Neste sentido, Solmecke (2010, p. 966) inclui também a falta de conhecimento de mundo e de estratégias de compreensão (*Verstehensstrategien*). Além disso, a autora coloca como não podemos atribuir a complexidade de um texto apenas ao texto em si, mas também ao seu receptor, já que entender é algo muito individual, e essa diversidade fica clara quando nos deparamos com textos não muito objetivos ou “fortemente culturalmente caracterizados” (*“stark kulturgeprägt”*) (Solmecke, 2010, p. 966). Logo, textos que trazem consigo discursos muito “específicos”, no sentido de não se assemelharem às experiências e ao repertório da aluna e/ou ao que é apresentado no livro didático, tendem a ser mais trabalhosos às estudantes, o que inclui os filmes e a literatura em muitos casos. No entanto, a autora também comenta que a dificuldade do texto depende do que se pretende com este, além das

atividades a serem propostas às alunas (Solmecke, 2010, p. 966; Braun, 2008). Logo, apresentar textos autênticos a estudantes de níveis iniciais de língua alemã não é algo que deva ser feito sem algum direcionamento, já que muitas podem se sentir perdidas e acharem que falharam ao não entenderem o que leram/assistiram, quando, na verdade, é esperado que elas não entendam (quase) nada. Por isso, podemos pensar em objetivos que se adequem à realidade e à capacidade das aprendizes.

Por fim, no que concerne às estratégias de compreensão, Kaufmann et al. (2008) introduz para a leitura (a) saber utilizar os conhecimentos prévios; (b) conseguir estruturar um texto e (c) ignorar palavras não importantes e/ou relevantes. Consideraremos as mesmas estratégias para discutirmos a compreensão auditiva. Sobre a primeira, (a) podemos dizer que utilizar-se das noções acerca da língua inglesa como podemos ver a partir de Uphoff e Debia (2017) pode ser uma forma de se usar os conhecimentos prévios ao seu favor, já que as autoras evidenciam como a recepção do poema *Erkönig* de Goethe pode ser feita nas primeiras aulas de Língua Alemã I. No caso da estratégia (b), enxergar os figurinos de um filme de época e os associar aos seus respectivos

períodos é uma forma de estruturar um texto, de modo a organizar a sua composição, assim como reconhecer, por exemplo, que o início do romance se trata da introdução das personagens a partir da grande presença de nomes próprios leva à esquematização das informações ali apresentadas. Por fim, a estratégia (c) parece ser de extrema importância ao irmos contra a progressão gramatical e na direção de textos muito mais complexos do que o nível linguístico das alunas. Consideramos esse ponto de vista libertador para aprendizes iniciantes de ALA, permitindo que elas tenham no lugar de frustrações, um proveito sobre o texto que está à sua frente. Contudo, elas entenderão uma parcela dos textos. Por isso, objetiva-se a *compreensão parcial*.

### **3. Filmes e obras literárias para a participação**

Dentre as inúmeras possibilidades existentes, faz-se necessário definir com maior precisão a que textos este trabalho se volta. Para tanto, é preciso discutir as terminologias “autêntico” e “estético”. Partimos da definição de que um *texto autêntico* é aquele:

[...] criado para um contexto de comunicação entre falantes externo ao ensino, mas empregado no ensino da língua estrangeira sem alterações em sua estrutura gramatical, vocabulário ou elementos que caracterizem seu gênero textual (Andrade e Silva, 2016, p. 36).

Autênticos são, portanto, propagandas, bulas de remédio, anúncios de trem etc. No entanto, textos voltados à aplicabilidade do cotidiano não fazem parte do corpus deste trabalho, sendo nosso foco os textos estéticos, os quais seriam responsáveis por possibilitar “não somente um acesso emocional e sensorial à língua em suas diferentes formas e usos, eles também articulam discursos político-sociais e refletem a sua recepção” (Welke et al., 2016). Leva-se em consideração que por se tratar de textos narrativos, eles se adequam ao contexto do curso de Letras, além de ser possível utilizar seus elementos estéticos como suporte para a recepção, o que será discutido em maiores detalhes neste trabalho. Além disso, esses textos podem ser encontrados fora da sala de aula e usufruídos para o entretenimento e lazer das alunas, também permitindo a elas diferentes reações e relações. Por fim, a criação de um repertório pessoal a partir deles pode ser benéfica para a futura prática docente dessas estudantes, já que não só aumenta o conhecimento da

docente, mas facilita a seleção de textos para serem usados em sala de aula, o que pode ser um grande desafio.

Sobre as vantagens de serem utilizados textos estéticos em aulas de ALA, Welke *et al.* (2016) irá discorrer que essa prática, ao ser constante, colabora não apenas para a motivação das alunas por conta de toda a diversidade que o circunda e da inclusão das alunas em toda a sua personalidade, mas também são fatores positivos para a capacidade linguística e para a *participação emancipatória na sociedade*. Falamos, portanto, de participação em comunidades discursivas.

Ao se deparar com o desafio de alunas de ALA terem pouco – ou nenhum – convívio com as comunidades de língua alemã, Andrade e Silva (2021) irá propor a *participação* enquanto princípio metodológico, ou seja, “[...] propiciar o contato dos aprendizes com os discursos que circulam em comunidades da língua-alvo e estimular a interação significativa dos aprendizes com essas comunidades.” (op. cit., p. 99), o que seria feito “[...] inicialmente de forma mediada, mas cada vez mais independente [...]” (op. cit., p. 26). Para tanto, a autora entende os textos autênticos como essenciais, já que eles

configurariam uma ponte entre os alunos e os discursos (op. cit., p. 26):

Optamos pelo uso do plural, pois reconhecemos que nem mesmo falantes de língua materna são participantes plenos de todas as comunidades discursivas da sua língua. Disto pode-se concluir que apenas o domínio da língua não garante a participação do sujeito em todos os grupos que a utilizam [...]. Assim, optamos por tratar da participação em comunidades discursivas da língua-alvo, no plural, por ser uma forma mais adequada de se lidar com a questão (Andrade e Silva, 2021, p. 100).

Consideramos fundamental que as estudantes de Letras compreendam a existência de diferentes grupos, visto que essa premissa por si só já contraria a possibilidade de um domínio total do idioma, de forma que nem todos os textos serão compreendidos como um todo. Ademais, a língua não aparece como algo descontextualizado, evidenciando o domínio formal do idioma como insuficiente para a participação. Sobre este último ponto, Andrade e Silva (2021) se utiliza do conceito de *Fremdverstehen* (compreensão do estrangeiro) de Altmayer (2004):

Altmayer igualmente defende que para a interpretação de textos em língua estrangeira, é necessário, além do conhecimento linguístico, também um conhecimento cultural dos sentidos compartilhados pela comunidade. A partir desses conceitos, o autor defende que objetivo do ensino de cultura no ensino de línguas é tornar esses padrões visíveis e explícitos para os aprendizes, possibilitando o desenvolvimento da compreensão do estrangeiro (Altmayer, 2004 apud Andrade e Silva, 2021, p. 83).

Logo, diferentes discursos englobam conhecimentos culturais diversos relacionados às comunidades, permitindo a identificação de padrões (Altmayer, 2004). Relacionando essas colocações com os textos estéticos a serem utilizados neste trabalho, ter em vista que há uma multiplicidade de discursos pode ter um impacto positivo para pensarmos na recepção das alunas iniciais de ALA, esclarecendo um dos motivos de certos textos serem tão difíceis de se entender. Por exemplo: Filmes que se passam na Alemanha Oriental – a RDA – trazem um vocabulário próprio do momento histórico e das relações interpessoais. Na série *Kleo* (2022), disponível na *Netflix*, a personagem principal é uma agente extraoficial responsável por executar alvos na Alemanha Ocidental – a RFA. Ao passar por um túnel que a leva à outra parte de Berlim, Kleo diz a um

camundongo: “Grüß dich, Genosse Lenin. Schau mal hier. Ein Kleines Abschiedsgeschenk” (1:00), entregando ao pequeno animal um pedaço de queijo com a bandeira de seu país. A palavra utilizada por Kleo para se referir ao “camarada” Lenin está presente em diversos outros filmes com o mesmo plano de fundo histórico: *Das Leben der Anderen*, *Gundermann* etc. Ter o conhecimento do significado de *Genosse* não tem relação direta como o nível linguístico das alunas, mas sim com o conhecimento acerca desse período histórico e do vocabulário que o circunda. Até o insumo visual, da bandeira, das vestimentas e da arquitetura dos prédios pode ser crucial para a compreensão do trecho. Deste modo, tomar conhecimento dos diferentes elementos discursivos de filmes que se passam na RDA permite às alunas compreenderem melhor outros longas do mesmo gênero. Isso vale para além de recortes históricos: declarações de amor, textos policiais etc.

#### **4. O viés estético para a participação**

Na seção anterior, falamos sobre a *participação* do ponto de vista do contato com discursos na LA (Andrade e

Silva, 2021) através dos filmes e das obras literárias. No entanto, as discussões anteriores não são capazes de abarcar o fato de que as estudantes de Língua Alemã I e II ainda têm um conhecimento linguístico muito limitado. Logo, não se trata apenas de não compreender vocabulário característico de um certo tipo de discurso, já que a falta de compreensão vai muito além. Deste modo, ao nos questionarmos acerca de como apresentar esses discursos para as aprendizes iniciais, sugerimos direcionar o olhar para marcas dos gêneros textuais e da estética textual como o uso específico de aspas, a abertura de um filme, o uso de uma fonte textual e outros elementos que também fazem parte da configuração do discurso. Logo, não se trata somente de gramática e vocabulário.

Uma das formas de trazer a estética para as aulas de ALA se dá na análise das obras a partir de seus elementos estéticos. No caso da Literatura, essa prática parece mais recorrente e viável se temos um curso de Letras em mente. Uphoff e Debia (2017), por exemplo, levam a sonoridade do poema em consideração para as estudantes de Língua I, assim como Weber (2014) enxerga as estruturas gramaticais de poemas como uma forma de aproximar aspectos formais da língua à literariedade da

poesia. Para filmes, trabalhos como Welke (2014) evidenciam a mesma possibilidade: A autora demonstra como aspectos relacionados aos créditos e a elementos visuais e sonoros são responsáveis pela interpretação das obras.

A abordagem acima reconhece que as mídias estéticas não podem ser interpretadas sem que a sua forma seja levada em consideração (Hebauer, 1984, p. 3). Dobstadt e Riedner (2021, p. 394) chamam atenção para essa concepção, já que há outra que compreende as mídias estéticas como algo imediato, sem levar em conta que romances e histórias em quadrinho devam ser interpretados de modos distintos tendo em vista suas configurações diversas. Contudo, essa segunda concepção é presente em diversos contextos de ALA, os quais dão pouco espaço às mídias estéticas a fim de focar no treino de competências e na comunicação (op cit.).

Ao levarmos em consideração diversos aspectos constitutivos dos textos para que se apresentem discursos na LA, estamos de acordo com a concepção de Hebauer (1984). Deste modo, analisamos os filmes e as obras literárias a partir de um viés estético. Sendo assim,

esquematisamos os seguintes elementos a serem levados em consideração:

**Tabela 1:** Elementos para a análise de viés estético

ELEMENTOS PARA A ANÁLISE DE VIÉS ESTÉTICO:	
Romance:	Filme:
(i) grafia; (ii) formatação/edição do texto;	(i) grafia; (ii) formatação/edição do texto; (iii) cenário; (iv) figurinos.

Fonte: Autoria própria

Certamente há outros aspectos a serem analisados, mas focaremos nos elementos descritos na tabela, uma vez que as obras a serem expostas neste artigo trazem consigo discursos associados a eles, facilitando a compreensão das alunas de Língua Alemã I e II. Em um filme, por exemplo, a trilha sonora é sem dúvida relevante para a construção de sentido, mas no trecho a ser estudado não há a presença desta. Deste modo, a divisão entre romance e filme se dá a partir da análise das obras específicas a serem trabalhadas, podendo ser adaptada de acordo com o insumo textual.

A partir dos elementos em questão, buscamos relacionar as estratégias de compreensão discutidas

anteriormente à análise destes, além de as associar a um dos pontos centrais do trabalho – *a compreensão parcial*:

**Tabela 2:** Estratégias de compreensão para o viés estético

(a) Saber utilizar os conhecimentos prévios	(b) Conseguir estruturar um texto	(c) Ignorar palavras não importantes e/ou relevantes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecimento e interpretação dos elementos da Tabela 1;</li> <li>• Reconhecimento de palavras parecidas com o português/inglês e vocabulário de nível inicial.</li> </ul>	Reconhecimento e interpretação do elemento (ii) formatação/edição do texto (Tabela 1).	Compreensão parcial

Fonte: Autoria própria

Sem (a) conhecimentos prévios acerca dos elementos do gênero e da estética textual e suas funções nas obras, não será possível colocar em prática a proposta deste artigo, visto que eles são essenciais para que as alunas obtenham algum nível de compreensão dos textos. Por isso, parte-se do pressuposto de que as alunas têm repertório anterior com romances e filmes, independentemente do idioma e da nacionalidade destes. Adotamos esse pressuposto a partir do contexto específico

de ensino – o acadêmico de Letras –, visto que textos estéticos são parte do currículo. Essa primeira estratégia de compreensão também será relevante do ponto de vista linguístico, já que as alunas também poderão identificar palavras parecidas com o inglês/português e vocabulário de nível inicial. Em relação à (b) estruturação de um texto, ela será parte crucial para que as estudantes se utilizem da (ii) formatação e da edição do texto para a formação de sentido, valendo tanto para o filme quanto para o romance. Por fim, (c) ignorar palavras não importantes/relevantes é de extrema importância ao tomarmos a *compreensão parcial* como princípio, já que as alunas devem desconsiderar uma série de itens lexicais e perceberem que, mesmo sem o conhecimento deles, foi possível entender do que se tratam os textos.

## **5. A recepção de filmes e de literatura a partir do viés estético**

Tendo em vista as considerações acima, ilustraremos a discussão teórica a partir do romance *Faserland* e do filme *Never Look Away*, respectivamente. Ambas as obras não serão analisadas na íntegra, optando

por um recorte textual. No caso do romance, optamos pelo trabalho com os paratextos, e para o filme, temos como foco as primeiras cenas.

### **5.1. Faserland**

O romance *Faserland* (Kracht, 2020) gira em torno de um jovem muito rico, mas ao mesmo tempo, sem saber o que fazer da vida, tendo a leitora acesso aos seus pensamentos e às suas tentativas de se colocar e compreender o mundo. Ao invés de nos adentrarmos no enredo da obra, recorreremos a um insumo textual que antecede a narrativa, explorando o elemento (ii) para a análise de viés estético (edição/formatação do texto). A obra tem como paratextos uma dedicatória e uma indicação de que as personagens do romance são fictícias.

A dedicatória “Für meine Schwester Dominique” (Kracht, 2020, p. 5) ocupa sozinha uma das páginas do romance. Diferente do segundo paratexto, ela não é linguisticamente tão complexa para as alunas iniciais, já que o vocabulário de família faz parte da introdução ao idioma, sendo a preposição “für” possível de ser inferida da língua inglesa. Logo, é possível as alunas se utilizarem

dos seus conhecimentos prévios como estratégia de compreensão (Kaufmann et al., 2008). Contudo, não é somente o insumo linguístico o responsável pela construção de sentido, já que a formatação do texto se assemelha a outras dedicatórias. Neste sentido, estamos usando a estratégia de estruturar um texto (op cit.), a qual se faz possível a partir dos conhecimentos prévios de outras dedicatórias. Na literatura brasileira, por exemplo, Guimarães Rosa e Carlos Drummond de Andrade se utilizam da mesma prática: No romance *Grande: Sertão Veredas* (Rosa, 1991, p. 5), lê-se “A/ Aracy, minha mulher, Ara/ pertence este livro”. Já em *Claro Enigma* (Drummond, 2016, p.9), o poeta escreve “A Américo Facó”. Em todas as três dedicatórias apresentadas, elas se encontram como insumo textual exclusivo da página, formatadas à direita. Reconhecer esse padrão e realizar essa estruturação é relevante, pois apesar de as dedicatórias não fazerem parte do enredo propriamente, elas dão voz à autoria da obra e fazem parte do gênero literário. Assim como qualquer paratexto, elas são responsáveis por compor um livro para que este se apresente com tal a quem lê (Genette, 2009, p. 9). Mais do que isso, “[a]ntecedem o texto ficcional, mostrando inter-

relação entre autor, obra e público” (Moraes, 2014, p. 22). Em suma, a dedicatória possui uma identidade visual responsável por fazer com que a leitora a entenda antes mesmo de a ler, além de criar uma conexão entre a pessoa leitora, a obra e sua autoria.

Olhar para a configuração do texto na página se torna principalmente relevante para a indicação de que as personagens são fictícias:

Alle hier beschriebenen Personen und alle Begebenheiten sind, von den gelegentlich erwähnten Personen des öffentlichen Lebens abgesehen, frei erfunden. Jede Ähnlichkeit mit lebenden Personen ist völlig unbeabsichtigt (Kracht, 2020, p. 4).

Vocabulário como “Begebenheiten”, “unbeabsichtigt” e “Ähnlichkeit” provavelmente não faz parte do repertório de alunas de Língua Alemã I e II. Elas podem reconhecer palavras como “Alle”, “hier”, “Personen” e inferir outras como “beschriebenen”, “frei” e “Lebens”. Contudo, apenas a identificação desses termos pode não ser suficiente para que as estudantes de fato entendam do que se trata a passagem. É a partir da identificação desta como paratexto somada à compreensão parcial do conteúdo que alunas iniciais de ALA podem

obter maior taxa de sucesso na recepção. Mais uma vez, as estratégias de compreensão relacionadas à utilização dos conhecimentos prévios e da estruturação do texto se mostram úteis.

Em ambos os casos, as estudantes se utilizam do vocabulário dos textos para que obtenham a compreensão parcial, mas ele não é o único fator responsável pelo acesso das alunas àquele discurso. A recepção a partir do viés estético se torna, portanto, uma ferramenta. Ademais, demonstrou-se como não é necessário entender palavra por palavra, visto que a natureza dos paratextos carrega o sentido daquele insumo. Tendo em vista essas reflexões, uma maneira de se introduzir as passagens de *Faserland* em sala de aula seria como fazem Uphoff e Debia (2017) com o poema *Erkönig*, pedindo para que as alunas reconheçam palavras passíveis de inferência, mas, antes disso, instruí-las a identificarem o gênero do paratexto. Desta maneira, elas não focam apenas no aspecto linguístico, mas reconhecem os paratextos como discursos que compõe o que entendemos como obra literária, como coloca Genette (2009).

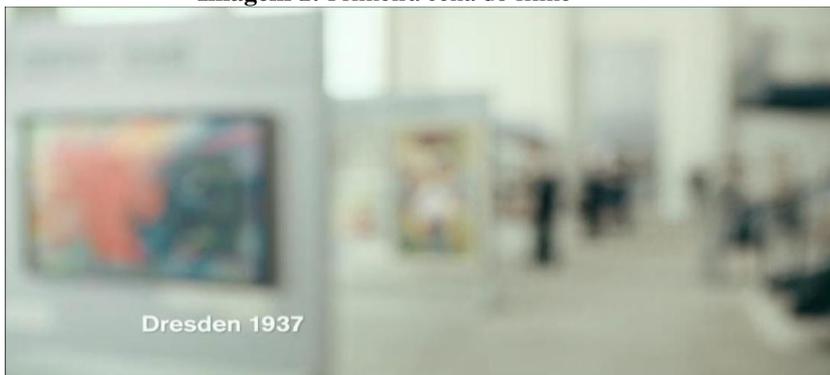
## 5.2. Never Look Away

O filme *Never Look Away* (Donnersmarck, 2018) relata a trajetória do artista Kurt Barnert, a qual se inicia em sua infância na Segunda Guerra Mundial, passando-se em seguida na sua juventude na Alemanha Oriental e, por fim, na sua transição para um homem adulto na Alemanha Ocidental. O foco da trama, inserida nesse contexto histórico dinâmico, se dá tanto na evolução de Kurt enquanto artista visual, quanto como pessoa. Consideramos o filme apropriado para a proposta deste artigo, pois ele, além de girar em torno do universo estético, traz temáticas importantes: os diferentes períodos históricos, relações familiares, saúde mental, saúde da mulher etc. No trecho que iremos utilizar, focalizaremos no período histórico e na sua relação com as artes plásticas. Além disso, o filme conta com a fala das personagens, mas também com inscrições nas paredes referentes às exposições, expandindo o insumo linguístico. Do ponto de vista estético no que se refere a imagens, especificamente, *Never Look Away* gira em torno da vida de um artista, o que faz com que a estética tenha um certo

destaque no longa, passando-se a primeira cena num museu.

O trecho em questão tem a duração de 4,5 minutos, tratando-se da cena inicial. O protagonista criança está com a tia num museu, o qual não é um local para se apreciar as obras, mas, de certa maneira, depreciá-las. Trata-se de uma amostra de arte que vai contra os ideais do nacional-socialismo, propagando a loucura e o antipatriotismo. O primeiro elemento a ser analisado é uma indicação de que o filme se passa em Dresden no ano de 1937, ou seja, dois anos antes do início da Segunda Guerra, com o regime nazista em vigência:

**Imagem 1:** Primeira cena do filme



Fonte: Donnersmarck, 2018

Essa contextualização temporal e espacial é um indicativo de que se trata de um filme de época, inserindo o longa no período do nacional-socialismo. Assim como discutimos a formatação/edição do texto (elemento ii) para o romance *Faserland* associada à estratégia de (b) conseguir estruturar um texto, podemos tomar esse aspecto do filme como produtivo para a sua interpretação, já que o fato de ser uma passagem inserida posteriormente na edição, além de estar logo no início do longa, é responsável por essa compreensão quase imediata.

Outro aspecto a ser levado em consideração nesta primeira análise são os figurinos das personagens (elemento iv), os quais também colaborarão para a associação do filme ao seu respectivo período histórico:

**Imagem 3:** Cena do filme com foco nas vestimentas



Fonte: Donnersmarck, 2018

Na cena, vemos vestimentas típicas da primeira metade do século XX, as quais as alunas podem reconhecer a partir de seus conhecimentos prévios (estratégia (a)). Além disso, o homem no centro se destaca da maioria, evidenciando que ele é o guia da exposição: Seu terno e o chapéu, da mesma cor, diferem-se levemente dos tons dos outros trajés. Por fim, o acessório da cabeça não é um chapéu de passeio como o dos outros homens e mulheres, aproximando-se mais ao universo de trabalho.

No que se refere à grafia (elemento i), podemos analisar a fonte empregada nas paredes do museu, responsáveis por separarem as obras de acordo com a sua temática:

**Imagem 6:** Cena do filme com foco na exposição



Fonte: Donnersmarck, 2018

A fonte em questão se chama *Tannenberg*, a qual é uma adaptação da escrita gótica própria do período nazista, voltada para cartazes, panfletos e outros contextos relacionados à publicidade e divulgação (cf. Schweiger, 2023). Essa informação específica pode não ser de conhecimento prévio das alunas, mas pode ser um ponto de partida para uma discussão acerca da estética do período, a qual pode se dar a partir da análise de outras imagens com a mesma fonte em diferentes contextos. Mais uma vez, analisamos um elemento responsável por inserir a trama em seu respectivo período histórico.

Por fim, havendo analisado elementos que ligam o filme ao nacional-socialismo, temos outro discurso a ser tratado: A depreciação da arte. Com intuito de chamar a atenção a esse ponto específico, podemos tomar as obras em si como base, as quais fazem parte do cenário (elemento iii). Tratando-se de obras mais abstratas de mulheres – muitas nuas ou seminuas –, podemos associá-las ao texto “*Die Welt ein einziges Bordell*”, visto que a última palavra pode ser reconhecida pelas estudantes, fazendo a relação entre o que seria um bordel e as figuras femininas. Novamente, as alunas estariam utilizando de

seus (a) conhecimentos prévios para a interpretação, mas sem que o sentido seja formado exclusivamente pelo vocabulário identificado.

Sendo o objetivo da compreensão parcial do trecho a depreciação das obras de arte que não se enquadram nos ideais do nacional-socialismo, as estudantes devem relacionar o período aos tipos de quadros ali expostos. Entendendo esse contexto específico, é mais fácil trabalhar com as falas do guia do museu, da tia e do menino Kurt, visto que iniciarmos por elas poderia levar as alunas a ignorarem os elementos estéticos e a não se utilizarem das estratégias de compreensão. No entanto, é importante reforçar que as alunas ainda assim precisariam da transcrição e da tradução das falas para as entenderem por completo. Por isso, recomendamos que a compreensão parcial ainda seja um norteador mesmo ao trabalharmos com um insumo puramente linguístico.

## **6. Considerações finais**

Este trabalho teve como intuito discutir as possibilidades da recepção de filme e de literatura para turmas de Língua Alemã I e II da habilitação de Alemão

da Letras na FFLCH – USP de forma que as estudantes possam tomar conta de discursos na língua alvo apesar de seu repertório linguístico limitado. Estamos, portanto, incentivando a sua *participação* (Andrade e Silva, 2021), o que é essencial para a formação de professoras de ALA no sentido de colaborar com a sua permanência na Universidade, assim como na criação de um repertório pessoal. Contudo, para que esses discursos sejam de fato acessíveis, discutimos como adotar um viés estético (Bernstein, Lerchner, 2014; Junior, Marin, 2012; Welke, 2014, 2016) pode ser produtivo ao selecionarmos para a análise elementos característicos da estética e do gênero textual, elencando (i) grafia; (ii) formatação/edição do texto; (iii) cenário e (iv) figurinos. Essa discussão foi ilustrada a partir do romance *Faserland* (Kracht, 2020) e do filme *Never Look Away* (Donnersmark, 2018).

Tendo em vista que a dificuldade na recepção em ALA não se dá somente pelo nível linguístico (Braun, 2008; Solmecke, 2010), damos um objetivo possível de ser alcançado às alunas, tendo sempre em mente a *compreensão parcial*. Além disso, vimos como os elementos para a análise de viés estético podem ser facilmente associados às estratégias de compreensão

elencadas por Kaufmann et al. (2008), ou seja, saber utilizar os conhecimentos prévios; conseguir estruturar um texto e ignorar palavras não importantes e/ou relevantes. Em outras palavras, constatou-se que ao elegermos os discursos associados à estética e ao gênero textual, foi possível através das estratégias obter a compreensão parcial e incentivar a participação.

Por fim, gostaríamos de ressaltar que este trabalho não teve como intuito compartilhar uma sequência didática e muito menos um manual fechado para o trabalho com filmes e obras literárias nos níveis iniciais de ALA. Nosso objetivo é discutir o viés estético como uma possibilidade para se trabalhar a recepção dos textos, de forma que o nível linguístico das alunas não seja uma barreira para a escolha dos materiais.

## **Referências**

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Claro Enigma*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ANDRADE E SILVA, Mariana Kuntz de. *Textos autênticos, adaptados e semi-autênticos no ensino de alemão como língua estrangeira: reflexões sob a perspectiva da pedagogia pós-método e da aprendizagem como participação*. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São

Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em:  
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-01032016-143905/pt-br.php> (07/03/2025)

ANDRADE E SILVA, Mariana Kuntz de. *Participação enquanto princípio metodológico no ensino de alemão como língua estrangeira: aproximando aprendizes das comunidades da língua-alvo*. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em:  
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-19022021-200907/pt-br.php> (07/03/2025)

AQUINO, Marcell Cherchiglia. Projeto Novela: uma abordagem comunicativa e intercultural no ensino de alemão como língua estrangeira. *Pandaemonium Germanicum*, v. 22., n. 38, 31-47, 2019. Disponível em:  
<https://revistas.usp.br/pg/article/view/158858> (07/03/2025)

AQUINO, Marcell Cherchiglia. Mudando o ritmo das aulas de alemão como língua adicional por meio de músicas e mídias digitais. *Pandaemonium Germanicum*, v. 24, n. 42, 22-47, 2021. Disponível em:  
<https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/176694> (07/03/2025)

AQUINO, Marcell; FERREIRA, Mergenfel Vaz. Ensino de alemão com foco decolonial: uma discussão sobre propostas didáticas para o projeto Zeitgeist. *Domínios de Linguagem*, v. 17, 1-33, 2023. Disponível em:  
<https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/66610> (07/03/2025)

BILYTSKA, Viktoriya. Hörverstehen und Hör-Sehverstehen aus kognitiver Sicht. *Filológica*, v. 64, n. 1, 3-5, 2017. Disponível em:  
[https://www.academia.edu/38027292/H%C3%B6r\\_Sehverstehe](https://www.academia.edu/38027292/H%C3%B6r_Sehverstehe)

n\_in\_neueren\_Lehrwerken\_f%C3%BCr\_den\_DaF\_Unterricht\_eine\_vergleichende\_Analyse\_(07/03/2025)

BRAUN, Angelika. Hören im DaZ-Unterricht. In: Kaufmann, Susan; Zehnder, Erich; Vandershelden, Elisabeth; Frank, Winfried (org.). *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache*, 2. ed. Ismaning: Hueber Verlag, 2008, 69-106.

BRAUN, Birgit; DOUBEK, Margit; FÜGERT, Nadja; KOTAS, Ondřej. *DaF kompakt neu A2: Kurs- und Übungsbuch*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2016.

DEMARTINI, Gabriel Ribeiro; DA SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. Abordagem temática Freireana no ensino de ciências e biologia: reflexões a partir da práxis autêntica. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 21, 2021, 1–30. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/33743> (07/03/2025)

DLM. *Departamento de Letras Modernas*, Descrição da Habilitação de Alemão do Curso de Letras. Disponível em: <https://dlm.fflch.usp.br/alemao/graduacao%C3%A7%C3%A3o> (06/08/2024)

DOBSTADT, Michael; RIEDNER, Renate. Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd und Zweitsprache. In.: ALTMEYER, Claus; BIEBIGHÄUSER, Katrin; HABERZETTL, Stefanie; HEINE, Antje (org.). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte - Themen - Methoden*. Berlin: J. B. Metzler, 2021, 394-411.

EDELHOFF, Cristoph. Authentizität im Fremdsprachenunterricht. In: EDELHOFF, Cristoph (org.). *Authentische Texte Im Deutschunterricht: Einführung und Unterrichtsmodelle*. Munique: Hueber, 1985, 5-30

GENETTE, Gérard. *Paratextos Editoriais*. Tradução Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê, 2009.

JUNIOR, Jonas Bach; MARIN, Andreia A. A educação estética na pedagogia Waldorf: o imaginário e a paisagem interior. *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, v. 3., n. 8, 19-34, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/559> (07/03/2025)

KAUFMANN, Susan; ZEHNDER, Erich; VANDERHEIDEN, Elisabeth; FRANK, Wienfried *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache. Band 2: Methodik und Didaktik*. Ismaning: Hueber Verlag, 2008.

KRACHT, Christian. *Faserland: Roman*. Berlin: e-Book Kiepenheuer & Witsch, 2020.

MICHLER, Christine; REIMANN, Daniel (org.). *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2016.

MORAES, Renata Ribeiro de. *Para João Antônio, pela força aos novos e à literatura: dedicatórias como elementos constituintes de um projeto literário*. Tese (Doutorado em Literatura) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/1454594f-59f4-43a5-827a-2a7a9e57cb8b> (20/03/2025)

NILS, Bernstein; LERCHNER, Charlotte (org.). *Ästehtisches Lernen im DaF-/Daz-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2014

ROSA, João Guimarães. *Grande Serão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

RÖSLER, Dietmar. *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: J. B. Metzler, 2012.

SCHWEIGER, Tassilo. *Der Schriftstreit zur Zeit des Nationalsozialismus*. 2023. Monografia (Língua e Literatura Alemã) – Universidade Ludwig-Maximilians de Munique, Munique, 2023. Disponível em: <https://www.altes-buch.com/docs/Schriftstreit.pdf> (28/09/2024)

SOLMECKE, Gert. Vermittlung der Hörfertigkeit. In: KRUMM, Hans-Jürgen et al. (org.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1*. Berlin/New York: de Gruyter, 2010, 969-975.

UPHOFF, Dörthe; DEBIA, Deise Tott. O papel do ensino de língua e a passagem para as disciplinas de literatura no curso de Letras-Alemão da USP: considerações a partir de uma análise de necessidades. In.: UPHOFF, Dörthe; LEIPNITZ, Luciane; ARANTES, Poliana C. C.; PEREIRA, Rogério Costa (org.). *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017, 169-190.

WELKE, Tina. Die Etablierung eines Gemeinnisses - Titelsequenzen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In.: NILS, Bernstein; LERCHNER, Charlotte (org.). *Ästhetisches Lernen im DaF-/Daz-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2014.

WELKE, Tina; FAISTAUER, Renate (org.). *Eintauchen in andere Welten: Vielfalt ästhetischer Texte im Kontext Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache*. Wien: Praesens, 2016. Disponível em: <https://www.germ.univie.ac.at/publikation/eintauchen-in-andere-welten/> (28/09/2024).

# **O uso de tecnologias para empoderamento e participação (TEP) em interações e compartilhamentos por meio da produção de *podcasts***

The use of technologies for empowerment and participation (TEP) in interactions and sharing in the form of podcasts

Elaine Cristina Roschel Nunes<sup>47</sup>  
Aliny da Cunha Stanck<sup>48</sup>  
Carlos Eduardo Monge<sup>49</sup>  
Lorena Hoeller Fidelis<sup>50</sup>  
Mateus Martins Chagas<sup>51</sup>

---

<sup>47</sup> Elaine Cristina Roschel Nunes, Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras, Florianópolis, Brasil. E-mail: roschel.elaine@ufsc.br ORCID: 0000-0002-0474-3464

<sup>48</sup> Aliny da Cunha Stanck, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, curso de Letras Alemão, Florianópolis, Brasil. E-mail: alinyrkt93@gmail.com ORCID: 0009-0009-5353-7892

<sup>49</sup> Carlos Eduardo Monge, Universidade Federal de Santa Catarina, curso de Letras Alemão, Florianópolis, Brasil. E-mail: carlos.spae00@gmail.com ORCID: 0009-0008-9705-2996

<sup>50</sup> Lorena Hoeller Fidelis, Universidade Federal de Santa Catarina, curso de Letras Alemão, Florianópolis, Brasil. E-mail: lorenahfidelis@gmail.com ORCID: 0009-0005-3366-211X

<sup>51</sup> Mateus Martins Chagas, Universidade Federal de Santa Catarina, curso de Letras Alemão, Florianópolis, Brasil. E-mail: martins2019.jc@gmail.com ORCID:0009-0009-1899-7498

**Resumo:** Neste trabalho, discutimos sobre a aplicação de tecnologias digitais no contexto de educação linguística. Para tanto, avaliamos os primeiros resultados e rumos do projeto *Ohne Grenzen Podcast* da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como oportunidade de criação, interação e fomento de parcerias. Nas produções de conteúdo para o podcast, a participação das/dos estudantes é basilar, pois elas e eles planejam e executam todo o processo: do roteiro às entrevistas, até a edição final. Ao envolver estudantes em atividades práticas de produção de podcasts e em situações linguísticas reais, o projeto proporciona uma experiência de empoderamento e participação por meio das mídias digitais, contribuindo para a construção de redes de apoio em nosso contexto. No âmbito da avaliação do projeto, revisamos o processo de criação em colaboração por meio de exemplos práticos. Essa análise nos permitiu identificar aspectos críticos para o debate, como a carência de recursos, evidenciando que o acesso às tecnologias não é igualitário, e a urgência de uma postura crítica em espaços educativos. Afinal, as mídias digitais não são neutras e demandam análise sobre como construímos nossos sentidos e nossas interpretações.

**Palavras-chave:** podcast; mídias sociais; empoderamento; participação

**Abstract:** In this article, we discuss the application of digital technologies in the context of language education. To this end, we evaluate the initial results and direction of the *Ohne Grenzen Podcast* project at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), as an opportunity for creation, interaction and fostering partnerships. In producing content for the podcast, the participation of students is fundamental, as they plan and execute the entire process: from the script to the interviews, right through to the final edit. By involving students in practical podcast production activities and in real language situations, the project provides an experience of empowerment and participation through digital media, contributing to the

construction of support networks in our context. As part of the project evaluation, we reviewed the collaborative creation process through practical examples. This analysis allowed us to identify critical aspects for the debate, such as the lack of resources, showing that access to technologies is not equal, and the urgency of a critical stance in educational spaces. After all, digital media are not neutral and demand an analysis of how we construct our meanings and interpretations.

**Keywords:** podcast; social media; empowerment; participation

## 1. Introdução<sup>52</sup>

Aprender uma língua envolve muito mais que a apropriação de estruturas linguísticas. Ao iniciar esse processo, somos instigados a ir além, a ultrapassar fronteiras, a assumir a língua como parte do *eu*, dialogando com *meu* espaço e *minhas* vivências. As línguas em nossas práticas sociais permitem a conexão com diferentes grupos, pessoas e culturas, bem como compartilhamentos, deslocamentos e transformações sociais e pessoais.

Partindo dessa concepção, evidencia-se a urgência de expandir a relação entre o binário *ensinar* e *aprender* línguas, como processos distintos, para uma educação

---

<sup>52</sup> Este artigo foi composto por integrantes do grupo *Ohne-Grenzen Podcast*: <https://www.instagram.com/ohnegrenzen.pod/>

linguística que considere a complexidade dessas práticas sociais. Nesse processo, o *ensinar* e o *aprender* não se reduzem ao conhecimento “transferido” pela/o pessoa que sabe à/ao aprendiz nos moldes de uma “educação bancária”, cujo modelo de funcionamento “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade”, como apontado por Paulo Freire (1987, p. 33).

Daniel Ferraz (2018) discorre sobre a proposta da educação linguística como aquela que “acredita ser possível realizar um ensino linguístico ao mesmo tempo em que se formam cidadãos críticos por meio desse ensino” (Ferraz, 2018, p. 73). Para tanto, é preciso conhecer quem está ali e sua trajetória, buscando espaços de manifestação e de participação para essas pessoas. Com vistas a realizar movimentos nessa direção, propomos o trabalho em redes, buscando parcerias e ações conjuntas para uma educação linguística crítica (Ferraz, 2018; Monte Mór, 2015; Menezes de Souza, 2011).

Ao considerar os interesses das pessoas em interação para a promoção de encontros, alia-se a vida ao conteúdo abordado em sala de aula, ultrapassando os muros das esferas educacionais. Sem dúvida, as mídias

digitais podem auxiliar nesse processo. Afinal, estamos circundadas/os pelas tecnologias que nos afetam em diferentes setores da vida profissional, pessoal e estudantil. No meio educacional, lidamos com contradições com relação ao uso dessas tecnologias digitais. Se por um lado, há a cobrança para o uso das “novas” mídias e para o desenvolvimento das chamadas competências digitais, por outro, constata-se que a digitalização não é para todas as pessoas, já que nem todos têm acesso às tecnologias (Ferraz, 2018, p. 66).

Em meio a essas contradições, os recursos digitais ainda podem representar uma oportunidade de interação real e de aprendizagem colaborativa da língua (Paiva, 2019, p. 11), oferecendo possibilidades para criação de redes de apoio a nível mundial. Ao mesmo tempo, pode ser desafiador lidar com “problemas de falha de conexão ou lentidão para baixar conteúdos, enviar uma imagem, ou assistir a um pequeno vídeo” (Paiva, 2019, p.11). Para completar esse cenário, a carência de recursos e ausência de formação específica e significativa podem gerar uma resistência ou “aversão tecnológica” entre profissionais da educação (Mayrink, 2018, p. 93).

Em paralelo a essa conjuntura, foi aprovada recentemente a lei 15.100/25<sup>53</sup>, que proíbe o uso de celulares e outros aparelhos portáteis nas escolas. A decisão incita o debate sobre o uso das mídias digitais e seus efeitos para a saúde mental e física de jovens e crianças. Outrossim, diferentes estudos e publicações chamam a atenção para o controle de massas, o adoecimento de pessoas consumidoras e produtoras de conteúdo, a limitação intelectual pelas barras de rolagem e a perda de interação real entre as pessoas (Krenak, 2025; Nabuco, 2022; Senra, 2020). Agrava-se o quadro ao observarmos espaços tomados por influenciadores digitais que disseminam *fake news* e propagam a desinformação, bem como a ação de *haters*, a violência de grupos racistas, opressores e responsáveis por crimes cibernéticos, para citar alguns males e danos nesse contexto.

Com efeito, as tecnologias não são neutras e contribuem para a manipulação de pessoas. Basta observar como os grandes nomes da cúpula tecnológica (as big techs Meta, Microsoft, Amazon, Google, Apple), “magnatas da tecnologia” (Krenak, 2025), coadunam-se

---

<sup>53</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2025/lei-15100-13-janeiro-2025-796892-norma-pl.html>

com governos para defender seus próprios interesses, manter o poder e a riqueza. Esse poder advém da permissão que recebem para monitorar e controlar as informações, manipulando as massas. O processo moroso de definição de leis e regulamentação neste setor contribui para tanto (Vitagliano, L. F.; Bettine, M. 2024).

Considerando esse cenário, por que nosso interesse em interagir nas mídias sociais e fazer uso das ferramentas oferecidas pelas grandes empresas tecnológicas? Embora essas considerações iniciais pareçam pessimistas, é justamente por esse motivo que não podemos assistir a tudo isso, sem nos manifestarmos, sem ocupar espaços como forma de resistência, de denúncia e mobilização. Levando nossa voz e nossas percepções neste espaço de disputa, buscamos conexões não apenas para divulgar nossas pesquisas e projetos, mas para fortalecer nossas bases e criar redes de apoio, assumindo posturas críticas diante dessa realidade.

Nesse contexto, buscamos explorar possibilidades de diálogo e de ação por meio da produção de podcasts como recurso didático e comunicativo. Como mídia largamente explorada, podcasts são áudios gravados para veicular informações, entrevistas e apresentações de temas

de interesse do público-alvo. Trata-se de um processo complexo que envolve leitura, pesquisa, elaboração de roteiros, a escolha de temas, a produção de material visual e sonoplastia (Peuschel, 2016, p. 76).

Com vistas a explorar as oportunidades envolvendo todo o processo de criação de podcasts, iniciamos o *Ohne-Grenzen*, organizado por estudantes de Letras Alemão na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) com o intuito de oferecer espaço para produção, interação, aprendizado de línguas e colaboração. Afinal, apoiamo-nos mutuamente e aprendemos uns com os outros. Nesse processo, selecionamos conjuntamente os temas e distribuímos as tarefas, desde a preparação até a criação de material de divulgação e a edição de conteúdos para as redes sociais e plataformas digitais.

Além da possibilidade de comunicação com a comunidade externa à universidade, podcasts podem ser aplicados de diferentes formas na aula de línguas: como material autêntico para discussões ou para exercícios de compreensão e como possibilidade de participação nos discursos em circulação na sociedade (Peuschel, 2016, p.75, Andrade e Silva, 2017). Assim, os conteúdos podem ser explorados como base ou fonte de informação ou

adaptados para objetivos específicos, bem como para interação com nossa equipe e o público em geral por meio de comentários.

Na verdade, nosso objetivo vai além da simples produção de material para o ensino da língua alemã, pois buscamos promover o compartilhamento de ideias e narrativas com vistas a contribuir para transformações sociais, fortalecendo-se em parcerias locais e globais, principalmente na cooperação Sul-Sul (Nunes, 2023, p.60). Nessa linha de pensamento, considerando que nosso intuito é desenvolver habilidades de mediação e interação em contextos reais, criando um espaço para debates e um ensino de línguas que transcende fronteiras, a atenção não se volta especificamente para “a língua alemã da Alemanha”, mas a língua alemã no mundo e em nosso espaço, constituída e construída por histórias de vida e encontros com outras línguas que se entrecruzam neste contexto. Isto posto, o propósito é dar espaço para que as pessoas se manifestem sobre a(s) língua(s), seu entorno e suas implicações políticas, culturais e sociais de diferentes formas.

Para analisar o percurso deste projeto e expor nossas experiências, iniciamos a jornada com o aporte

teórico que sustentou sua gênese e o desenvolvimento das primeiras parcerias. Nossas reflexões e ações estão fundamentadas em estudos sobre Tecnologias para Empoderamento e Participação - TEP (Reig, 2012a, 2012b, 2013) em educação linguística (Peuschel, 2014, 2016; Andrade e Silva, 2020; Ferraz, 2018; Menezes de Souza, 2011), considerando pressupostos dos estudos em Letramento digital crítico (Soares, 2002, 2010; Monte Mór, 2011, 2015; Ferraz, 2018).

Em um segundo momento, descrevemos o passo a passo, a forma como o grupo trabalha e se conecta em suas diferentes etapas de ação, desprovidas de fixidez e linearidade. Nesse contexto, a aprendizagem colaborativa não precisa se restringir apenas ao momento de produção de podcast, mas pode ampliar as possibilidades de interação e ação. Para ilustrar essa proposta, delineamos nosso contexto de produção e a seleção de temas por meio de exemplos práticos. Por fim, nas considerações parciais, avaliamos os primeiros esforços e os resultados desse trabalho colaborativo, com vistas ao debate e à criação de redes de apoio, essenciais para criar um ambiente universitário mais democrático, crítico, diverso e plural.

## **2. De TIC/TAC para TEP: letramento digital crítico em tempos tórridos**

Nesta seção, expomos a base teórica que motivou nossas discussões iniciais e as iniciativas posteriores. Podemos sintetizar em dois pilares principais que dialogam entre si: o letramento digital crítico (Soares, 2002, 2010; Monte Mór, 2011, 2015; Menezes de Souza, 2011; Lemke, 2010; Takaki, Santana, 2014) e o uso das tecnologias em diferentes níveis, representado pelos acrônimos: TIC, TAC e TEP, com ênfase para TEP, como Tecnologias para Empoderamento e Participação (Reig, 2012a, 2012b, 2013) na produção de podcasts (Peuschel, 2014, 2016).

De antemão, vale perceber a relação entre tecnologias e a educação linguística crítica em tempos tórridos, no amplo sentido do termo, já que estamos vivenciando um colapso climático no planeta. Vera L. M. de O. Paiva (2019, p.5) traça um panorama histórico das tecnologias na aprendizagem, evidenciando seu papel mediador no processo de “ensinar e aprender” línguas, desde a “invenção da prensa por Gutenberg”, às tecnologias de voz e imagem, ao advento da internet e aos

equipamentos móveis (Paiva, 2019, p.5). Na atualidade, observamos, por exemplo, a entrada da inteligência artificial em espaços educacionais como aliada e/ou vilã nesse processo, refletindo a urgência de compreender que atores estão envolvidos, o que há por trás desses modelos e sistemas, como tudo isso afeta a nossa vida, seus vieses, problemas e possibilidades<sup>54</sup> (Pluceno, 2024, Prado, 2024).

De fato, as mudanças tecnológicas ocorrem tão velozmente, que muitas pessoas se veem sobrecarregadas diante das demandas decorrentes e, por vezes, oferecem resistência ao uso das tecnologias. De maneira geral, a “obrigação de estar online” atinge profissionais de diferentes áreas. Isso pode acontecer, por exemplo, por meio da “exigência” de criação de um perfil no *Instagram*, de um site de relacionamento com o público, ou ainda como imperativo para manifestação em feedbacks de avaliações do *google*, fóruns ou publicações nas redes. Desse modo, é disseminada a convicção de que a “venda”

---

<sup>54</sup> No episódio do podcast 7070 do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC, Vitor Pluceno Behnck (2024) discorre sobre o uso da IA no aprendizado de línguas de forma crítica e provocadora. Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/4rip0JvpmIeQ5tVoPFCdy5?si=Ixm5IDjISea7\\_FVSBKHDQ](https://open.spotify.com/episode/4rip0JvpmIeQ5tVoPFCdy5?si=Ixm5IDjISea7_FVSBKHDQ)

de produtos se dá mediante intensa “produção de conteúdo” em redes sociais. Sob o ponto de vista mercadológico, essa produção de conteúdos em massa assume aqui um sentido vago<sup>55</sup>, como meta em busca de seguidores, com vistas a arrecadar, engajar e empreender, em consonância com modelos e discursos neoliberais em circulação. Diante desse cenário, vale se questionar: que “conteúdos” são esses? A quem beneficia? E quem ganha com o “engajamento” incitado nas redes?

No contexto educativo, ao assumir uma postura interrogativa e crítica diante das demandas digitais e do fluxo gigantesco de informações, é fundamental aprender a pesquisar e filtrar conteúdos, a “lidar com conceitos e questões que envolvam saber, opinar, criticar, justificar” (Takaki, Santana, 2014, p. 57) para fazer escolhas conscientes, participando ativamente em interações e transformações sociais. Esses movimentos envolvem a participação competente em eventos de letramento como

---

<sup>55</sup> Vale indicar a série do podcast de Chico Felitti que aborda desde os conteúdos “esvaziados” produzidos na internet e o caráter mercadológico por trás das publicações, bem como seus efeitos em nossas vidas. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLJd-cc5DUZDQoL62bXCa7pyPnfJMF17VW>

“práticas sociais de leitura e escrita” (Soares, 2002, p. 145).

De acordo com Magda Soares (2002, 2010), letramentos equivalem a “*estados ou condições*” de quem participa e utiliza as tecnologias em suas “práticas de leitura e de escrita” de forma “ativa e competente” (Soares, 2002, p.145), como “parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação” (Soares, 2002, p.145). Ao “adquirir a ‘tecnologia’ do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais” (Soares, 2010. p.18) somos afetados em diferentes aspectos, a saber: “sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos” (Soares, 2010. p.18). Na verdade, os “letramentos são sempre sociais” (Lemke, 2010, 458) e sofrem transformações nessa dinâmica, assim como nós “somos transformados juntamente com eles” (Lemke, 2010, p. 456).

Em diálogo com essas premissas, na visão de Walkyria Monte Mór (2015, p.9), o letramento crítico pressupõe perceber a “natureza política” da linguagem e as “relações de poder” envolvidas. Nesse contexto, para uma postura crítica, é preciso desenvolver “a habilidade de *construção de sentidos*” (Monte Mor, 2015, p. 11, grifo

nosso), percebendo-se nesse contexto como agente ativo em suas leituras de mundo, capaz de avaliar sua própria visão e o desenvolvimento de interpretação (Monte Mór, 2010). Segundo Monte Mór (2010, p. 475), não há uma “concepção de verdade” ou um “conhecimento definitivo da realidade”. Em suas palavras:

[...] os significados são múltiplos, contestáveis, construídos cultural e socialmente, dentro de relações de poder. Essas perspectivas resumiriam o que se entende por educação crítica, em que se enfatiza o desenvolvimento de consciência/percepção crítica (2010, p. 475).

Como múltiplos, os significados também se encontram em um determinado contexto, tempo e espaço e nos conectam com “uma rede de significados elaborada por outros” (Lemke, 2010, p. 458). Como produtores de significação, estamos conectados com “diferentes comunidades que constituem um conjunto social coletivo” (Menezes de Souza, L.M.T., 2011, p. 5). Nesse sentido, precisamos aprender a “escutar não apenas o texto”, nas palavras de Lynn Mario Menezes de Souza, mas quando lemos devemos “aprender a *escutar as próprias leituras* de textos e palavras” (Menezes de Souza, L.M.T., 2011, p. 3,

grifo nosso). Assim, é preciso não apenas perceber os significados do texto e seu contexto, mas questionar-se sobre a “nossa percepção desses significados” (Menezes de Souza, L.M.T., 2011, p. 3). Esse exercício é fundamental para a proposta de produção de conteúdo no projeto de podcast.

Com base nas leituras elencadas, compreendemos o letramento digital crítico como ampliação das habilidades tecnológicas: do mero uso de computadores ou de ferramentas digitais para uma participação ativa e crítica em práticas sociais de leitura e escrita nesse meio. Ao utilizarmos tecnologias digitais como mediadoras para essas interações, expandimos a percepção sobre as realidades, revendo as concepções de verdade e questionando posições e significados que construímos.

Partindo dessas considerações, a educação midiática crítica é urgente para que as pessoas aprendam a lidar com o *boom* de apelos e dados que recebem, é preciso que “aprendam a desconfiar do que lhes é fornecido” (Prado, 2024). Como Magali Prado (2024) salienta, há uma “poluição comunicacional ocasionada pelo excesso de informações produzido e replicado por meio da segmentação algorítmica” (Prado, 2024). Daí a

necessidade de “analisar mensagens e adquirir a capacidade de distinguir o que é falso, ou imitativo do estilo jornalístico” (Prado, 2024), além de compreender como funciona esse mecanismo, também por meio de pesquisas e da produção de conteúdos, refletindo sobre a complexidade e vulnerabilidade nas redes sociais.

Nessa linha de pensamento, a participação por meio de podcasts e conteúdos audiovisuais permite que a/o aprendiz esteja ativo e interaja com seu entorno (Peuschel 2014, p. 216), acessando a língua e seus aspectos socioculturais, e posicionando-se criticamente diante de eventos nesse contexto, reconstruindo e construindo sentidos. Ao realizar esses movimentos, as/os aprendizes têm a possibilidade de olhar para questões locais, para seus interesses no processo de aprendizagem, acessando e produzindo conteúdo *na e sobre* as línguas e culturas em questão, em diálogo com suas demandas e particularidades.

Com efeito, há muitos recursos a serem utilizados para a promoção da participação, como blogs para a escrita colaborativa, as redes sociais, os vídeos interativos disponíveis na internet como material para a aula, aplicativos, fóruns, entre outros (compare Peuschel, 2014,

p. 214; Paiva, 2019). Optamos pelo podcast por percebermos a relevância deste tipo de publicação, a qual nos possibilita diferentes encontros, discussões, aperfeiçoamento da escrita e oralidade, análises e histórias de vida. Em nossa origem, participamos de um trabalho conjunto com a Universidade de Augsburg e de Yaoundé que nos motivou a seguir com a produção de conteúdo audiovisual (Nunes, 2023). Essa experiência possibilitou a criação de podcasts para nossas primeiras publicações em conexão com diferentes grupos nas universidades como uma cooperação triangular, entre América do Sul, África e Europa. Por meio dessa iniciativa, percebemos a amplitude que o projeto pode tomar, envolvendo disciplinas, estudantes, docentes e comunidade em geral.

Certamente, a participação envolvendo as tecnologias digitais pode facilitar o contato com o mundo da língua estudada e com a comunidade linguística em questão. (Peuschel, 2014, p. 216), porém não apenas. Na verdade, essa ferramenta permite colocar sua voz à disposição, sem necessariamente restringir-se ao público linguístico específico. Em diferentes momentos, fomos questionados sobre o “público que queremos” e as abordagens que propomos, com vistas a “afunilar” e

“ajustar” os temas abordados para este ou aquele público específico. De início, pretendíamos atingir o próprio grupo de estudantes de Letras-Alemão, trazendo como pauta assuntos que fossem de interesse das/os graduandas/os. No entanto, percebemos que o *Ohne-Grenzen* pode ser sem fronteiras, expandindo nossas possibilidades de ação e de conexão.

Nesse espaço, a divulgação científica assume um papel relevante, pois buscamos divulgar pesquisas e projetos que se relacionam com nossa área de estudo e que dialogam com nossas premissas. No entanto, procuramos não restringir as temáticas apenas a pesquisas acadêmicas. A disposição para conhecer outros contextos fora do mundo acadêmico é imprescindível para a perspectiva mais ampla que defendemos.

Como Sardelich expõe, o “processo de tratamento da informação, ou seja, sua produção, armazenamento, transmissão, recepção, análise e avaliação, se converteu na base da produtividade e do poder” (Sardelich, 2012, p.23). Compreender esse fato evidencia a relevância da informação e da comunicação na sociedade conectada. A questão que se coloca é: o que fazemos com as informações, os insumos e as possibilidades de interação

digital no contexto de educação linguística? E qual o papel das tecnologias nesse contexto? Como e para que são utilizadas?

Para traçar um panorama sobre o uso e aplicação das tecnologias, podemos sintetizar diferentes perspectivas por meio dos acrônimos TIC, TAC e TEP (Reig, 2011,2012). As assim chamadas TICs se referem às Tecnologias da informação e comunicação. A noção de Tecnologias da informação e comunicação (TIC) corresponde a “todas as formas de produção, armazenamento, processamento e reprodução da informação” (Sardelich, 2012, p. 25), ou seja, as tecnologias como forma de transmissão de dados.

Já os recursos tecnológicos aplicados no contexto educacional para objetivos de aprendizagem e construção de conhecimentos correspondem às TACs (Tecnologias para aprendizagem e conhecimento). Ao longo das últimas décadas, as TICs foram convertidas para TAC, ressignificando a integração de tecnologias, “dando a elas um sentido dentro do contexto social mais amplo em que se inserem” (Mayrink, 2018, p. 96). Nesse caso, são ampliadas as possibilidades em interações e o desenvolvimento de estratégias para “aprender a

aprender”. As tecnologias são vistas, portanto, como “recursos mediadores da aprendizagem e do conhecimento” (Mayrink, 2018, p. 99). A transição de TIC para TAC implica o:

[...] reconhecimento das ferramentas tecnológicas como recursos pedagógicos autênticos e legítimos, que possuem características próprias que conferem ao processo de ensino-aprendizagem um novo status, diferente e distante da simples ideia de simulação de outro locus de aprendizagem (Mayrink, 2018, p. 99).

De fato, a autenticidade dos materiais digitais contribui para extrapolar o uso mais restrito das TICs, avançando para TAC. Com as tecnologias, o acesso a materiais autênticos se amplia, bem como as “possibilidades de criação de situações potencialmente autênticas” (Andrade e Silva, 2020, p. 107). No entanto, é preciso construir sentidos e assumir uma posição crítica perante esses conteúdos, como exposto na discussão inicial sobre letramento digital crítico. Em consonância com Andrade e Silva (2017), reforçamos que “não basta o material ser ‘autêntico’, é necessário atentar para o uso

que se faz dele em sala de aula” (Andrade e Silva, 2017, p.7).

Nessa linha de pensamento, Dolors Reig (2012a, 2013) defende a ideia de extrapolar o uso de informações na internet e de ferramentas de comunicação (TIC) para tecnologias da aprendizagem “autônoma e permanente” (Reig, 2013) por meio da produção de vídeos, de tutoriais, recursos de multimídia para a geração e compartilhamento de conhecimentos, porém, o escopo de ação e transformação pode ser ainda ampliado.

Como leitora de Paulo Freire, Reig (2012a) destaca a trajetória e o uso das mídias digitais para empoderamento, que envolve participação na vida pública e nos nossos entornos. Em outras palavras, o papel ativo das/dos estudantes se reflete no uso da internet não apenas como fonte de informação, mas também como canal de comunicação, espaço de resistência e denúncia, para expor nossas inquietações e achados diante de nossa trajetória. As tecnologias são, então, empregadas para empoderamento e participação (TEP). Para tanto, é preciso haver inclusão social, expressão de ideias, bem como a tomada de decisões e a democratização da educação por meio da participação (Reig, 2012a). Assim, ao participar,

as pessoas podem promover transformações sociais em colaboração.

Ao produzir conteúdos em nossas redes sociais, dialogamos com textos, com pessoas convidadas e suas histórias, em processos que envolvem deslocamentos e a crítica, bem como aprendizagem para a ação e geração de novas ideias, conforme exposto por Reig (2013), aproveitando-se da oportunidade de dialogar e agir na sociedade de relações aumentadas por meio das tecnologias (Reig, 2012b, p. 24). Para docentes, ceder esse espaço e trabalhar com TEP além de abrir um leque de possibilidades, representa um modo de conhecer melhor o que as/os aprendizes “estão consumindo, produzindo, interagindo, remixando para ressignificar suas práticas escolares” (Takaki, Santana, 2014, p. 58), para aproximar-se delas/es, aprendendo com elas/eles, realizando provocações, propondo ações conjuntas.

As mídias digitais auxiliam nesta mediação e podem oferecer espaço produtivo e crítico de educação linguística. As discussões em torno do tema estão no ápice e envolvem interesses empresariais, proteção de dados, acessibilidade e exploração capitalista. Precisamos entender melhor como estamos inseridos nesse contexto,

debater e agir. Em tempos tórridos, no qual a humanidade representa uma ameaça para si e para o planeta, buscar esses espaços e a luta política é ato decisivo. Daí a relevância e urgência de fazer uso das mídias digitais como TEP, para empoderamento e participação em diferentes esferas educacionais e comunitárias.

Projetos como o *Ohne Grenzen* evidenciam o potencial dos podcasts para engajar, permitindo que os estudantes participem ativamente na criação de conteúdos sobre línguas, histórias e culturas. Nesse sentido, é preciso abandonar o caráter hegemônico e colonizador no ensino-aprendizagem de línguas para expandir perspectivas e novas formas de interação em educação linguística crítica, como um processo complexo e dialógico *auf Augenhöhe* (Becker, Bui, Roschel Nunes, Wittmann, Peuschel, Zeyer, 2024), na horizontalidade.

Na próxima seção, tecemos considerações sobre nossa metodologia de trabalho e o contexto em que estamos inseridos para exemplificar esquemas de ação orientados para TEP em educação linguística crítica.

### **3. Metodologia para produção de podcasts**

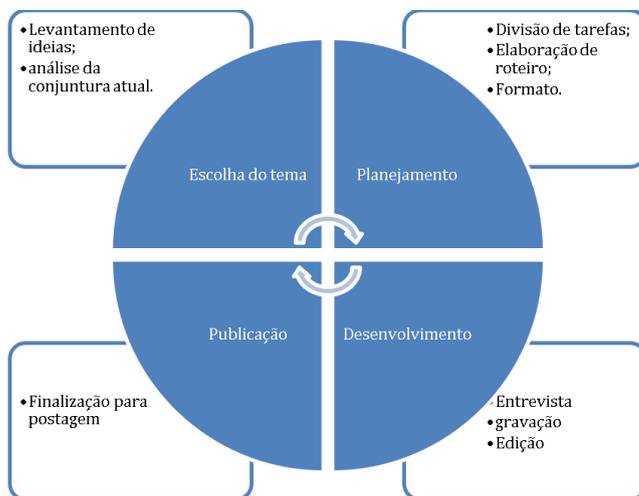
Após expor o aporte teórico que sustenta nosso projeto, delineamos nesta seção os passos metodológicos para a realização de nossas atividades. Para visualizar o percurso a cada novo episódio, destacamos as etapas de produção, frisando a contingência desse esquema, já que cada experiência é única e, durante a realização do projeto, pode haver imprevistos e outras demandas que alteram a expectativa de um processo linear.

Como Peuschel (2016, p. 76) ressalta, a produção de podcasts e a preparação de uma apresentação ou entrevista para a internet constitui uma tarefa complexa. São diferentes aspectos a serem considerados nesta produção: desde a elaboração de roteiros, a leitura preliminar de textos para preparação de entrevistas, até a criação e edição de elementos visuais e sonoplastia para constituir o todo, entre outros.

Por se tratar de uma experiência de aprendizagem que implica fluxo contínuo, optamos por um esquema de representação em formato esférico que ilustra nossa produção como fases em um ciclo contínuo e em conexão,

desde o planejamento inicial até a publicação do conteúdo criado, para seguir com o próximo projeto.

**Figura 1:** Processo de produção de podcasts



Fonte: Elaboração própria

Para criar um conteúdo significativo para a equipe, fazemos a *escolha de um determinado tema* em conjunto, considerando o nosso momento. Por se tratar de um podcast *Ohne Grenzen*, isto é, sem fronteiras, inúmeras são as possibilidades de temas a serem abordados. Como discutimos na seção anterior, essa posição do grupo pode representar uma profícua abertura para diferentes

abordagens e temas, por outro lado, isso pode se tornar um obstáculo para atrair um público específico. Na verdade, o *Ohne-Grenzen Podcast* surgiu com o objetivo de buscar formas de usar a tecnologia como meio de aprendizagem (TIC -> TAC), visando a participação ativa de seus integrantes, ampliando o escopo inicial para o empoderamento (TEP). Assim, pretendemos documentar e registrar eventos, atividades e encontros significativos com pessoas em nosso tempo e espaço. Seguindo essa premissa, optamos por fazer da abertura a nossa marca distintiva.

O fluxo e o movimento constante de atividades e eventos que acontecem em meio acadêmico e na comunidade oferecem uma vasta gama de oportunidades para produção de conteúdos. Contudo, para que se possa extrair o máximo de proveito, tanto da entrevista, como dos formatos de compartilhamento com o público, é necessário realizar um bom planejamento. Isso garantirá que o projeto saia da fase de ideias e se torne concreto por meio das ações do grupo.

Para o *planejamento*, são propostas reuniões semanais, presenciais ou *on-line* e de curta duração, com vistas a definir os passos de cada projeto. A comunicação

no grupo de WhatsApp e o compartilhamento de arquivos em drives para trabalho conjunto complementam o processo de produção, já que as demandas ao longo do semestre não nos permitem dedicação total ao projeto em formato presencial.

Alinhadas/os a nossos objetivos, definimos as tarefas de cada integrante do grupo e os recursos necessários; estabelecemos prazos e metas, considerando a disponibilidade de tempo da equipe. Vale acrescentar que, muitas vezes, dois ou mais projetos ocorrem de maneira simultânea, demandando mais encontros e novos planejamentos, caso haja imprevistos ou a impossibilidade da realização de alguma atividade. Para o andamento do projeto, é fundamental que as pautas discutidas e a divisão de tarefas sejam documentadas em atas ao final de cada reunião. Isso ajuda na organização e visualização das tarefas e no caso de esquecimento de algum detalhe.

Durante o planejamento, a escolha do *formato do episódio* é decisiva para estipular os recursos necessários. Há contribuições que são preparadas com antecedência pelas pessoas convidadas e outras realizadas espontaneamente em rodas de conversa. Como não possuímos nenhum equipamento de gravação de áudio,

como microfones e gravadores profissionais, todo o processo de gravação acontece de forma simples: caso seja realizada em formato presencial, utilizamos os próprios celulares das/dos integrantes, caso aconteça em formato on-line, utilizamos os *features* de gravação oferecidos pelas plataformas de chamada de vídeo.

Ainda na fase de planejamento, temos a *elaboração do roteiro*, a qual demanda domínio do conteúdo e a organização das ideias para operacionalizar o fluxo da conversa e a condução da entrevista. Para tanto, sempre realizamos ensaios, correções em conjunto, observando falas repetitivas, prolixas ou interrupções, atentando às intervenções para que as falas não sejam sobrepostas. São detalhes que fazem a diferença no final, já que não possuímos estúdio ou recursos adequados para as gravações.

Após o cumprimento das etapas anteriores, acontece a parte prática, a realização das *entrevistas*. Em geral, as perguntas são enviadas previamente. Desta forma, a pessoa entrevistada pode se preparar com tranquilidade para elaborar suas respostas ou, caso se sinta mais à vontade, pode responder espontaneamente durante a conversa. Para captação de áudio, um microfone simples

acoplado ao celular tem solucionado o problema de sons paralelos. No computador, a gravação das entrevistas parece produzir um som “mais limpo” em comparação às entrevistas presenciais, a depender do local em que nos encontramos.

Na etapa de *edição*, seja ela de áudio e/ou vídeo, já temos definida a divisão de tarefas, como forma de evitar uma sobrecarga a algum/a participante. Além de tornar a produção dos conteúdos mais eficiente e rápida, todas as pessoas da equipe têm a chance de participar e experimentar diferentes fases do projeto. Entendemos que estamos em um processo de crescimento e como ainda não angariamos recursos, utilizamos ferramentas gratuitas, para dar um toque final e especial para os nossos podcasts. Para a preparação e edição de imagens, empregamos a ferramenta de *design* gráfico *Canva*, com a qual é possível preparar o design das imagens que ilustram capas e publicações dos nossos conteúdos nas redes sociais. Com autonomia e praticidade, podemos trabalhar on-line em colaboração e com os elementos disponíveis, seguindo nossa identidade digital em cores, fontes e outros recursos visuais.

A identidade visual é fundamental para caracterizar a proposta e personalizar nossas mídias. Foram criados logos, capas para episódios, cards, vinhetas e publicações para redes sociais, como o *Instagram* com uma arte específica do grupo. Nesse quesito, estamos procurando aprimorar nossas habilidades em constante compartilhamento na equipe. Para a edição de áudio e vídeos utilizamos aplicativos como o *CapCut*, *Audacit* e o *Clipchamp* para recortes (removendo ruídos ou partes não necessárias) nos áudios das entrevistas gravadas. Tudo isso em sincronia com o design das imagens e vídeos criados.

Utilizando essa combinação de ferramentas e após a edição do conteúdo gravado, as versões finais são compartilhadas para avaliação final do grupo. Por fim, após todas estas atividades serem concluídas, chegamos à última etapa: a de compartilhar o conteúdo trabalhado em nossas plataformas digitais. Nos canais de *publicação*, nosso trabalho está disponível no YouTube<sup>56</sup> e no

---

<sup>56</sup> Acesso em: <https://www.youtube.com/channel/UCyf6QtCAc2TTbb4ChGzufVw>

Spotify<sup>57</sup> na versão completa. No Instagram<sup>58</sup>, mantemos a interação com nosso público e divulgamos os episódios a serem publicados.

Os percursos na etapa de planejamento revelam a complexidade da produção. Desde as decisões sobre o formato até a seleção de recursos, a elaboração do roteiro e a pesquisa sobre o tema escolhido, como requisito para preparação da conversa material e base para a produção do roteiro são processos que demandam organização, disponibilidade de tempo e motivação para esse trabalho paralelo à formação acadêmica.

A nosso ver, para além do processo de produção de podcasts como uma oportunidade de uso das tecnologias como empoderamento e participação, argumentamos que durante todo o processo, desde o *brainstorming* de ideias inicial até a etapa de publicação e as interações posteriores, há possibilidades de aprendizagem e aprimoramento de diferentes formas. Para ilustrar esses percursos com exemplos concretos, elencamos na próxima seção alguns dos temas abordados, demonstrando como o

---

<sup>57</sup> Acesso em: <https://open.spotify.com/show/23uMsQMANsb9v8qEfIJUzC?si=2fe553e32ffb4595>

<sup>58</sup> Acesso em: <https://www.instagram.com/ohnegrenzen.pod/>

material de podcasts pode contribuir para o uso de tecnologias como meios de empoderamento e participação.

#### **4. Análise do contexto de produção e a escolha de temas**

Como já mencionado, nosso trabalho não se sustenta apenas em habilidades técnicas, mas em posicionamento crítico com vistas a produzir algo significativo, a provocar a agência, reflexão e a ação. Nesse sentido, a proposta envolve o diálogo com nosso espaço local, em nossa realidade brasileira, considerando nossas especificidades. A organização e a preparação do produto final como podcast nos fazem perceber a complexidade de participar ativamente, posicionando-se e engajando-se em discussões relevantes e urgentes em nossa sociedade.

Com poucos recursos, não apenas tecnológicos e financeiros, como também humanos, lidamos com as dificuldades inerentes ao contexto de uma universidade pública negligenciada pelo poder público, além da falta de perspectivas em nossa área de estudos, marcada por

descasos, desgaste e constantes ataques políticos ao longo da história. No entanto, ao trabalhar em pequenos grupos para desenvolver projetos locais em diálogo com outros coletivos, enxergamos um caminho potencial para fortalecer nossas redes e enfrentar essas adversidades.

As ações delineadas em cada etapa de produção de um podcast buscam aproveitar recursos disponíveis, pesquisar sobre o assunto e suas possibilidades, além de discutir sobre novas ideias a partir das vivências do grupo. A cada novo encontro em diferentes contextos, a cada contato estabelecido com grupos e pessoas, aproveitamos a oportunidade para criar um episódio, para compartilhar ideias e aprender com diferentes interlocutoras/es. Nesse sentido, o ano de 2024 foi valioso. Participamos de diferentes congressos, divulgamos nosso trabalho, encontramos novas parcerias e iniciamos projetos em um espiral de ações conjuntas, graças aos contatos proporcionados pelo podcast.

Acreditamos que pequenas ações podem fazer a diferença. Como um canal ainda “pequeno” para os parâmetros midiáticos, valorizamos os compartilhamentos no grupo e os aprendizados que tivemos em conjunto, inclusive em relação às demandadas competências

digitais, e aos debates sobre perspectivas críticas em educação linguística. Para o desenvolvimento de nosso trabalho, buscamos olhar ao redor e perceber quais temas nos afetam no momento. Nossos últimos episódios refletem essa perspectiva.

Estamos em Santa Catarina, um estado com forte migração alemã e, no ano de comemoração de duzentos anos de migração alemã no Brasil, não podíamos deixar de registrar um capítulo crítico e brutal dessa história. Acompanhamos recentemente ataques aos povos indígenas por meio de políticas e leis, como o *marco temporal* ou a *lei 495* em Santa Catarina, que altera o nome do Vale do Itajaí para Vale Europeu. Decidimos buscar em sua origem as causas dos conflitos e aberrações atuais, buscando entender os fatos sob a perspectiva de quem não teve a oportunidade de contar sua história.

Para tanto, na série “Diálogos e reflexões: que história é essa afinal?”, dialogamos com duas docentes indígenas e um historiador de origem alemã, estudioso do tema. Convidamos para uma roda de conversa: a Profa. Adriana Kaingang e o Prof. João Klug<sup>59</sup>. Em outra

---

<sup>59</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xdhRnhx0iKY>

oportunidade, realizamos uma entrevista com a Profa. Walderes Coctá Priprá do povo Laklãnõ, cuja história precisa ser conhecida e revisitada sob a perspectiva do povo que sofreu a violência e o massacre na região sul<sup>60</sup>.

Essa experiência foi particularmente marcante para a equipe. Recebemos três especialistas no assunto, reunimos suas perspectivas para registrar os reflexos dessa política colonial no passado e nos dias de hoje, nos conflitos que perduram e nas injustiças que se multiplicam. Nesse encontro, temas transversais foram tratados, como o respeito à terra, as questões linguísticas, políticas e ambientais no processo colonizador e na visão ancestral dos povos indígenas.

Como a Profa. Walderes afirma em entrevista ao podcast: seu povo já previa que, no futuro, a “morte viria

---

<sup>60</sup> Para compreender melhor a situação do povo Laklãnõ, o documentário “Laklãnõ/Xokleng: Os Órfãos do Vale” está disponível em diferentes plataformas.

A própria Deutsche Welle (2024) publicou uma entrevista com a Profa. Walderes recentemente, 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>

Para mais detalhes sobre o trabalho das docentes mencionadas, no site da UFSC, estão à disposição pesquisas e projetos, além de informações sobre a licenciatura indígena, disponíveis em: <https://licenciaturaindigena.ufsc.br/xokleng/>

pela caneta e pelo cansaço”<sup>61</sup>. Para (re-)pensar ações e reparações, a escolha dos temas abordados na roda de conversa, como a relação entre povos indígenas e imigrantes e seus reflexos nos dias de hoje, são importantes para compreendermos a complexa dinâmica social e histórica de Santa Catarina<sup>62</sup>. Para além do debate, as pessoas atacadas e silenciadas precisam participar dessa roda, ao invés de falar sobre elas, dialogamos com esses povos e, mais do que isso, escutamos o que têm a dizer.

Em diálogo com essa série, recebemos ainda a Profa. Carolyn O. Ferreira da Unifesp, com sua contribuição sobre a história da arte decolonial, abordando também a arte indígena nesse contexto<sup>63</sup>. Outras entrevistas com docentes de diferentes instituições permitiram divulgar pesquisas, histórias de vida e áreas de

---

<sup>61</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=U12MQbD3bfo&list=PLH8ZK-Jcyn8OVRXWOykwxdWWanXtPcuMy&index=4>

<sup>62</sup> Argumentamos que os conteúdos do podcast podem ser abordados em sala de aula de diferentes formas. Em futura publicação, será detalhada uma proposta pedagógica com base na série aqui mencionada. Os episódios serviram como base para discussão em um curso on-line em parceria com a Universidade de Potsdam no âmbito do projeto COIL (*Collaborative Online International Learning*). Os resultados dessa iniciativa serão analisados com base no conceito de mediação e em conexão com perspectivas decoloniais (Fischer, Nunes, 2025, no prelo).

<sup>63</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EiyWeXG3cbQ>

atuação<sup>64</sup>. Para mencionar docentes que contribuíram em nosso canal: Prof. Daniel Martineschen e Profa. Izabela Drozdowska-Broering falaram sobre sua formação, linhas de pesquisa e experiências com a língua alemã. A Profa. Dörthe Uphoff da Universidade de São Paulo foi entrevistada pela rádio em Camarões no âmbito da parceria com a Universidade de Augsburg e a Universidade de Yaoundé (Nunes, 2023). Contamos ainda com episódios, nos quais a participação de discentes e egressos do curso de Letras da UFSC<sup>65</sup> foram fundamentais. Como exemplo, podemos mencionar o vídeo de apresentação de pesquisa com Carolayne Loch Hinghaus: “Políticas linguísticas para promoção das línguas alemãs em Águas Mornas-SC”<sup>66</sup>, e a necessidade de intervenção institucional na região para a promoção das “línguas alemãs” em suas diferentes variedades. Esse é um formato a ser explorado como divulgação de estudos em andamento.

---

<sup>64</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6dDWr2-UK80>

<sup>65</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H-9Zuzc04Ow&t=87s>

<sup>66</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=D46dyIYDRMA&list=PLH8ZK-Jcyn8O84q6prCdlBj\\_d-u7fvqet](https://www.youtube.com/watch?v=D46dyIYDRMA&list=PLH8ZK-Jcyn8O84q6prCdlBj_d-u7fvqet) e <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/261238>

Conforme mencionado anteriormente, uma de nossas premissas fundamentais consiste em incorporar ao nosso trabalho temas que despertam o interesse das pessoas envolvidas. Em nossa equipe, temos espaço para desenvolver o que chamamos de “projetos pessoais”, por meio dos quais áreas de interesse específicas podem ser exploradas. Como temos Lorena Fidelis e Carlos E. Monge com interesse em arte e desenho na equipe, recebemos artistas dispostos a compartilhar suas experiências conosco: o quadrinista premiado José Aguiar e Fernanda Baukat, professora de alemão e produtora cultural na Quadrinhofilia<sup>67</sup>, iniciativa voltada para “a difusão da cultura através de uma postura profissional e uma visão artística contemporânea, promovendo projetos de relevância cultural relacionados às artes gráficas, literatura e teatro”<sup>68</sup>. Considerando os entrelaçamentos que o *Ohne-Grenzen* promove, neste episódio, reunimos assuntos envolvendo arte, quadrinhos, processo criativo, vivências na Alemanha, intercâmbio e a publicação do “diário de viagens” (*Reisetagebuch*), além de outros temas, como: tornar-se professora, mãe/pai entre outros.

---

<sup>67</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/@Quadrinhofilia>

<sup>68</sup> Disponível em: <https://quadrinhofilia.com.br/quem-somos/>

Para os projetos pessoais, tivemos também a contribuição de estudantes. Mateus Chagas, entusiasta de viagens, realizou entrevista com sua colega de curso Isadora Mel para saber mais sobre Santa Catarina. No episódio, Isadora relata sobre sua história na cidade de Pomerode-SC. Aliny Stanke tem como foco de interesse a culinária. Por isso, convidou a estudante Johanna E. Lueders, campeã em um concurso gastronômico. Além de relatar sobre a experiência desses eventos, Johanna falou sobre o contato entre povos e culturas presentes em nossa alimentação, além de nos presentear com suas especialidades e ceder algumas receitas. Na roda de conversa com Prof. João Klug e a Profa. Adriana Kaingang, o tema alimentação também foi abordado. Naquele momento, constatamos que muitas vezes um tipo de pão da região, vendido como típico alemão, pode ter em sua composição a mandioca e ser servido com melado de cana, revelando em seu cerne a culinária indígena e brasileira, raramente mencionada em contextos de propaganda turística, por exemplo.

A preparação desse leque de temas e a operacionalização do projeto em suas diferentes etapas não são processos triviais. Por meio de nosso trabalho

conjunto, foi possível articular experiências vividas com conhecimentos e saberes compartilhados pelas pessoas entrevistadas. Neste movimento, a experiência se articula com a teoria. Afinal, nota-se na prática a relevância de expandir o uso das TICs para TEP e de possibilitar a participação ativa de estudantes neste contexto.

Quanto ao gênero podcast, trata-se de uma mídia que oferece inúmeras possibilidades e precisa ser mais bem explorada em educação linguística, podendo ser aplicada como material fonte, como formas de produção com vistas à publicação ou para o gerenciamento de pequenos projetos, envolvendo a filtragem e a checagem de informações em pesquisas e o uso das tecnologias digitais na prática com vistas à formação crítica, a ações responsáveis e éticas.

Para concluir com as vozes de cada integrante da equipe, refletimos sobre questões basilares nesse processo de elaboração do artigo, como: o motivo para se engajar no projeto, a acolhida no grupo e nossa forma de trabalho, as vantagens e desvantagens nesses processos e, por fim, a relação do projeto com a nossa formação acadêmica.

Carlos E. Monge e Aliny Stanck iniciaram suas atividades em 2024 no grupo. Para a colega e o colega, a

“curiosidade” motivou a entrada, para ver na prática como a produção de podcast funciona e como se relaciona com o curso. Para Carlos, outros pontos positivos surgiram ao longo do processo, segundo ele: “conhecer pessoas novas e saber suas histórias, suas relações com a língua alemã e, principalmente, ter a iniciativa de iniciar os próprios projetos dentro do podcast”.

Aliny Stanck complementa com outros aspectos, como: a oportunidade de “voltar a aprender a desenvolver conteúdo digital”, pois há muito tempo não tinha contato com tecnologias. Aliny nos conta que foi “acolhida e inserida na equipe logo no primeiro contato, no momento em que gostaria apenas de saber se conseguiria contribuir de fato”. Para Aliny, o projeto representou ainda uma oportunidade de desenvolver a oralidade e perder a timidez, além de instigar para aprender mais sobre o curso de Letras Alemão e sobre sua formação, contribuindo para seu desenvolvimento acadêmico e também pessoal.

Para Lorena Fidelis, o “projeto pode contribuir para introduzir a língua alemã em outros espaços para além da sala de aula”. O interesse por outras formas de ensinar, produzindo seu próprio material didático, motivou sua entrada no projeto. Assim como as demais pessoas

participantes, Lorena aponta como pontos positivos no projeto: a agradável atmosfera de trabalho, na qual “cada participante se insere onde se sente mais confortável, fazendo tudo fluir naturalmente”, e a liberdade de colocar suas ideias em prática, além da oportunidade de aprender a língua.

Mateus Chagas relatou sobre seu anseio para trabalhar com algo que fosse relevante para as pessoas, além de contribuir para o aprendizado com a língua alemã. Nosso colega destacou que, em nossas entrevistas, sempre estamos em um contexto real de prática e isso demanda análise e cuidado para elaborar as perguntas. Para Mateus, o podcast serviu para “expandir horizontes, conhecer diferentes áreas de atuação como profissional formado em letras, além de trazer novas ideias para outros projetos, transformando nossa vida e modo de pensar”. A variedade de impulsos, habilidades e personalidades acabam criando um ambiente diverso e muito bem propício para o aprendizado e desenvolvimento do grupo como um todo.

Para a coordenadora do podcast, as experiências e os aspectos positivos apontados superaram os obstáculos que enfrentamos, como a falta de recursos e o acúmulo de

tarefas ao longo do semestre que nos impede de investir mais tempo e energia aos projetos.

Como espaço de compartilhamento e aprendizado, o processo de produção de podcast envolve, entre outras coisas, lidar com o receio de se expor na língua que se aprende e se torna parte de seu *eu*. Criar um ambiente seguro para realizar essas experimentações com as línguas na prática social em questão, considerando nossos projetos pessoais e locais em diálogo com demandas globais, parece motivar as pessoas a se engajarem no projeto e no aprendizado da língua, evidenciando a relevância de projetos nesses moldes.

## **5. Considerações parciais**

No trabalho aqui apresentado, discutimos sobre as possibilidades de aplicação de tecnologias digitais para empoderamento e participação (TEP) com base em uma experiência de produção colaborativa de podcasts. Para tanto, delineamos o percurso metodológico do projeto e buscamos avaliar os benefícios dessas experiências com base em episódios recentemente publicados.

Nossas considerações neste espaço são parciais, pois julgamos nosso estágio atual como uma fase incipiente e contingente de experimentação e criação. Embora já tenhamos uma trajetória como rede colaborativa, é preciso construir uma base sólida de trabalho, buscando suporte tecnológico, recursos financeiros e humanos. Nessa linha de pensamento, almejamos desenvolver pesquisas em educação midiática para investigar os efeitos e os impactos de nossa proposta em diferentes contextos: na sala de aula, na comunidade e em colaborações acadêmicas.

No caminho pretendido, uma premissa básica é não estagnar, fazendo uso apenas do que já conhecemos como porto seguro. Outros formatos de publicação deverão ser produzidos, questões caras para o nosso momento serão exploradas, oportunidades formativas na área devem ser buscadas para que possamos aprimorar não somente aspectos técnicos na apresentação dos conteúdos, mas principalmente para desenvolver o uso crítico e responsável das mídias digitais.

Ademais, será preciso buscar formas de divulgar e avaliar o alcance de nosso trabalho para planejar ações futuras e driblar as manipulações algorítmicas com vistas a

ampliar o acesso aos conteúdos e, mais do que isso, a expandir nossa rede, contando com a participação de pessoas interessadas em interagir ou propor possíveis temas para publicação. Sem a pretensão de atingir um número  $x$  de seguidores almejado por muitos *influencers*, para nós importa estarmos conectados com nossas redes e a comunidade, divulgando nosso trabalho, expandindo o diálogo, incitando novos projetos e ações.

Quanto aos conteúdos, esperamos oferecer mais episódios em educação linguística crítica. Nesse cenário, vozes até então silenciadas são convidadas a se pronunciar. Há diferentes perspectivas a serem consideradas e questões urgentes provocadas pelas hierarquias criadas pela modernidade e suas guerras, as invasões e a escravização. Este debate incide sobre questões raciais, questões de classe social, discriminação contra mulheres, povos indígenas, LGBTQIAP+, refugiados e outros. Pretendemos avançar neste sentido, para não abordar apenas a língua pela língua, mas todo o entorno político e social ali envolvido.

Ao desenvolver trabalhos conjuntos em compartilhamentos, contando com redes de apoio e o suporte de diferentes parcerias, podemos constantemente

nos deslocar e nos realinhar com perspectivas críticas. Esse é um processo de desconstrução, de conhecimento e reconhecimento, para que possamos nos desvencilhar de nossas amarras coloniais e perceber o quanto contribuimos para a perpetuação dessas relações. Vale ressaltar que essa postura não pressupõe o apagamento da relação com a Europa.

Na verdade, precisamos revisitar esses espaços e entender como se orientam, como se relacionam com a nossa história. Nesse sentido, esses debates envolvem diretamente estudos antirracistas e decoloniais em educação linguística<sup>69</sup>, explorando aspectos não apenas linguísticos, mas expandindo para outras línguas e histórias que dialoguem com nosso propósito. Os primeiros esforços neste sentido confirmam que vale a pena desenvolver projetos nesta direção. Para tanto, é preciso desconstruir a ideia eurocentrista e voltada para o norte global, deslocando a língua alemã para outros contextos que não só os da Alemanha, percebendo que a

---

<sup>69</sup> As perspectivas decoloniais dialogam com nossa proposta e foram aprofundadas no artigo: Reflexões sobre práticas descolonizantes em educação linguística: compartilhando experiências com a língua alemã no Brasil. Disponível em: <https://revistas.usp.br/pg/article/view/226887>

língua não está vinculada a um centro específico. Como já destacamos em outro trabalho, pequenas atitudes podem contribuir nesse sentido, como:

[...] reconhecer a presença da língua alemã em diferentes espaços, inclusive em antigos territórios colonizados; procurar maneiras de não marginalizar narrativas históricas e, principalmente, se reconhecer nessa história (Nunes, 2024, p. 32).

Em diferentes passagens, também debatemos e percebemos que as tecnologias não são neutras. Diante de dados armazenados, informações pessoais, exposição/manipulação das pessoas, além de interesses por trás das grandes mídias de status global, vale refletir: O que fazemos nas mídias sociais? Para quê? É necessário repensar o uso das TICs, que invadem nossa vida, ressignificando o uso das tecnologias de comunicação para a aprendizagem e conhecimento (TAC), deslocando-se da aprendizagem técnica para o posicionamento crítico, para tecnologias para o empoderamento e participação (TEP). Para tanto, a educação midiática crítica é indispensável, além da criação de políticas públicas e regulamentações quanto ao uso das tecnologias. A área de estudos em

educação midiática crítica necessita de investigação, aprofundamento e desdobramento, envolvendo outras áreas que possam contribuir para o uso responsável das mídias digitais.

Por certo, constatamos o potencial por trás do uso responsável e crítico das tecnologias e reforçamos a urgência de participação nos discursos em circulação para divulgação de nossos projetos, pesquisas e perspectivas, alcançando um público externo à universidade. Quando temas locais e pessoas estão em primeiro plano, enxergamos chances para o fomento de debates e a busca por mudanças. Não podemos nos fechar em nossa bolha universitária. O movimento deve envolver a comunidade, para ganhar força e provocar transformações sociais.

Para finalizar, gostaríamos de convidar você a acessar nosso canal para que possam acompanhar o nosso trabalho e participar ativamente. Estamos abertas e abertos ao diálogo, suas sugestões e contribuições serão muito bem-vindas, afinal, a natureza colaborativa do projeto só faz sentido na interação e no contato com as pessoas.

## Referências bibliográficas

ANDRADE E SILVA, Mariana Kuntz de. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, Brasil, v. 20, n. 31, 1–29, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/133586>. (27/01/2025).

ANDRADE E SILVA, Mariana Kuntz de. *Participação enquanto princípio metodológico no ensino de alemão como língua estrangeira: aproximando aprendizes das comunidades da língua-alvo*. 2021. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-19022021-200907/> (09/02/2025).

BECKER, C., BUI, T. T. H., ROSCHEL NUNES , E. C., WITTMANN, G.-E., PEUSCHEL, K., & ZEYER, T. DaF-spezifische digitale Kompetenzen weltweit – Positionen aus dem Fach. *KONTEXTE: Internationales Journal Zur Professionalisierung in Deutsch Als Fremdsprache*, 2(2), 11–13, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.24403/jp.1394397>. (27/01/2025).

BEHNCK, V. P. Inteligência artificial no aprendizado de Línguas Adicionais. *7070 Podcast*, Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC. 4 de out. de 2024. Disponível em: [https://open.spotify.com/episode/4rip0JvpmIeQ5tVoPFCdy5?si=Ixm5IDjISea7\\_FVSBKHDQ](https://open.spotify.com/episode/4rip0JvpmIeQ5tVoPFCdy5?si=Ixm5IDjISea7_FVSBKHDQ) (04/02/2025).

FELITTI, C. De Saída – A vida fora da Internet. *YouTube*, 23 de dez. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLJd-cc5DUZDQoL62bXCa7pyPnfJMF17VW>. (04/02/2025).

FERRAZ, D. M. Multiletramentos: epistemologias, ontologias ou pedagogias? Ou tudo isso ao mesmo tempo?. In: GUALBERTO, C. L.; PIMENTA, S. M. O.; SANTOS, Z. B. (Org.). *Multimodalidade e ensino: múltiplas perspectivas*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2018, 63-87. <https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2018.058.62-87>. (27/01/2025).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KRENAK, A. É preciso parar de endeusar os magnatas da tecnologia e lembrar que eles só trabalham em benefício próprio. Entrevista concedida à Marisa Adán Gil. *Época Negócios*. 27 jan. 2025. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/tecnologia/noticia/2025/01/e-preciso-parar-de-endeusar-os-magnatas-da-tecnologia-e-lembrar-que-eles-so-trabalham-em-beneficio-proprio-diz-ailton-krenak.ghtml>. (27/01/2025).

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 2, p. 455–479, jul. 2010. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009> Acesso em: 2025-01-27.

MENEZES DE SOUZA, L.M.T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F; ARAÚJO, V.A. (Org.) *Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MENEZES, V. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 18, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323> . (27/01/2025).

MONTE MÓR, W. M. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 26, n. 2, 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25637> . (09/02/2025).

MONTE MÓR, W. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: C H Rocha e R F Maciel (Orgs) *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas*. 2ª Edição, Edição Expandida. Campinas: Ed Pontes, 2015, 31-50.

NABUCO, C. Risco de retrocesso para humanidade com vício em telas. *YouTube*, 2 de ago. de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0iwquDzZRNO> (04/02/2025).

NUNES, E. C. R. Reflexões sobre práticas descolonizantes em educação linguística: compartilhando experiências com a língua alemã no Brasil. *Pandaemonium Germanicum*, v. 27, n. 53, 11–37, 2024. Disponível em: <https://revistas.usp.br/pg/article/view/226887>. (09/02/2025).

NUNES, E. C. R. A criatividade local na decolonialidade: entrelaçamentos e ações possíveis no meio acadêmico. *Revista Interdisciplinar Sulear*, ano 06, n. 15, 57-72, 2023. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sulear/article/view/7273/4855> . (09/02/2025).

PEUSCHEL, K. Podcasts als komplexe Kompetenzaufgabe im DaF-Unterricht – für das Hören schreiben und mündlich kommunizieren. In Carmen Becker, Gabriele Blell, & Andrea Rössler (Eds.), *Web 2.0 und komplexe Kompetenzaufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2016, 75-85.

PEUSCHEL, K. Teilhabeorientierung, Öffentlichkeit und Lernen – zum Potential (nicht nur) von Lernerpodcasts. In: BREDEL, Ursula; EZHOVA-HEER, Irina; SCHLICKAU, Stephan (Eds.). *Zur Sprache.kom: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hildesheim 2012*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 2014, 213-227.

REIG, D. IBERTIC. TIC TAC TEP. Fragmento de la conferencia: Sociedad aumentada y aprendizaje. *YouTube*, 10 de jul. de 2012a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6-F9L9avcwo>. (09/02/2025).

REIG, D. *Socionomía; vas a perderte la revolución social?* Bracelona: Centro Libros PAPP, 2012b.

REIG, D. *Aprender más, aprender siempre, participar, las 3 claves de la formación de hoy*, 2013. Disponível em: <https://dreig.eu/capazon/aprender-mas-siempre-tep>. (09/02/2025).

SARDELICH, M. E. *TIC/TAC/TEP: Tecnologias para emponderar e aprender. UNISANTA Humanitas*, v.1, n. 1, 22-31, 2012.

SENRA, R. Os segredos dos donos de redes sociais para viciar e manipular, segundo o ‘Dilema das Redes’. *YouTube*, 23 de setembro de 2020. Disponível em: [https://youtu.be/P2fgvkmhH2A?si=r\\_DY6nrLV4YMbfVis](https://youtu.be/P2fgvkmhH2A?si=r_DY6nrLV4YMbfVis)’ (04/02/2025).

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4.ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, 143-160, 2002  
Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. (04/02/2025).

TAKAKI, N. H.; SANTANA, F. B. de. Entendendo os novos letramentos da perspectiva educacional: foco nas práticas sociais diárias. *Diálogos Interdisciplinares - GEPPFIP*, v.1, n. 1, 52-66, 2014. Disponível em:  
<https://periodicos.ufms.br/index.php/deaint/article/view/567>  
(04/02/2025).

VITAGLIANO, L.F; BETTINE, M. Tecnologias dominadas pelas big techs colocam a democracia em risco em várias frentes. Entrevista concedida à Ivanir Ferreira. *Jornal da USP*, 28 nov. 2024. Disponível em:  
<https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/tecnologias-dominadas-pelas-big-techs-colocam-a-democracia-em-risco-em-varias-frentes/>. (04/02/2025).

## **Reflexões para o ensino de partículas modais “aber” e “mas” - relação entre usos formais e pragmáticos das línguas**

Reflections on teaching modal particles “aber” and “mas”  
- relationship between formal and pragmatic uses of  
languages

Gisela Sequini Favaro<sup>70</sup>

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o ensino das partículas modais “aber” e “mas” como forma de conciliar a relação entre usos formais (gramática tradicional) e pragmáticos da língua. A metodologia e o corpus serão baseados em diferentes materiais e gêneros, como histórias em quadrinhos, filmes, séries, postagens em redes sociais (Instagram, Facebook, Twitter, entre outros), discursos diversos, bem como gramáticas tradicionais, inclusive escolares. A partir da coleta de dados, são realizadas análises e possíveis sequências didáticas, utilizando o método comparativo, para propor uma explicação do tópico gramatical e das partículas coletadas a partir da reflexão e análise dos homônimos. Ao final deste trabalho, pretendemos mostrar o quão produtivo é o ensino de língua quando realizado, para além de uma abordagem tradicional, apontando a relevância pragmática. Assim, torna-se evidente para os

---

<sup>70</sup> Gisela Sequini Favaro, Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Modernas, Pós-Doutoranda, São Paulo, Brasil. E-mail: giselasfavar@gmail.com. ORCID: 0000-0002-7321-7935

alunos que o estudo de uma língua é baseado na análise de certos contextos de uso.

**Palavras-chave:** Partículas Modais, Sequências Didáticas, Ensino de Língua

**Abstract:** This article aims to present a reflection on the teaching of the modal particles “aber” and “mas” as a way of reconciling the relationship between formal (traditional grammar) and pragmatic uses of the language. The methodology and corpora will be based on different materials and genres, such as comics, films, series, posts on social networks (Instagram, Facebook, Twitter, among others), various discourses, as well as traditional grammars, including school ones. Based on the data collection, analyses and possible didactic sequences are carried out, using the comparative method, to propose an explanation of the grammatical topic and the particles collected from the reflection and analysis of homonyms. At the end of this work, we intend to show how productive language teaching is when carried out beyond a traditional approach, pointing out pragmatic relevance. Thus, it becomes clear to students that the study of a language is based on the analysis of certain contexts of use.

**Keywords:** Modal Particles, Didactic Sequences, Language Teaching

## 1. Introdução

De acordo com Aquino (2024), mesmo com o constante esforço para integrar a linguagem falada, os livros didáticos de grandes editoras ainda apresentam deficiências em equilibrar espontaneidade e ensino de gramática e vocabulário (Maijala, 2007). Na tentativa de reproduzir uma realidade de fala e adequar os textos para fins didáticos, os materiais acabam trazendo textos auditivos e audiovisuais artificiais que não estimulam a participação das estudantes.

Neste viés, é preciso que o estudo da linguagem tenha significado para o aluno, levando-o a refletir sobre determinado assunto, que ele possa utilizar os conhecimentos já adquiridos para a aquisição de outros e que se sinta desafiado a sair de sua zona de conforto. Desta maneira o estudo deixa de ser mecânico e passa a ter significação para aqueles que estão no processo de aprendizagem. Dessa forma, o intuito da presente reflexão é evidenciar como é possível conciliar o ensino das partículas modais “aber” e “mas” entre usos formais (gramática tradicional) e pragmáticos da língua.

## **2. As partículas modais**

Os estudos que abordam as partículas modais em Língua Portuguesa são poucos, e o foco é voltado mais para a descrição e categorização das PMs do que para seu ensino. Vale destacar que grande parte dos estudos sobre as PMs foi realizado em Língua Alemã, representando uma classe gramatical aparentemente homogênea, com distintas características sintáticas, semânticas e pragmáticas, que foram desenvolvidas diacronicamente e que apresentam um status topológico restrito (Abraham, 1991, p. 231). Porém, novos estudos indicam a existência de PMs em línguas como o catalão, croata, francês, inglês e português, propondo a classificação desses elementos modalizadores em outras línguas e comprovam sua existência. E, para além do ensino de alemão, o conhecimento das PMs em português pode ser relevante para o ensino de língua portuguesa em contexto escolar.

Baseando-se na Teoria dos Atos de Fala (Austin, 1992), a análise da linguagem apresenta como evidência as condições de felicidade de um ato de fala, uma investigação a partir das escolhas dentro de um determinado contexto de uso. Desta forma, a modalidade

se enquadra nesta perspectiva, uma vez que os enunciados devem ser considerados dentro das circunstâncias e função comunicativa de sua produção. Nesta perspectiva, de acordo com Palmer (1986), a modalidade pode ser definida como a “gramaticalização das atitudes e opiniões do falante”.

A modalidade, de acordo com Palmer (1986), pode ser compreendida como a gramaticalização das atitudes e opiniões do falante, e a análise da linguagem nessa vertente tem como evidência investigações a partir das escolhas dentro de determinados contextos de uso: os enunciados devem ser considerados segundo as circunstâncias e a função comunicativa de sua produção. Sobre esse aspecto, Jespersen (1924) afirma que a modalidade não é expressa em todas as línguas através da morfologia verbal, sendo muitas vezes representada pelos verbos modais ou partículas que podem ser separadas dos verbos.

Palmer (1986), baseado nos estudos de Jespersen (1924), distingue a modalidade em duas categorias: a epistêmica e a deôntica e suas subcategorias. Para o autor, a modalidade epistêmica relaciona-se com as noções de possibilidade e necessidade e envolve também o grau de

compromisso do falante com o que ele diz, incluindo, dessa forma, os juízos próprios e o tipo de garantia que ele tem para o que ele diz. Já a modalidade deôntica abrange significados como permissão, obrigação e proibição. Os modalizadores deônticos indicam que o falante considera o conteúdo como um estado de coisas que deve, precisa ocorrer obrigatoriamente.

Ainda de acordo com Palmer (1986), a modalidade, de uma maneira abrangente, é expressa por meio dos verbos lexicais relacionados à expectativa e ao desejo (*I hope John will come.*) e imperativos (*Come here.*). Porém, o autor declara que a modalidade não está ligada ao verbo, mas à toda a sentença. No caso do inglês, por exemplo, a modalidade também é marcada em outros termos da oração, envolvendo os verbos modais, como advérbios (*maybe, probably* etc.). Para o autor, em suma, a modalidade caracteriza uma categoria que possui um conjunto de formas que permitem a expressão do posicionamento do falante com relação ao que seria a possibilidade de um evento apresentado por um verbo.

Travaglia (1981) apresenta as noções modais que podem ser indicadas: certeza, prescrição, obrigação, necessidade, intenção, possibilidade e probabilidade. Já

aspecto mais relevante ressaltado por Ilari e Basso (2007) consiste no fato de que, ao analisarmos os exemplos de modalidade nas línguas naturais, devemos sempre considerar seu vínculo com a realidade. Neste caso, ao modalizar, o falante acaba levando em conta um determinado estado de coisas a partir de conhecimentos, valores ou obrigações que são estabelecidos e compartilhados por seu interlocutor.

Para Aquino, Cinto e Kahil (2021), ao utilizar as formas modais, isto é, as PMs, o falante participa da enunciação, mostrando o seu engajamento com o que é expresso, ou seja, a PM qualifica o seu comprometimento com a proposição. Desta maneira, Leiss (2012) propõe que as PMs constituem as funções mais complexas da modalidade, uma vez que com o seu uso, o falante enfrenta o desafio de encontrar a informação mutuamente manifestada. Assim, as PMs são, de acordo com Aquino e Arantes (2020), marcadores de funções pertencentes aos domínios da coesão comunicativa e interpessoal (relação ouvinte-falante), desta forma o contexto comunicativo em que elas aparecem é tão importante para o seu entendimento. Ao usar a PM, é possível negociar inferências entre os interlocutores, tais como reconhecer a

atitude e a intenção do falante e as expectativas do ouvinte.

Aquino (2017) também ressalta que as PMs implicam, portanto, a avaliação sobre o grau de relevância de cada informação, isto é, o conteúdo provável de provocar maior acréscimo de conhecimento com o menor custo de processamento. Sendo elementos que fazem parte do ambiente cognitivo de nativos, elas são imediatamente reconhecidas e processadas. De acordo com a autora, as PMs funcionam como pistas comunicativas que direcionam a geração de implicaturas para o processamento inferencial. Assim, cabe aos interlocutores negociar as informações contextuais atreladas a inferências proporcionadas pelas PMs. A autora também propõe que o desafio do uso e compreensão das PMs provém de diversos determinantes, como a sua dependência contextual, o significado atrelado a inferências, a negociação do ambiente cognitivo dos interlocutores, além da existência de homônimos (como advérbios, conjunções e marcadores do discurso) em outras classes de palavras. Entretanto, de acordo com Aquino (2019), estas dificuldades podem ser superadas por meio do desenvolvimento de estratégias didáticas que

abordem estas questões de maneiras simples e direta, propósito do presente trabalho, levando em consideração os aspectos gramaticais, pragmáticos e socioculturais.

Franco (1991) inicia a discussão acerca das PMs no português, focando na variedade europeia da língua. Em seu “Descrição Linguística das Partículas Modais no Português e no Alemão”, o autor realiza uma descrição inicial de algumas partículas, buscando um melhor entendimento do comportamento sintático das PMs portuguesas e procurando, no plano pragmático, mostrar a importância dessas entidades na conversação.

O autor procura demonstrar como algumas palavras (afinal, acaso, bem, cá, então, já, sempre, também) são classificadas tradicionalmente pelas gramáticas portuguesas como advérbios, interjeições ou ainda categorizadas como expressões ou partículas de realce, além de abordá-las sob uma perspectiva pragmática.

Franco (1991) ressalta que as PMs não estão associadas somente aos atos de fala, visto que é possível identificá-las em textos escritos também, como sentenças do tipo *Pedro é que comprou um imóvel*. No caso da palavra em destaque, ela demarca a posição do sujeito ante

o ato enunciativo, fazendo com que este negocie uma concordância em seu turno de fala. Assim, o autor sentiu a necessidade de descrever as características sintática da PMs em Língua Portuguesa, buscando evidenciar uma delimitação/classificação para o uso das PMs nas sentenças. Para o autor, ao contrário dos advérbios, por exemplo, as PMs não constituem um sintagma nas frases em que ocorrem:

(01) Eu disse para você não fazer isso, e você fez **sempre!**

No contexto acima, a palavra “sempre” não atua na qualidade de advérbio, mas sim de PM, uma vez que demarca uma posição de contrariedade do locutor, constituindo uma espécie de teimosia. Assim, de acordo com Czopek (2010), como constituintes de modalidade, as partículas atuam de forma a que o falante, por meio do enunciado, expresse atitudes e intenções.

Figueredo (2015) procura descrever o sistema gramatical de validação no português brasileiro, em que o papel do falante é validado pelo papel do ouvinte, realizado pelas PMs, como marcadores discursivos interpessoais.

Desta forma, tais marcadores atuam no nível discursivo estabelecendo uma relação entre unidades textuais ou entre os interlocutores. O autor ainda enquadra as PMs em classes distintas, com funções determinantes, dentro do ato enunciativo. Além de desvelar, de forma contextualizada, como uma PM pode atuar como elemento multifuncional dentro dos enunciados, ora assumindo uma função, ora assumindo outra. Assim, é possível notar que é no nível sintático-pragmático que percebemos o valor das PMs junto ao ato enunciativo.

### **3. As PMs *aber* e *mas***

Segundo Aquino, Cinto e Kahil (2021), em relação à sua função comunicativa, elas indicam quebra de expectativa do falante e antecipam um conteúdo proposicional que os interlocutores compartilham ou acreditam compartilhar. Ainda, sobre a sua estrutura, observa-se que tanto em português quanto em alemão seus homônimos (conjunções) são separados por vírgulas do resto da oração, ligando elementos opostos, enquanto as PMs, além de possuírem posição fixa na sentença (no

início, em português, e no *Mittelfeld*, em alemão) possuem escopo sobre a sentença toda.

Para Aquino (2020, p. 141), a PM “aber” não apresenta a função de ligar elementos da frase, mas tem escopo na oração toda, como é possível observar no exemplo *Das Wasser ist aber warm*. Uma análise contextual poderia indicar que o falante não esperava que a água estivesse tão quente. A PM “aber” indica uma surpresa com relação não apenas ao fato de a água estar quente, já que isso poderia ser esperado, por exemplo, no caso de ligar um chuveiro, mas a quão aquecida ela se encontra.

Da mesma forma, podemos notar a relação entre os usos de “mas” no português brasileiro, como em: *O presente custou caro, mas é lindo* e *Mas que presente lindo*. Na primeira oração, “mas” tem função de conjunção coordenativa, com sentido de oposição e adversidade, ligando duas orações. Já no segundo exemplo, vemos que “mas” tem escopo na frase toda, isto é, não está ligado a nenhum elemento particular e não representa uma oposição, expressando uma surpresa ou admiração sobre um acontecimento. Com o uso de “mas” como PM, o falante abre espaço para a negociação de sentido com o

ouvinte, convidando-o para a interação, além de assumir a existência de evidência para o conteúdo proposicional no proferimento, estando esta disponível pelo conhecimento prévio do interlocutor ou percentualmente (Waltereit, 2001).

#### **4. Natureza do *corpus* e metodologia**

A investigação das partículas modalizadoras é pautada em um estudo de corpus em que se procura entender como a linguagem autêntica funciona em toda a sua variedade, e que só se mostra no uso concreto. Tal estudo de corpus anseia revelar como as palavras se relacionam na linguagem em uso e como são diferentemente apropriadas em contextos diversos (Biber; Conrad; Reppen, 1998, p. 21). A maior vantagem na utilização da amostra de corpus, por meio de exemplos dispersos da linguagem natural e real, é a possibilidade de salientar regras da língua e suas possíveis representações (Connor, 2004).

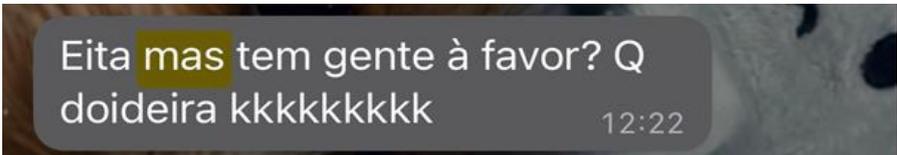
De acordo com Marcuschi (2007), os gêneros textuais estão profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem

para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia e são entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Ainda para o autor, o trabalho com os gêneros textuais é o que aproxima mais o estudo da língua com seu uso, pois cada enunciado utilizado em interações sócio comunicativas está inserido em algum gênero discursivo. Neste viés, como nosso objetivo é analisar o comportamento das partículas modalizadoras em contextos autênticos da linguagem, o corpus para a realização desse trabalho será pautado em diversos gêneros, tais como tiras, charges, postagens de redes sociais, trechos de filmes, entre outros. Veja os exemplos a seguir:

(02)

**Imagem 1:** Postagem de WhatsApp



Fonte: Departamento de Letras Modernas, 2025.

(03)



Fonte: Departamento de Letras Modernas, 2025.

(04)

**Imagem 3: Comentário de postagem – Instagram**



Fonte: Departamento de Letras Modernas, 2025.

A escolha de gêneros variados para coleta dos dados se justifica pelo fato deste tipo de texto apresentar um registro de fala muito próximo ao da linguagem popular, cotidiana; não há um grande monitoramento por parte dos interlocutores, o que resulta em um texto muito mais espontâneo, quase próximo da língua falada. Para Ventola (1995), os gêneros são sistemas semióticos que geram estruturas particulares que em última instância são captadas por comportamentos linguísticos mediante os registros. Dessa forma, os gêneros se definiriam como ações retóricas tipificadas baseadas em situações recorrentes. Os gêneros são, em última análise, o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura.

Desta maneira, pode-se afirmar que os gêneros textuais estão intimamente ligados ao uso real da língua, nada mais proveitoso que utilizá-los para o trabalho com a língua. Dessa forma, cada vez que proferimos um enunciado seja ele oral ou escrito estamos fazendo uso de um gênero textual. Partido desse pressuposto, o trabalho com os gêneros textuais direciona o estudo da língua para algo mais palpável e dinâmico voltado para o uso real da língua.

Para a realização do presente estudo, optou-se pelo uso de tirinhas, charges e filmes. Vale ressaltar que existem outros gêneros textuais que proporcionam o registro de fala próximo ao da linguagem popular, tais como charges, letras de músicas, peças teatrais, novelas etc. Entretanto, optamos pelas tiras uma vez que, de acordo com Preti (2003), são um campo promissor de pesquisa dos níveis de fala, pois os diálogos ali representados buscam ser o mais realista possível.

Andrade (2008) afirma que as tiras vêm conquistando seu espaço tanto no que diz respeito a pesquisas quanto no ensino- aprendizagem, em todos os níveis da educação escolar. Assim, para o autor, do ponto de vista estrutural, esse gênero reflete a ideia de que as narrativas figurativas podem ter suporte verbal e/ou icônico, possibilitando a constituição de sentidos por meio dessa estrutura particular.

De acordo com Dionísio (2006), as tiras, assim como as HQs, apresentam características híbridas, concebem e apoderam-se de vários outros gêneros. Há diversas formas de expressar a comunicação entre os sujeitos envolvidos. Os gestos, os balões, as imagens, a forma das letras, enfim, estes aspectos multimodais é que

atribuem o sentido ao texto. Neste viés, Barbieri (1998) declara que os quadrinhos, o que inclui as tirinhas, dialoga com recursos da ilustração, da caricatura, da pintura, da fotografia, da música, da poesia, da narrativa, do teatro e do cinema.

Desta forma, o uso desse tipo de material auxilia a criação de planos de ensino voltados para o estudo das partículas modais, já que favorecem situações autênticas de comunicação. De acordo com Schneider (2019) as tiras e HQs são organizadas pelo discurso direto, assim os personagens assumem as palavras com o apoio das imagens, que procuram traduzir os cenários e as circunstâncias comunicativas. Além dos aspectos apresentados, o uso em sala de aula favorece uma participação mais ativa dos estudantes.

## **5. Planos de Ensino**

A metodologia utilizada é pautada na apresentação comparativa dos termos (conjunção e advérbio) a partir da perspectiva gramatical e da pragmática, visando a uma reflexão contrastiva da língua em uso. Partiremos das

seqüências didáticas expostas nos manuais de gramática para criar as atividades.

**a) Sequência didática: Mas e aí? O que são partículas modais? – Diferentes usos do mas em português**

**Quadro 1:** Ficha informativa sobre a organização e execução da seqüência didática.

<i>Informações</i>
Público: Alunos das séries finais do ensino fundamental.
Objetivos: Apresentar o uso do “mas” como PM e a sua diferença do seu homônimo (conjunção adversativa).
Tempo de aula: 45 minutos.
Cronograma da aula: Situação 01 - Filme “Cartas para Julieta”. Uso do “mas” – analisando cenas do filme. Situação 02 – análise de tirinhas. Uso do “mas” – analisando contexto das tirinhas. Mas e aí? O que são Partículas Modais? Conclusão / Tarefa.

Fonte: Autoria própria.

**Imagem 04:** Recorte da sequência didática – análise do “

mas”

Uso do “mas” - analisando Qual a função do “mas” no contexto abaixo?

“Prometi que o encontraria para fugirmos juntos....**mas** eu o deixei esperando por mim.”

Fonte: Autoria própria

Análise da situação 01 – a partir do trailer do filme Cartas para Julieta, os alunos tiveram que analisar a função do “mas” no contexto da seguinte sentença: “*Prometi que o encontraria para fugirmos juntos....mas eu o deixei esperando por mim*”. Na frase, era esperado que identificassem o valor adversativo de *mas*, uma vez que os discentes já haviam aprendido os períodos coordenados antes da aplicação da atividade.

**Imagem 05:** Exemplos das tirinhas utilizadas na sequência didática



Fonte: Autoria própria.

**Imagem 06:** Frases das tirinhas com a palavra “mas”

- Tirinha do Armandinho = “ **Mas** que cara é cara é essa filho?”
- Tirinha do Snoopy = “ Você trouxe o jornal! **Mas** que cachorrinho bonzinho!”

**Qual é a função da palavra “mas”  
nos contextos acima?**



Fonte: Autoria própria.

**Imagem 07:** Atividade com as Frases das tirinhas -interpretando o sentido de “mas”

Tirinha do Armandinho = “ **Mas** que cara é cara é essa filho?”

EXPRESSA:

- a) Espanto/ Surpresa
- b) Raiva/ Indignação



Tirinha do Snoopy = “Você trouxe o jornal! **Mas** que cachorrinho bonzinho!”

EXPRESSA:

- a) Espanto/ Surpresa
- b) Elogio / Demonstração de carinho



Fonte: Autoria própria.

Análise da situação 02 – a partir da leitura e interpretação de duas tirinhas da Turma do Armandinho, os alunos tiveram que analisar se a palavra *mas* ainda estava sendo utilizada com seu valor gramatical adversativo, tal como ocorreu na cena do filme, ou se diante dos contextos apresentados, ela adquire outra função.

Após a discussão e reflexão acerca das duas situações apresentadas, montamos uma tabela com as frases identificadas:

**Quadro 1.** Sentenças com a palavras “mas”.

Mas – conjunção adversativa	Prometi que o encontraria para fugirmos juntos....mas eu o deixei esperando por mim.  (Cena do Filme)
Mas – Partícula Modal	Mas que cara é esse filho?  Você trouxe o jornal! Mas que cachorrinho bonzinho!  (Frases das tirinhas)

Fonte: Autoria própria

Assim, é evidente para os alunos que a palavra *mas* apresenta funções distintas quando levamos em consideração seu uso, isto é, os níveis contextuais em que são utilizadas. Na sequência, foi possível apresentar, de modo claro e objetivo, a diferença entre o *mas* conjuntivo e o *mas* com a função de partícula, explicitando que o estudo da linguagem é dividido entre a gramática tradicional, tal como aprendemos nos livros escolares e o nível pragmático, que leva em consideração o uso que fazemos da nossa língua.

Os exemplos acima mostram os principais aspectos que foram abordados na aplicação da sequência didática cujo objetivo foi levar uma reflexão acerca de *mas*

gramatical – valor de adversidade – e do *mas* como partícula.

## **b) Sequência Didática: – Diferentes usos do aber em alemão**

**Quadro 2:** Ficha informativa sobre a organização e execução da sequência didática.

<i>Informações</i>
Público: Alunos de alemão (níveis A1/A2)
Objetivos: Apresentar o uso do aber como PM e a sua diferença do seu homônimo (conjunção adversativa).
Tempo de aula: 25 minutos.
Cronograma da aula: Cronograma da aula: Situação 01 – apresentação de frases. Situação 02 – apresentação de tirinhas. Análise - Erklären - Was ist der Unterschied? Conclusão / Tarefa.

Fonte: Autoria própria.

(05) Situação 01

Ich habe ein Auto, **aber** kein Fahrrad.

Er wohnt in Brasilien, **aber** seine Familie wohnt in Deutschland.

Sie spricht drei Sprachen: Inglês, Russo e Árabe **aber** leider kein Deutsch.

### (06) Situação 02<sup>71</sup>



Análise - Erklären - Was ist der Unterschied?

Após apresentar os exemplos para os alunos, o intuito é instigá-los a perceber a diferença entre o *aber* (conjunção) x *aber* (PM), colocando na lousa dois exemplos retirados das situações apresentadas:

---

<sup>71</sup> Exemplos retirados do banco de dados do grupo de estudos sobre partículas modais coordenados pela Profa. Dra. Marceli Cherchiglia Aquino. Site: <https://sites.usp.br/particulasmodais/category/o-corpus/> (19/03/2025).

(07)

Ich habe ein Auto, **aber** kein Fahrrad.

Das ist **aber** mal ein sehr deutscher Schäferhund.

Na primeira sentença, *aber* é claramente utilizada como uma conjunção que marca uma relação adversativa, com sentido de oposição e adversidade, ligando duas orações: *Ich habe ein Auto (Eu tenho um carro) + aber kein Fahrrad (mas nenhuma bicicleta)*. Já no segundo exemplo, vemos que *aber* tem escopo na frase toda, ou seja, não está ligado a nenhum elemento particular e não representa uma oposição, expressando uma surpresa ou admiração sobre um acontecimento: *Das ist **aber** mal ein sehr deutscher Schäferhund – Este é um pastor muito alemão* (expressando uma surpresa ao ver que o cachorro está usando sandálias com meias).

Conclusão / Tarefa – após fazer a análise com os alunos, a sugestão é que seja proposta uma tarefa para que possam praticar o conteúdo: Encontre exemplos de *aber* e analise o significado tendo em vista o contexto.

## 6. Conclusão

Segundo Aquino (2017), as PMs servem como ferramentas que direcionam a compreensão de inferências, ou seja, possibilitam reconhecer a atitude e intenção do emissor em relação à proposição expressada, além de abrirem espaço para a negociação de informações

Após a apresentação e reflexão acerca das duas situações apresentadas, fica evidente para os alunos que as palavras *mas* e *aber* apresentam funções distintas quando levamos em consideração seu uso, isto é, os níveis contextuais em que são utilizadas. Com o uso das sequências didáticas, foi possível apresentar, de modo claro e objetivo, a diferença entre o *mas/aber* conjuntivo e o *mas* com a função de partícula, explicitando que o estudo da linguagem é dividido entre a gramática tradicional, tal como aprendemos nos livros escolares e o nível pragmático, que leva em consideração o uso que fazemos da nossa língua.

Os exemplos expostos mostram os principais aspectos que foram abordados na aplicação da sequência didática cujo objetivo foi levar uma reflexão acerca de *mas* gramatical – valor de adversidade e do *mas* como partícula. Pretende-se elaborar, durante a realização deste

projeto, outras sequências didáticas que possam ser aplicadas por professores de Língua Portuguesa, tornando o ensino mais reflexivo e crítico para os alunos.

Segundo Mendonça (2012), ensino reprodutivo é a mais exata definição do que acontece dentro de sala de aula, ou seja, uma mera reprodução de regras, de classificações e de nomenclaturas. Para a autora, a exposição de uma língua que não é aquela que o aluno conhece, as aulas se tornam tão distantes e estranhas para o aluno.

Dessa forma, a situação que vivenciamos em sala de aula precisa de uma transformação. É necessário que se mude essa concepção mecânica da língua portuguesa para que a aprendizagem aconteça verdadeiramente. Desta forma, é importante que o professor entenda a necessidade de oferecer atividades que estimulem os alunos e os façam pensar. Deve-se ainda, ter consciência de que “a atividade que promove o conhecimento caracteriza-se por ser significativa, produtiva e desafiadora” (Naspolini, 1996).

O uso de materiais diversos, tais como tirinhas, mensagens de redes sociais, filmes, memes, entre outros, permitem a criação de diversas atividades que possam

envolver os alunos, gerando resultados produtivos para o processo de ensino-aprendizagem.

Neste viés, o intuito da presente reflexão foi mostrar que o aprendiz deve compreender que a ação comunicativa se baseia em formas sociais, elaboradas com determinada finalidade, adaptadas institucionalmente e organizadas de modo complexo. De acordo com Sousa (2009), cabe ao professor promover um ensino que possibilite aos alunos escolher a língua funcional adequada para cada situação ou momento. Assim, o presente trabalho pretendeu mostrar como é possível e pertinente associar o ensino de gramática tradicional com a pragmática, além de explorar o estudo das partículas modais em PB.

## **Referências**

ABRAHAM, Werner. Discourse particles in German: how does their illocutive force come about? In: ABRAHAM, Werner. (Ed.). *Discourse particles: descriptive and theoretical investigations on the logical, syntactic, and pragmatic properties of discourse particles in German*. Amsterdam: Johns Benjamins, 1991, 203-252.

AQUINO, Marcell. O questionário como ferramenta de ensino de partículas modais alemãs. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 20, n. 32, 156-179, 2017.

AQUINO, Marcell. A tradução da partícula modal *wohl* para o português: uma investigação do esforço de processamento de participantes brasileiros e alemães. *Revista Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 38, n. 3, 352-374, 2018.

AQUINO, M. A contribuição da ferramenta de corpus para o ensino das PMs *denn, doch, halt e wohl*. *Diálogo das Letras*, v. 8, n. 1, 144-158, 2019.

AQUINO, Marcell. O ensino das partículas modais alemãs: estratégias didáticas em ALE. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, 131-161, 2020.

AQUINO, Marcell; ARANTES, Poliana Coeli Costa. Partículas modais em alemão e seus equivalentes funcionais em português brasileiro: proposta de análise e classificação para o uso. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 23, n. 40, 166-190, 2020.

AQUINO, Marcell; CINTO, Ana Laura; KAHIL, Tamires. “Mas quem ia carregar uma nota fiscal?”: Uma investigação da função modal de “mas” em língua portuguesa. *Revista Confluência*, Rio de Janeiro, n. 60, 373-399, 2021.

ARANTES, Poliana. Análise pragmática do uso de partículas modais em alemão e em português: incentivo às abordagens metalinguísticas no ensino de alemão em contexto universitário In: UPHOFF, Dörthe; LEIPNITZ, Luciane; ARANTES, Poliana C. C.; PEREIRA, Rogério C.. *O ensino de alemão em contexto universitário: modalidades, desafios e perspectivas*. São Paulo: Humanitas, 2017, 123-144.

AUSTIN, John Langshaw. *How to Do Things With Words*. Cambridge (Mass.). Paperback: Harvard University Press, 1962, 168.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. 1997.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico, o que é, como se faz*. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 2007.

BARBIERI, D. *Los lenguajes del cómic*. Barcelona: Paidó, 1998.

BIBER, D., CONRAD, S., & REPPEN, R.. *Corpus Linguistics: Investigating Language Structure and Use*. New York: Cambridge University Press, 1998.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 1993.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Editora Contexto, 2016, 768.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*. São Paulo: Atual, 1999.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2003.

CONNOR, U. *Applied corpus linguistics: a multidimensional perspective*. Amsterdam; Atlanta: Rodopi, 2004.

DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS. *Acervo de partículas modais*. O Corpus. 2025. Disponível em:

<https://sites.usp.br/particulasmodais/category/o-corpus/>  
(16/03/2025).

DIEWALD, Gabriele. Same same but different: modal particles, discourse markers and the art (and purpose) of categorization. In: DEGAND, L.; PIETRANDREA, P.; CORNILLIE, B. (Ed.). *Discourse markers and modal particles: categorization and description*. Amsterdam: John Benjamins, 2013, 19-46.

DIEWALD, Gabriele; KRESIĆ, Marijana; BATINIĆ, Mia Angster. A format for the description of German modal particles and their functional equivalents in Croatian and English. In: CHIARA, Fedriani; SANSÓ, Andrea (Ed.). *Pragmatic Markers, Discourse Markers and Modal Particles: New Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 2017, 230-254.

DIONÍSIO, A. P. Multimodalidade Discursiva na Atividade Oral e Escrita. In: MARCUSCHI, L. A. e DIONÍSIO, A. P. *Fala e Escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FISCHER, Kerstin. Grounding and common ground: Modal particles and their translation equivalents. In: FETZER, Anita; FISCHER, Kerstin (Ed.). *Lexical Markers of Common Grounds*. Amsterdam: Elsevier, 2007, 47-66.

FISCHER, Kerstin; HEIDE, Maiken. Inferential processes in English and the question whether English has modal particles. *Open Linguistics*, Berlin, v. 4, n. 1, 509-535, 2018.

FRANCO, António. Partículas modais da língua portuguesa: relances contrastivos com as partículas alemãs. *Revista da Faculdade de Letras do Porto Línguas e Literatura*, Porto, n. 1990, 137-156.

HERBERHOLZ, Thilo. Modalpartikeln und Emotionalität

im interkulturellen Kontext. In: NUBERT, R (Org.). *Temeswarer Beiträge zur Germanistik*. Mirton Verlag, Timișoara, 2011, 45-62.

JOHNEN, Thomas. Aí como partícula modal do português. In: Congresso Internacional da Associação Brasileira de Lingüística: 2, 1997, Salvador. *Atas do 1o Congresso Internacional da Associação Brasileira de Lingüística*: Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 1997, 1-5.

KRÖLL, Heinz. *Die Ortsadverbien im Portugiesischen unter besonderer Berücksichtigung ihrer Verwendung in der modernen Umgangssprache*. Wiesbaden: Mainzer Romanistische Arbeiten, 1968, 244.

KÖNIG, Ekkehard. Dimensionen der Bedeutung und Verwendung von Modalpartikeln im Deutschen: Grundlagen einer Bestandsaufnahme. In: HARDEN, Theo; HENTSCHEL, Elke (eds.), *40 Jahre Partikelforschung*. Tübingen: Stauffenburg, 2010, 79-96.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, n. 69, v. 16, jan./mar, 3-9, 1996.

LEISS, Elisabeth. Epistemicity, evidentiality, and Theory of Mind (ToM). In: ABRAHAM, Werner. *Modality and theory of mind: elements across languages*. Berlin: De Gruyter, 2012, 37-66.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, Linguagem e Práticas Interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna (Série Dispersos), 2007, 176.

MENDONÇA, Jéssica Teixeira de. *Anais do SIELP*, v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

MAIJALA, M. From the story book to the modern textbook –the development of Finnish German textbooks in the 20th century. *Neuphilologische Mitteilungen*, v. 108, n. 1, 201-221, 2007

NASPOLINI, Ana Tereza. *Didática de Português: tijolo por tijolo: leitura e produção escrita*. São Paulo, SP. FTD, 1996.

PALMER, Frank Robert. *Mood and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

PRETI, D. *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/USP, 1997.

SAID ALI, Manuel. *Meios de Expressão e Alterações Semânticas*, Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1930, 159.

SCHMIDT-RADEFELDT, Jürgen. Partículas discursivas e interacionais no português e no espanhol em contraste com o alemão. In: SCHMIDT-RADEFELDT, Jürgen (org.). *Semiótica e linguística portuguesa e românica: Homenagem a José Gonçalo de Carvalho*. Tübingen: Narr, 1993, 63-78.

SCHOONJANS, Steven. The Influence of Context on the Translation of Modal Particles. In *Papers in Translation Studies*. In: IZWAINI, S. *Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing*, 2015, 2-4.

SCHOONJANS, Steven. *Modalpartikeln als multimodale Konstruktionen: Eine korpusbasierte. Kookkurrenzanalyse von Modalpartikeln und Gestik im Deutschen*. Berlin: De Gruyter, 2018, 320.

VENTOLA, Eija. Thematic development and translation. In: GHADESSY, M. (ed.) *Thematic development in English texts*. London: Pinter, 1995.

VILELA, Mário.; KOCH, Ingedore Villaça. *Gramática da Língua Portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso*. Coimbra: Almedina, 2001.

WALTEREIT, Richard. Modal particles and their functional equivalents: a speech-act-theoretic approach. *Journal of Pragmatics, Amsterdam*, v. 33, n. 9, 1391-1417, 2001.

WELKER, Herbert. *As partículas modais no alemão e no português e as equivalências de aber, eben, etwa e vielleicht*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 1990.

WEYDT, H. Abtönungspartikel und andere Disponible. In: HARDEN, T.; HENTSCHEL, E. (Hrsg.). *40 Jahre Partikelforschung*. Tübingen: Stauffenburg, 2010, 11-32.

*Parte 3:*

*Perspectivas linguísticas, tradutórias e  
políticas*

## **Tradução de *Conectadas*, de Clara Alves: Relatório de uma tradução do português para o alemão**

Translation of *Conectadas*, by Clara Alves:  
Report of a translation from Portuguese into German

Gabriela Cunha Rodrigues<sup>72</sup>

**Resumo:** Este artigo reflete um relatório de pesquisa<sup>73</sup> que apresenta uma tradução parcial do romance *Conectadas* (Alves, 2019), do português brasileiro para o alemão. A obra também é contextualizada dentro literatura juvenil LGBTQIA+ e a pesquisa é baseada nos Estudos de tradução para essa faixa etária. A tradução foi feita na direcionalidade para uma língua não-materna, o alemão, e o processo tradutório acabou por revelar diversos desafios, sobretudo em relação à adequação ao registro de linguagem e à possibilidade da criação de uma polifonia entre as línguas de saída e chegada.

**Palavras-chave:** experiência de tradução; literatura juvenil; literatura LGBTQ+; língua não-materna

---

<sup>72</sup> Gabriela Cunha Rodrigues, Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Modernas, São Paulo, Brasil. E-Mail: gabicrodrigues02@gmail.com ORCID: 0009-0002-6277-5330

<sup>73</sup> Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Magdalena Nowinska, Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Modernas, São Paulo, Brasil

**Abstract:** This article reflects a research report that presents a partial translation of the novel *Conectadas* (Alves, 2019) from Brazilian Portuguese into German. The book is also contextualized inside the LGBTQIA+ young adult literature, and the research is based in Translation Studies for this age group. The translation was made in the direction of a non-native language, German, and the translation process ended up revealing several challenges, especially in relation to the adequacy of the language register and the possibility of creating a polyphony between the source and target languages.

**Keywords:** translation experience; young adult literature; LGBTQ+ literature; non-native language

## 1. Introdução

Este artigo reflete um relatório de pesquisa que descreve e discute uma tradução parcial da obra *Conectadas*, de autoria de Clara Alves, publicada em 2019. Mais especificamente, foram traduzidos o prólogo e o capítulo 32 desse livro de literatura juvenil, do português para o alemão. Assim, o foco desse relatório de pesquisa era a documentação do processo de tradução de *Conectadas* e as questões que surgiram conforme seu encaminhamento.

A obra de Clara Alves narra a história de duas adolescentes, Raíssa e Ayla, que moram no Estado de São

Paulo e se conhecem através do jogo on-line “Feéricos”, um fictício *Massive Multiplayer Online Role-Playing Game* (MMORPG). Esse gênero é caracterizado pela presença de vários usuários simultâneos, em que cada jogador é livre para explorar o mundo virtual, fazer suas missões e interpretar seu personagem à sua maneira. Em “Feéricos”, Raíssa interpreta um personagem masculino e finge ser um garoto nas conversas entre jogadores a fim de evitar as situações machistas que acontecem no cotidiano dela. Ela descreve como os outros a ignoram para missões cooperativas, já que existe um estigma na comunidade de *games* que entenderia as mulheres como jogadoras incapazes. Essa problemática é bastante comum, como mostra uma matéria da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) de 2021:

A Reach3 Insights, em parceria com a Lenovo, desenvolveu uma pesquisa em nível mundial e mostra que 77% das mulheres *gamers* enfrentam alguma situação desconfortável por conta de seu gênero. O julgamento de habilidades (70%), controle (65%) e comentários condescendentes (50%) são as violências mais recorrentes.

Além disso, a pesquisa também aponta que 59% das mulheres entrevistadas usam identificação de gênero

masculino ou não identificam o seu gênero para se resguardar do assédio durante os jogos (Honório, 2021).

Com isso, a escolha de Raíssa acaba fazendo com que a amizade que surge entre as duas protagonistas seja construída a partir de uma mentira, a qual é potencializada quando elas começam a se apaixonar uma pela outra. Além do mais, as duas meninas acabam sendo confrontadas com a descoberta das próprias sexualidades, sendo Raíssa lésbica e Ayla bissexual.

Quando elas finalmente se conhecem pessoalmente na convenção em São Paulo da “Nevasca Studios”, produtora fictícia de “Feéricos”, a mentira de Raíssa fica cada vez mais difícil de sustentar. Mesmo que seu amigo Leo concorde em manter a mentira durante o evento, Ayla começa a perceber incongruências na personalidade do real Leo em relação ao Leo imaginário, criado por Raíssa. Mesmo assim, as duas garotas acabam se aproximando e saem em um passeio romântico pelo Bairro da Liberdade, onde há uma conversa sentimental sobre a ancestralidade das protagonistas e seus principais conflitos familiares. Entretanto, quando elas voltam para o lugar da convenção,

Ayla beija Raíssa e logo acaba descobrindo a sua mentira, o que desemboca no clímax e no desfecho da trama.

A partir dessa sinopse, pode-se perceber que diversos elementos precisaram ser articulados na tradução proposta nesse trabalho, já que se trata de um livro juvenil, contemporâneo, da literatura LGBTQIA+, que dialoga com a realidade juvenil brasileira de seu tempo. Também é preciso considerar que a direcionalidade do trabalho é feita para uma língua não-materna, já que a tradutora desse texto não é falante nativa de alemão. Todos esses elementos serão articulados em maior detalhe no decorrer deste artigo.

Sendo assim, todo o projeto será justificado a partir de um arcabouço teórico pertinente e atualizado. Depois, a metodologia implicada para o processo da construção da tradução será descrita, a fim de trazer uma contextualização ao desenvolvimento do texto-alvo. Para estes fins, o artigo apresenta um panorama geral da literatura juvenil LGBTQIA+, seguido por uma breve descrição das problemáticas da tradução para o público-alvo, especialmente em língua não-materna. Em seguida, o

processo tradutório e suas questões serão esmiuçadas em seus pormenores, culminando na conclusão desse trabalho.

O interesse pela tradução da obra *Conectadas* surgiu a partir de uma leitura despreziosa. Como leitora, a história de Ayla e Raíssa provocou uma identificação significativa entre as personagens nas páginas do livro e as experiências de vida da tradutora. Sendo uma mulher bissexual, a tradutora acabou tendo uma adolescência similar à de Ayla, tendo confrontos entre sua família conservadora e a sua sexualidade. Além disso, ela também sentiu que precisava esconder suas atrações românticas, ou seja, grande parte da sua identidade, assim como Raíssa. Mesmo assim, atualmente a tradutora desse texto consegue refletir retrospectivamente e enxergar essas semelhanças de uma forma mais elaborada, nos olhos de uma adulta. Sendo assim, enxergou-se um potencial em transpor a vivência e representatividade LGBTQIA+, jovem e brasileira contida na obra para outras culturas, entre essas a cultura dos países falantes de alemão.

Ao longo do processo de pesquisa, constatou-se que o mercado de literatura juvenil LGBTQIA+ vem ganhando cada vez mais força em todo o mundo. Artigos

como os de Hewertton Ferreira Verçosa (2017), Sarah Seville (2018), Michael Cart & Joan F Kaywell (2018), Calvin Keutgen (2022) e Theresa Mürmann & Julian Hübecker (2024) documentam o crescimento do gênero dos anos 1960 até a atualidade, o que justificaria o interesse de *Conectadas* para o mercado literário. Além disso, o texto de Calvin Keutgen (2022) aponta um domínio do mercado estadunidense no cenário da literatura juvenil LGBTQIA+ alemã, portanto seria uma boa oportunidade de trazer a literatura brasileira ao conhecimento dos jovens falantes de alemão.

Considerando que, até a escrita desse trabalho, a obra *Conectadas* não apresenta nenhuma tradução publicada para o alemão, o processo de tradução foi experimental. Além disso, considerando a nacionalidade brasileira da tradutora, essa tradução foi feita para uma língua não-materna, o que gerou seus próprios desafios.

Somando esses aspectos à limitação de tempo do projeto, foram selecionados dois capítulos para esta tradução: o prólogo e o capítulo 32. A escolha por esses capítulos será explicada a seguir. Sendo assim, essa tradução parcial pretende documentar, principalmente, os

desafios e soluções encontradas durante o processo como um todo: desde a pesquisa sobre tradução para línguas não-maternas e de literatura juvenil, até os percalços da tradução propriamente dita, no sentido de uma exemplificação das questões que podem surgir em um trabalho desta natureza.

No que condiz ao texto-alvo, o objetivo era construir uma linguagem apropriada para o público-alvo definido como jovem falante de alemão, ao mesmo tempo que se pudesse expandir a formação literária desses adolescentes para além do eixo estadunidense e europeu de literatura. Dessa forma, pode-se dizer que o texto foi construído a partir de uma perspectiva inovadora, em que a tradutora brasileira procurou levar a sua cultura materna para novos horizontes.

## **2. Arcabouço teórico e Metodologia**

O primeiro passo para a tradução foi a seleção dos trechos, baseada em uma interpretação e análise da obra a ser traduzida. O livro *Conectadas* é dividido em um prólogo, 33 capítulos e um epílogo, sendo que os pontos

de vista das protagonistas Ayla e Raíssa se alternam a cada capítulo do livro. Além disso, mensagens de texto trocadas por elas aparecem no meio e ao final dos capítulos, construindo uma espécie de ilustração para o que acontece na trama.

Considerou-se importante escolher ao menos um capítulo com cada ponto de vista, já que isso poderia trazer um processo tradutório mais abrangente da obra, ao invés de um texto-alvo com uma narrativa aos olhos de somente uma das protagonistas. Diferentes aspectos da obra poderiam ser ressaltados, dependendo da seleção dos capítulos, por exemplo o universo dos jogos on-line de estilo MMORPG, as menções à cultura brasileira e sua diversidade, as relações geracionais entre adolescentes e seus pais etc. Este trabalho escolheu como prioridade as relações de afeto entre as duas protagonistas e a representatividade feminina e LGBTQIA+ presente no cotidiano delas, visto que esse poderia ser considerado o tema principal do livro e foi o que atraiu a tradutora em sua primeira leitura. Escolhendo o prólogo, temos as motivações de Raíssa para esconder sua identidade feminina no universo de jogos on-line e o encontro inicial

das protagonistas em suas mensagens de texto, enquanto, ao escolher o capítulo 32, o foco recai na aceitação de Ayla e Raíssa quanto às suas sexualidades e na tentativa de reconciliação amorosa entre as duas a partir da carta escrita por Raíssa.

Em um segundo passo, foi feita a pesquisa inicial para a realização da tradução. Procurou-se leituras bibliográficas focadas em tradução de literatura juvenil e tradução para uma língua não-materna. Para a primeira temática, foram lidos trechos pertinentes de Isabel Pascua-Febles (2006), Isa Schikorsky (2012), Gina Weinkauff & Gabriele Glasenapp (2014), Kaja Makowska (2019) e Richard Schneider (2023), a fim de compreender as tendências da literatura juvenil contemporânea e quais questões de tradução poderiam aparecer durante o projeto. Desde o início, pôde-se perceber como a literatura juvenil atual apresenta uma grande diversidade de gêneros textuais e perspectivas de enredo, o que serviria para *Conectadas*, visto que a história é narrada por mais de uma personagem e o recurso multimodal de registro é utilizado de forma sistemática, como tratado anteriormente. Além disso, a pesquisa bibliográfica

revelou que a principal dificuldade para o escritor e tradutor de livros juvenis se encontra na adequação do registro para a linguagem adolescente, ponto que será esmiuçado no desenvolvimento desse artigo.

Já para a segunda temática, da tradução para uma língua não-materna, os textos de Nike K. Pokorn (2005), Christiane Nord (2016) e Eva Profousová (2022) foram lidos na tentativa de compreender como estruturar o processo de tradução e quais estratégias e recursos poderiam ser mobilizados para a tradução para uma língua não-materna. A partir disso, o processo de tradução foi conduzido de forma a se apoiar em diversas fontes de consulta sobre registro de linguagem, semântica etc.; principalmente digitais. Esses textos também foram essenciais para o desenvolvimento de uma autoconfiança da tradutora perante o trabalho que se seguiria, ponto que será detalhado a seguir.

Com essas leituras e o processo tradutório, percebeu-se que seria de suma importância a apresentação de um panorama da literatura juvenil LGBTQIA+ no início dos resultados desse trabalho, com a justificativa de localizar a importância do gênero na atualidade, como já

foi descrito acima. Para tanto, foram lidos os textos de Calvin Keutgen (2022), Hewertton Ferreira Verçosa (2017), Julian Hübecker e Therese Mürmann (2024), Michael Cart e Joan F. Kaywell (2018) e Sarah Seville (2018). Essas leituras reforçaram a representatividade contida na obra e como ela é interessante para o mercado literário brasileiro; potencialmente sendo também do interesse do mercado literário alemão. Essas reflexões serão detalhadas no desenvolvimento desse texto.

Após as leituras bibliográficas preliminares, iniciou-se o processo de tradução. Os dois capítulos escolhidos foram tratados de diferentes modos. Em relação ao prólogo, a tradutora propôs-se primeiramente a uma tradução livre, em que seus conhecimentos anteriores da língua alemã, em conjunto a dicionários on-line, foram os únicos recursos utilizados. Essa etapa visou entender quais seriam as principais dificuldades do processo tradutório. Em seguida, outras ferramentas foram consultadas para uma primeira revisão do texto, que havia retornado com comentários externos da orientadora desse trabalho e de um outro falante de alemão. Esses comentários ajudaram a tradutora a compor, com o auxílio dos critérios de tradução

de Christiane Nord (2016), o projeto de tradução para *Conectadas*.

O capítulo 32, por sua vez, foi traduzido com a ajuda mais expressiva de dicionários on-line, tradutores, pesquisa de expressões idiomáticas, imagens, jogos on-line e fóruns de falantes nativos, a fim de compor uma versão do texto-alvo com todos os recursos possíveis e presentes à mão da tradutora.

Depois disso, foi feita a revisão dos dois capítulos traduzidos, a fim de caracterizar melhor o texto-alvo final como um texto de literatura juvenil e recuperar as reflexões feitas durante a fase de leituras bibliográficas, já descrita acima e que será retomada mais adiante nesse trabalho.

### **3. Desenvolvimento da pesquisa**

A partir desse ponto serão esmiuçados os detalhes e resultados da pesquisa bibliográfica citada anteriormente, assim como as questões de tradução que surgiram durante o processo tradutório de *Conectadas*. Primeiramente, será apresentado um panorama da literatura juvenil

LGBTQIA+ e as tendências contemporâneas desse gênero. Em seguida, o texto aborda as problemáticas comuns quanto à tradução de literatura juvenil para uma língua não-materna, pertinentes a esse trabalho. Por fim, o processo de tradução é descrito, assim como os problemas de tradução característicos desse texto-alvo. Sendo assim, este capítulo se debruça sobre o texto-alvo como objeto final de um trabalho de pesquisa conjugado ao gênero e contextualização do texto fonte no mercado literário atual.

De acordo com Sarah Seville (2018), o campo da literatura juvenil com conteúdo LGBTQIA+ começou com a publicação de *I'll Get There. It Better Be Worth the Trip*, de John Donovan, em 1969. Anteriormente, as interpretações que tínhamos da diversidade sexual e de gênero apareciam através de personagens que a comunidade chama de *queer-coded*:

Antes desse momento, qualquer interpretação de uma personagem adolescente como *queer* tinha que acontecer na mente do leitor, com evidência textual que se manifestava, principalmente, em uma escolha sutil de palavras, algum nível de não-conformidade de gênero das personagens, e usualmente em uma resistência da

personagem ao casamento (Kidd apud Seville, 2018, p.45, minha tradução)<sup>74</sup>.

Portanto, coincidindo com as manifestações de Stonewall, a obra de John Donovan teria inaugurado a literatura juvenil LGBTQIA+, sendo “o primeiro romance publicado tradicionalmente contendo um beijo entre dois garotos” (Kidd apud Seville, 2018, p.44, minha tradução)<sup>75</sup>. A obra iniciou sua jornada com uma estrutura que se repetiria diversas vezes: uma morte trágica seria a punição do personagem homossexual por sua sexualidade. Segundo Michael Cart e Joan F. Kaywell (2018), esse mote se perpetuou nos anos 1970, substituído, às vezes, pela concepção conservadora de que a homossexualidade seria “apenas uma fase”. Essa segunda temática viria normalmente na forma de um personagem secundário, trazendo uma leveza significativa em relação à tragicidade da primeira temática, mas que ainda colocaria a homossexualidade como fator a ser “superado”, seja por

---

<sup>74</sup> Original: “Prior to that point, any interpretation of a teenaged character as queer had to happen in the mind of the reader, with textual evidence that mostly manifested in subtle word choice, some degree of gender nonconformity in characters, and often a character’s resistance to marriage”.

<sup>75</sup> Original: “This was the first novel published by a mainstream publisher to portray a kiss between two teenaged boys”.

uma possível evolução pessoal ou pela morte. Mesmo assim, foi somente nos anos 1980 que as publicações, além de aumentarem seu número, passaram a explorar outros aspectos da vivência LGBTQIA+. Ainda a partir de personagens secundários, a jornada deles seria mais voltada ao amor e os desafios que eles enfrentariam por causa da sua sexualidade.

Nos anos 1990, os autores teriam criado outra tópica comum na literatura juvenil LGBTQIA+, que Michael Cart e Joan F. Kaywell (2018) descrevem como *coming-out novel*: “Na maioria dessas obras, o ‘problema’ enfrentado pelos personagens *queer* não-assumidos era sempre a questão se eles deveriam se assumir e como fazê-lo; o que se manteria como imóvel por toda a literatura dessa década.” (Cart e Kaywell, 2018, p.19, minha tradução). Além disso, foi uma década marcada pela publicação de títulos de autores fora dos Estados Unidos no cenário da literatura juvenil LGBTQIA+, mesmo que em número reduzido. Essa predominância de publicações estadunidenses é criticada por Calvin Keutgen (2022), ao tratar da atualidade do mercado editorial na Alemanha:

Ainda hoje, o número de romances infantis e juvenis que tratam de temas *queer* é relativamente pequeno. A maioria das histórias conhecidas por nós é proveniente de autores e autoras americanos, por outro lado deixando poucos livros originais em alemão. Além disso, a homossexualidade geralmente desempenha apenas um papel marginal na história ou afeta apenas um personagem secundário (Keutgen, 2022, p. 9, minha tradução).<sup>76</sup>

Outro aspecto importante da década de 1990 foi o surgimento de outras identidades além da homossexualidade na literatura juvenil. Segundo Cart e Kaywell (2018, p. 20), personagens bissexuais surgiram a partir do romance “*Hello, I Lied*,” de M.E. Kerr (1997). Esse é um fator interessante, pois o estudo brasileiro feito por Hewertton Ferreira Verçosa em 2017 apontava que há “um foco grande em personagens declarados gays, dentro do grupo homossexual, as personagens lésbicas ficam de lado. Assim como é quase inexistentes livros que tragam personagens bissexuais no papel de protagonista.”

---

<sup>76</sup> Original: „Selbst heute ist die Anzahl der Kinder- und Jugendromane, die sich mit queeren Themen beschäftigen noch relativ klein. Die meisten uns bekannten Geschichten stammen von amerikanischen SchriftstellerInnen, dahingegen sind nur wenige original deutsche Bücher zu finden. Darüber hinaus spielt Homosexualität oft nur am Rande der Geschichte eine Rolle oder betrifft nur eine Nebenfigur.“

(Verçosa, 2017, p. 13). Entretanto, *Conectadas*, de Clara Alves (2019), apresenta uma personagem lésbica e uma bissexual, o que demonstra uma ampliação do escopo no cenário brasileiro da literatura juvenil LGBTQIA+ analisado por Verçosa.

Essa diversidade sexual e de gênero é característica da literatura do século XXI, acompanhada do aumento de publicações de outros países e culturas pelo mundo, segundo Cart e Kaywell (2018, p. 20). Além disso, os autores apontam inovações quanto aos gêneros literários presentes nesse tipo de literatura, trazendo obras especulativas e multimodais. Dessa forma, a atualidade da literatura juvenil LGBTQIA+ parece estar procurando diversificar as perspectivas e os enredos que os jovens possam ler e se identificarem durante sua formação literária.

Ao iniciar um trabalho de tradução de literatura juvenil, era importante pesquisar quais questões de tradução poderiam aparecer no processo tradutório e que estratégias e recursos poderiam ser mobilizados para tal atividade. Com a leitura de Isabel Pascua-Febles (2006) e Kaja Makowska (2019), pôde-se concluir que a pesquisa

específica para a tradução de obras dessa faixa etária é escassa, já que o gênero parece ser muitas vezes ignorado no cânone literário e apresenta uma caracterização ambígua, entre a literatura infantil e adulta. Mesmo assim, os textos das duas teóricas fortalecem o argumento que a literatura jovem apresentaria componentes sociais, educacionais e literários interessantes, já que é a porta de entrada da independência literária de muitos adolescentes leitores.

Ao mesmo tempo, as autoras exploram como esse tipo de literatura apresenta uma linguagem própria, que deveria ser trazida para a tradução como forma de permitir a identificação entre o falante alvo e o texto. Portanto, Pascua-Febles (2006) e Makowska (2019) sugerem diversas estratégias utilizadas para esses processos tradutórios: adaptação fonética, uso de sinônimos, omissão e adição, compensações e rearranjos, modernização, uso de marcadores culturais como antropônimos e hipocorísticos, uso de variedades diastráticas e diafásicas, utilização de expressões juvenis, entre outras. Dessa maneira, as problemáticas do processo de tradução juvenil

poderiam dialogar com a identificação entre leitor e texto através do registro linguístico.

Paralelamente, quanto à tradução para uma língua não-materna, no caso foi escolhido a tradução para o alemão padrão (*Hochdeutsch*). Essa variante normativa foi selecionada por dois fatores: mesmo que a linguagem da literatura juvenil tenda a ser mais coloquial e fluida, Clara Alves utiliza uma variante mais próxima do português brasileiro normativo para as narrações de suas protagonistas. Além disso, a tradutora desse texto se alfabetizou na variante *Hochdeutsch*, portanto fazia sentido utilizar o seu arcabouço linguístico prévio para essa pesquisa, ao invés de se letrar em uma variante distinta, já que a tarefa de tradução proposta parecia, à primeira vista, algo especialmente complicado e não-usual.

As experiências mais comuns pareciam ser as que o tradutor tinha pleno domínio e fluência na língua-alvo, não na língua de saída. Entretanto, após a leitura dos textos de Nike K. Pokorn (2005) e Eva Profousová (2022), essa estranheza inicial foi diminuída, visto que seus trabalhos trazem os mitos e falsas concepções desse modo

de tradução (para uma língua não-materna). Sobretudo, Pokorn (2005) procura combater as ideias abstratas de “falante nativo”, “língua materna” e a idealização de um tradutor “perfeitamente bilíngue”. Enquanto isso, Profousová (2022) traz a realidade do mercado de tradução, o qual sobrepõe conhecimento linguístico à cultura ou individualidade que o tradutor pode trazer para o texto. Além dessas reflexões trazerem um conforto para o processo que irá ser percorrido a seguir, Profousová (2022) apresenta uma estratégia prática para a tradução para uma língua não-materna: uma tradução livre, seguida por uma estruturação com a procura de vocabulários no cotidiano ou de forma virtual, além da leitura do texto por falantes nativos no processo de revisão. Ela também aponta que procuraria produzir uma polifonia entre as línguas em suas obras, elemento que será revisitado ao tratarmos de *Conectadas* (Alves, 2019).

Como já descrito na introdução desse trabalho, o prólogo e o capítulo 32 foram selecionados com a intenção de priorizar a visão de cada uma das protagonistas sobre sua relação com sua sexualidade e seu gênero em seu cotidiano. No prólogo, Raíssa narra como passou a utilizar

um avatar masculino em seu jogo favorito, “Feéricos”, após os outros jogadores se negarem a fazer missões com ela. Como já foi apontado, essa é uma realidade que aparece, sobretudo, em jogos on-line, entre jovens que subestimam a capacidade de pessoas do gênero feminino no mundo dos *games*. Sendo assim, o prólogo cria o plano de fundo para o conflito do romance, em que Raíssa acaba mentindo sobre sua real identidade para manter sua reputação em “Feéricos”, conseqüentemente enganando a outra protagonista do livro e novata no jogo, Ayla.

Já no capítulo 32, a mentira já está desfeita depois de Ayla e Raíssa se conhecerem pessoalmente em uma convenção da Nevasca Studios — um evento em que a produtora fictícia apresentaria seus novos lançamentos para cada produto da marca, assim como rodas de conversas com dubladores, desenhistas e outros profissionais da área — e as protagonistas estão em um momento de tensão em sua relação. Através da perspectiva de Ayla, temos um breve panorama da sua evolução pessoal durante a trama, que foi causada ao perceber como ela mesma mentia sobre quem era para as pessoas ao seu redor. Junto a isso, temos a perspectiva e evolução pessoal

de Raíssa dentro de uma carta de declaração em um livro que ela envia para Ayla; em um momento emocionante para os leitores, com a identificação e reconciliação entre as duas. Sendo assim, esses dois capítulos serviriam como representatividade de uma realidade LGBTQIA+ que abarca a jornada de autoaceitação, o que dialogaria com a juventude da atualidade, como vimos anteriormente.

Na tradução destes dois capítulos, a tradutora buscou seguir a estratégia de Eva Prosouvá (2022) de iniciar o trabalho com uma tradução livre, especialmente em relação ao prólogo. Nesse caminho, ferramentas de tradução, como os dicionários Dict, Duden e DWDS<sup>77</sup>, foram utilizados apenas pontualmente, visto que o objetivo era estimular uma primeira interpretação do texto de saída na língua-alvo. Essa situação gerou muitas dúvidas em relação a termos específicos, como, por exemplo, a tradução de “parafernália tecnológica” (Alves, 2019, p. 7), que pareceu, como outras expressões, tipicamente brasileiras. Nesse caso, a tradutora encontrou opções como

---

<sup>77</sup> **Dict.cc:** English-German Dictionary. Disponível em: <https://www.dict.cc/>. (23/05/ 2024).

**Duden.** Disponível em: <https://www.duden.de/>. (23/05/ 2024).

**DWDS: Digitales Wörterbuch der Deutschen Sprache.** Disponível em: <https://www.dwds.de/>. (23/05/ 2024).

“Zubehör” e “Kram” em sua busca, mas não conseguiu escolher definitivamente o termo do texto-alvo por conta de um desconhecimento linguístico quanto aos seus usos.

Em seguida, duas pessoas foram mobilizadas para ler a tradução, a orientadora desse trabalho e um professor de alemão. Infelizmente, o contato da autora desse artigo com adolescentes falantes de alemão é mínimo, portanto, nenhum *beta-reader* — um leitor teste, em tradução livre — do público-alvo pôde ser consultado. Entretanto, as duas leituras de revisão demonstraram o mesmo problema, já elencado nos textos dos teóricos citados anteriormente: o registro de linguagem do texto parecia muito formal para a narração de duas adolescentes. Um exemplo está presente na seguinte citação:

**Tabela 1:** Quadro de comparação entre texto-fonte e tradução preliminar

Assim que apareci na porta, o encontrei com um olhar sério, sentado à escrivaninha, um móvel todo planejado de madeira rústica e que parecia passar mais tempo com ele do que a própria família. (Alves, 2019, p. 7)	Sobald ich an der Tür erschien, traf ich ihn mit einem ernsten Blick gesetzt an dem Schreibtisch, der einen Möbel aus rustikalem Holz war und mehr Zeit mit ihm als seine eigene Familie verbracht (como indicar ,parecer‘?).“ (minha tradução preliminar).
--	---

Fonte: Autoria própria.

Essa sentença foi construída de forma insegura, o que foi revelado por uma sintaxe confusa e formal em relação ao mesmo trecho na língua de saída. A mesma situação apareceu na escolha de termos isolados, como no trecho “[...] atraindo o olhar carrancudo do meu pai.” (Alves, 2019, p. 9), em que a tradução preliminar era “[...] was meinen Vater zu einem Stirnrunzeln veranlasste.”. Aqui, a escolha por “veranlassen” acabou sendo alterada posteriormente para um verbo mais cotidiano, “anziehen”.

Também surgiram diversos lusitanismos na tradução, provenientes de expressões idiomáticas brasileiras que pareciam não corresponder com a fala de adolescentes falantes de alemão. Elas pareciam, por vezes, muito literais e acabavam retirando o humor do discurso da narradora, Raíssa: “— Valeu, mãe, você é demais! — Abracei seu pescoço e dei um beijo na sua bochecha” (Alves, 2019, p. 9) havia sido traduzido como “Danke, Mama, du bist großartig!”, umarmte ich ihren Hals und gab ihr einen Kuss auf die Wange”. Nessa citação, a cena acabou tomando uma forma muito menos amorosa e cômica do que a cena em português, o que precisou ser revisto na versão final do texto: “Danke, Mama, du bist

großartig!’ umarmte ich sie und gab ihr einen Kuss auf die Wange”. Aqui, a literalidade do local do abraço entre as personagens foi retirada, deixando a cena mais fluída.

Outros desafios e dúvidas surgiram em relação ao jargão utilizado na internet, contido nas mensagens de texto que existem no final do capítulo e que voltam a aparecer em praticamente todos os capítulos posteriores. A tradutora não conhecia a forma de tratamento em jogos on-line, recorrendo ao registro distanciado padrão, por exemplo ao traduzir preliminarmente “<<<< Você e **aylastorm** agora estão conectados >>>>” (Alves, 2019, p. 10) com o pronome “Sie”; o que precisaria ser revisto em versões posteriores do capítulo, a fim de condizer com as gírias e estruturas contraídas utilizadas nesse modo de comunicação.

Depois dessa devolutiva, demonstrou-se necessária uma análise mais precisa do texto de saída e do projeto de tradução para ele, que foi auxiliada pelos critérios de Christiane Nord (2016):

**Tabela 2:** Quadro para análise extra e intratextual

<p><b>Quem</b> transmite          Para <b>quê</b>          Para <b>quem</b>          Por <b>qual</b> meio          Em <b>qual</b> lugar  <b>Quando</b>          Por <b>quê</b>          Com <b>qual</b> função</p>	<p>Sobre <b>qual</b> assunto ele diz          O <b>quê</b>          (o <b>que</b> não)          Em <b>qual</b> ordem          Usando <b>quais</b> elementos não verbais          Com <b>quais</b> palavras          Em <b>quais</b> orações          Com <b>qual</b> tom</p>
<p>Com <b>qual</b> efeito?</p>	

Fonte: Nord, Christiane, 2016, p. 74.

A tabela de Nord (2016) mobiliza perguntas que o tradutor deveria se fazer sobre o texto fonte e texto-alvo, quanto aos seus fatores extratextuais (lado esquerdo) e intratextuais (lado direito). Segundo a teórica, essas reflexões proporcionariam a criação de um projeto de tradução coeso e que emitiria o efeito esperado na construção do texto-alvo.

Utilizando esse arcabouço teórico como guia, constatou-se que a aparição das mensagens de texto em aplicativos de conversa entre os capítulos, o léxico jovem, o uso de expressões idiomáticas e as sentenças curtas e coordenadas eram elementos fundamentais da linguagem que não foram contemplados na primeira tradução do prólogo. Esses fatores intratextuais passariam a ser

mobilizados mais efetivamente para a tradução do capítulo 32, que viria a seguir. O processo tradutório desse capítulo foi mais minucioso, englobando mais recursos virtuais, como tradutores on-line (DeepL<sup>78</sup>), Google Notícias, jogos on-line e fóruns diversos para procurar expressões idiomáticas e termos característicos da linguagem da internet; Reverso Konjugator<sup>79</sup> como suporte para questões gramaticais; e o Google Imagens para esclarecimentos de termos e sua frequência de uso na atualidade. Esse foi também o período em que a tradutora teve sua primeira experiência de viagem para Berlim, uma metrópole conhecida pela juventude que a habita, no âmbito do curso de inverno (*Winterkurs*) do DAAD. Essa experiência trouxe mais fluência para a tradutora em relação ao seu trabalho com a língua alemã, e o convívio diário com jovens falantes de alemão acabou adicionando algumas expressões ao seu vocabulário.

Quanto ao texto propriamente dito, a tradutora percebeu que acabou por reorganizar alguns trechos do texto fonte durante a revisão do capítulo 32, sobretudo em

---

<sup>78</sup> **DeepL**. Disponível em: <https://www.deepl.com/pt-BR/translator>. (23/05/ 2024).

<sup>79</sup> **Reverso: Konjugation Verb auf Deutsch**. Disponível em: <https://konjugator.reverso.net/konjugation-deutsch.html>. (23/05/ 2024).

sentenças com vários períodos. Também foram utilizadas mais expressões idiomáticas e modalizações próprias do alemão, como na tradução de “Eu *realmente* estava precisando.” (Alves, 2019, p. 279) para “Ich brauchte *echt* einen.”. Ao mesmo tempo, outras expressões acabaram sendo construídas de forma exagerada, como na tradução de “Vocês se deram bem, você gostou dela, vocês se beijaram.” (Alves, 2019, p. 280) para “Ihr wart gut zusammen, du warst auf sie scharf, ihr habt euch geküsst.”, em que a palavra “scharf” criaria uma conotação muito mais erótica do que o contexto implicaria, e foi substituída posteriormente pela construção “Alles hat gut geklappt zwischen euch, du fandest sie gut, ihr habt euch geküsst.”. Essa uniformização de registro de acordo com a faixa etária foi a preocupação desde o início, mas não a tornou mais fácil durante o processo, considerando que se trata de uma tradução para língua não-materna e de caráter experimental.

Entretanto, nem de apenas dificuldades se construiu esse processo tradutório. Assim como Eva Profousová (2022) tenta aplicar em seus trabalhos, a

tradutora buscou trazer polifonia ao texto-alvo, inserindo elementos do português brasileiro no alemão com o uso ampliado de diminutivos — como a construção “Lichtchen” para falar da “luzinha” que acendeu na cabeça de Raíssa na conversa com sua mãe (Alves, 2019, p. 9); e a manutenção dos nomes próprios em português — como a escola antiga de Ayla, Santa Helena, ou o MMORPG jogado pelas protagonistas, “Feéricos”.

Ao mesmo tempo, as intertextualidades da obra de Clara Alves também procuraram serem contempladas, a fim de manter algumas referências presentes no romance. No prólogo, ao Raíssa caçoar seu pai quanto ao seu amor pelo computador (Alves, 2019, p. 9), buscou-se trazer o referente alemão para o termo “meu precioso”, que ecoa a saga de filmes *O Senhor dos Anéis*, inspirada nos livros de J. R. R. Tolkien, para o leitor brasileiro. O resultado foi a escolha de “mein Schatz”, presente na dublagem alemã dos filmes. Já no capítulo 32, foi recorrido a uma tradução para o alemão de *Orgulho e Preconceito*, de Jane Austen, já que a Clara Alves (2019, p. 284-285) cita passagens diretas da tradução de Alexandre Barbosa de Souza para a editora Companhia das Letras, de 2011. Para essa

tradução, foi utilizada a tradução de Helga Schulz (2009) para o alemão, consideravelmente fácil de ser adquirida e lida, pela plataforma digital da Amazon:

**Tabela 3:** Quadro de comparação entre texto-fonte e texto-alvo

<p>Em uma das páginas, havia um trecho destacado com marca-texto amarelo: “É razoável; mas não é bonita o bastante para me tentar; e no momento não estou disposto a me envolver com moças desdenhadas pelos outros homens”. (Alves, 2019, p. 284)</p>	<p>Auf einer Seite war eine Stelle mit einem gelben Textmarker hervorgehoben: “Sie ist passabel, aber nicht schön genug, um mich in Versuchung zu bringen; ich bin nicht in der Stimmung, Damen Bedeutung zuzumessen, die von anderen Männern nicht beachtet werden.“ (Austen apud minha tradução)</p>
<p>O trecho marcado era: “Você é generosa demais para brincar comigo. Se os seus sentimentos ainda são como eram em abril, diga-me de uma vez. Minha afeição e meu desejo permanecem inalterados, mas diga uma palavra e me calarei para sempre sobre esse assunto”. (Alves, 2019, p. 285)</p>	<p>Die markierte Stelle war: “Sie sind zu großmütig, um mit mir Scherzen zu treiben. Wenn Ihre Gefühle noch immer die gleichen sind wie im letzten April, sagen Sie es mir sofort. Meine Liebe und meine Wünsche sind unverändert, aber ein Wort von Ihnen wird mich zu diesem Thema für immer zum Schweigen bringen.“ (Austen apud minha tradução)</p>

Fonte: Autoria própria.

Dessa maneira, podemos concluir que elementos do imaginário leitor e cinéfilo brasileiro poderiam ser compartilhados na possível leitura de um falante de alemão. Essa estratégia construiria, assim, uma ponte de

identificação entre os públicos do texto fonte e do texto-alvo e as protagonistas do romance.

Finalmente, a carta escrita por Raíssa foi traduzida com um registro de linguagem mais utilizado na modalidade oral da língua alemã: o tempo perfeito, ou *Perfekt*. Essa escolha veio motivada de transmitir a mensagem da protagonista de uma forma mais fluída e menos distanciada em relação à sua narração no prólogo. Sendo assim, o tempo *Präteritum*, reservado normativamente para as narrativas e o registro escrito, foi acrescentado somente para verbos em que seu uso é ampliado na fala, como os verbos “sein”, “haben“, “gehen” etc.:

**Tabela 4:** Quadro de comparação entre texto-fonte e texto-alvo

<i>Eu mal sabia o quanto isso iria se aplicar a nós duas. Mas foi exatamente assim que eu passei a me sentir quando percebi que estava apaixonada por você.</i> (Alves, 2019, p. 285)	<i>Ich hatte keine Ahnung, wie das auf uns beide zutreffen würde. Aber genauso fühlte ich mich, als ich gemerkt habe, dass ich in dich verliebt war.</i> (Minha tradução)
--	---

Fonte: Autoria própria.

Como pode-se observar nesse trecho, o registro em *Perfekt* e *Präteritum* se mesclam de uma forma que emularia o discurso de uma adolescente em um momento sentimental. Sendo assim, essa escolha parece se encaixar na proposta de adequação do registro de linguagem para o que é característico da literatura juvenil, podendo proporcionar um momento de identificação entre o leitor alvo com a situação de tensão entre Raïssa e Ayla.

#### **4. Conclusão**

Nesse texto, exploramos as reflexões que circundaram o processo de tradução parcial do português para o alemão de *Conectadas* (Alves, 2019). Através de um panorama da literatura juvenil LGBTQIA+ baseado nos textos de Calvin Keutgen (2022), Hewertton Ferreira Verçosa (2017), Julian Hübecker e Therese Mürmann (2024), Michael Cart e Joan F. Kaywell (2018) e Sarah Seville (2018), pôde-se concluir que a obra em questão se enquadra nas tendências do gênero na atualidade, já que ela busca trazer representatividade para questões como a autoaceitação da sexualidade e a diversidade de

experiências juvenis no que condiz à comunidade *queer*. Além disso, foram mobilizados diversos autores que trabalham as problemáticas de tradução para o público juvenil e para uma língua não-materna: Nike K. Pokorn (2005), Pascua-Febles (2006), Isa Schikorsky (2012), Gina Weinkauff & Glasenapp (2022) e Richard Schneider (2023). Essas leituras tinham o objetivo de buscar estratégias e recursos virtuais e físicos condizentes e mobilizá-los no processo tradutório.

A partir do processo tradutório, foi levantada a dificuldade e preocupação em manter o registro de linguagem apropriado para o público-alvo juvenil, já que o projeto de tradução procurava propor uma identificação entre a vivência das protagonistas Raíssa e Ayla e os possíveis leitores falantes de alemão. Também procurou-se manter algumas características do texto de saída, criando uma polifonia entre as culturas brasileiras e dos países falantes de alemão, que seriam entrelaçadas, e permitindo que o possível leitor pudesse ser colocado de encontro com o imaginário brasileiro de uma forma a ampliar sua formação literária.

Futuramente, poderia ser proposta uma tradução integral do livro, a fim de abranger outras questões da obra que não foram tratadas nesse trabalho, como o universo dos jogos on-line de estilo MMORPG, as menções à cultura brasileira e sua diversidade, as relações geracionais entre adolescentes e seus pais etc., já mencionadas anteriormente no decorrer desse texto. Assim, a pesquisa para a tradução para essa faixa etária e para línguas não-maternas seria ampliada e, possivelmente, aprofundada positivamente.

## Referências

ALVES, Clara. *Conectadas*. 1 ed. São Paulo: Seguinte, 2019.

AUSTEN, Jane. *Stolz und Vorurteil*. Trad.: Helga Schulz. 1 ed. Munique: DTV, 2009.

CART, Michael, KAYWELL, Joan F. The History of Queer Young Adult Literature. In: GREATHOUSE, Paula, EISENBACH, Brooke, KAYWELL, Joan F. *Queer Adolescent Literature as a Complement to the English Language Arts Curriculum*. Londres: Rowman & Littlefield, 2018,16-25.

HONÓRIO, Cristiane. *Streamers enfrentam machismo no universo gamer. Comitê de Políticas de Prevenção e Enfrentamento à Violência Contra as Mulheres na UFPB*, 6 ago. 2021. Disponível em: <https://www.ufpb.br/comu/contents/noticias/mulheres-streamers-enfrentam-violencia-e-machismo-no-universo->

gamer#:~:text  
=O%20julgamento%20de%20habilidades%20(70,do%20ass%C  
3%A9dio%20durante%20os%20jogos (26/06/2024).

KERR, M. E. “*Hello,*” *I lied*. Nova York: HarperCollins, 1997.

KEUTGEN, Calvin. *Homosexualität in der Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Faculté de Philosophie et Lettres, Liège, 2022.

MAKOWSKA, Kaja. Young adult literature in translation: The state of research. Beyond Philology. *An International Journal of Linguistics, Literary Studies and English Language Teaching*. v.16, n. 4, 179–194, 2019.

MÜRMAN, Theresa, HÜBECKER, Julian. LGBT in der Jugendliteratur. *Jugendbuch Couch*. Disponível em: <https://www.jugendbuch-couch.de/magazin/hintergruende-essays/lgbt-in-der-jugendliteratur/> (14/05/2024).

NORD, Christiane. *Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática*. Trad.: Meta Elisabeth Zipser. São Paulo: Rafael Copetti Editor, 2016.

PASCUA-FEBLES, Isabel. Translating Cultural References: The Language of Young People in Literary Texts. In: VAN COILLIE, Jan; VERSCHUEREN, Walter P. (Ed.). *Children's Literature in Translation*. 1 ed. Routledge, 2006, 111-121

POKORN, Nike K. *Challenging the Traditional Axioms: Translation into a non-mother tongue*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005.

PROFOUSOVÁ, Eva. Du sollst nicht begehren die Sprache deines Nächsten: Übersetzen in eine andere als die eigene Muttersprache. *Babelwerk*. 2022. Disponível em:

<https://babelwerk.de/essay/du-sollst-nicht-begehren-die-sprache-deines-naechsten-uebersetzen-in-eine-andere-als-die-eigene-muttersprache/> (14/05/2024).

SCHIKORSKY, Isa. *Kurze Geschichte der Kinder- und Jugendliteratur*. Norderstedt: Books on Demand GmbH, 2012.

SCHNEIDER, Richard. Von „auf Lock“ bis „Yolo“ – Kandidaten für Jugendwort des Jahres 2023 stehen fest. *UEPO*. 2023. Disponível em: <https://uepo.de/2023/08/06/von-auf-lock-bis-yolo-kandidaten-fuer-jugendwort-des-jahres-2023-stehen-fest/> (14/05/2024).

SEVILLE, Sarah. The Wonder of a Target Audience: On the Growth of Queer Young Adult Literature. *The UCI Undergraduate Research Journal*. v. 21, 43-52, 2018.

VERÇOSA, Hewertton Ferreira. *A representatividade LGBT na literatura infantojuvenil contemporânea*. TCC (Graduação em Letras) - Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2017.

WEINKAUFF, Gina, GLASENAPP, Gabriele v. *Kinder- und Jugendliteratur*. 2 ed. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, 2014.

## O inimigo metafórico: uma abordagem cognitiva, discursiva, linguística e cultural da metáfora na polarização política do Parlamento Alemão

The metaphorical enemy: a cognitive, discursive, linguistic and cultural approach to metaphor in political polarization of the German Parliament

Marina Sundfeld Pereira<sup>80</sup>

**Resumo:** Este capítulo apresenta alguns resultados de uma pesquisa de doutorado sobre o papel da metáfora na polarização política, enfocando a metáfora conceptual do INIMIGO e suas dimensões discursiva, linguística e cultural em ocorrências relacionadas aos temas da imigração e da corrupção em discursos obtidos nas atas do Parlamento Alemão (*Plenarprotokolle*). Para abordar as diferentes dimensões da metáfora, a pesquisa baseia-se na Teoria da Metáfora Conceptual e na Análise Crítica do Discurso. Os aportes metodológicos provêm da Linguística de Corpus: os termos relativos a “imigrante” (*Migrant*), “refugiado” (*Flüchtling*) e “corrupção” (*Korruption*) foram pesquisados com auxílio do concordanciador da ferramenta computacional *AntiConc*. Os resultados sugerem que as metáforas participam da polarização tanto por atuarem na conceptualização dos termos pesquisados

---

<sup>80</sup> Marina Sundfeld Pereira, Universidade de São Paulo, Departamento de Letras Modernas, São Paulo, Brasil. E-mail: masp@alumni.usp.br  
ORCID: 0000-0001-8491-2899

quanto por servirem ao orador como um recurso retórico de crítica a um adversário político. Entretanto, deve-se observar que a metáfora do INIMIGO é empregada de maneira distinta por deputados de direita e de esquerda.

**Palavras-chave:** metáforas conceituais; análise crítica do discurso; polarização política; imigração; corrupção

**Abstract:** This chapter presents some of the results of a doctoral research project on the role of metaphor in political polarization. It focuses on the conceptual metaphor of the ENEMY and its discursive, linguistic and cultural dimensions in occurrences related to the themes of immigration and corruption in speeches obtained from the transcripts of the German Parliament (*Plenarprotokolle*). To address the different dimensions of metaphors, the research relies on the Conceptual Metaphor Theory and Critical Discourse Analysis. The methodological approaches are rooted in Corpus Linguistics: the terms “immigrant” (*Migrant*), “refugee” (*Flüchtling*) and “corruption” (*Korruption*) were researched using the *AntConc*’s concordance tool. The results suggest that metaphors play a role in polarization by acting in the conceptualization of the terms under investigation and by acting as a rhetorical device for the speaker to criticize a political opponent. However, it should be noted that the ENEMY metaphor is employed differently by right-wing and left-wing parliamentarians.

**Keywords:** conceptual metaphors; critical discourse analysis; political polarization; immigration; corruption

## 1. Introdução

Neste capítulo, apresentamos parte dos resultados, concernentes à Alemanha, da tese de doutorado de Pereira (2024), em que autora analisou metáforas encontradas em discursos produzidos por deputados alemães e brasileiros durante o ano de 2018 no Parlamento Alemão e na Câmara dos Deputados, respectivamente<sup>81</sup>. Tal análise objetivou encontrar, à luz de uma teoria da metáfora, características intrínsecas à polarização política. Como o tema que suscita a polarização é, na Alemanha, a imigração, enquanto, no Brasil, a corrupção, ambos foram selecionados pela autora para análise e comparação (cf. Pereira, 2024).

A polarização política vem ganhando relevância no cenário nacional e internacional há alguns anos, sobretudo por conta da ascensão da extrema-direita, frequentemente chamada de “nova” ou “ultradireita”. Na Alemanha, por exemplo, o partido “Alternativa para a Alemanha” (AfD – *Alternative für Deutschland*), fundado em 2013, está em

---

<sup>81</sup>Meus agradecimentos: à Profa. Dra. Maria Helena V. Battaglia, pela leitura deste capítulo, pelos comentários e pelas sugestões valiosas. Eventuais erros que permaneçam são de exclusiva responsabilidade da autora; à Capes, pelo financiamento da pesquisa de doutorado.

pleno crescimento. Observamos, a partir da temática na qual o partido se destaca, que o tema da imigração suscita debates em que há grande polarização naquele país.

Os resultados da tese de Pereira (2024) que ora apresentamos são relativos à metáfora conceptual do INIMIGO evocada em discursos em torno dos temas da imigração (polarizados) e da corrupção (não polarizados) por deputados pertencentes a diferentes polos do espectro político da Alemanha. Os dados são comparados à luz da metáfora em suas múltiplas dimensões (língua, cognição, discurso e cultura) (Gibbs Jr., 2017) para que a diferença entre polarização e não polarização seja evidenciada.

Entendemos que a polarização política pode ocorrer em três dimensões distintas: temática, afetiva e político-partidária (Neubaum, 2021). A polarização temática refere-se à maior ou menor discordância de opiniões em torno de um tema. Em outras palavras, indivíduos tendem a discordar “fortemente” em questões sobre um tema quando há polarização política. A polarização afetiva ocorre quando há identificação de grupo, isto é, quando se forma um endogrupo (nós) e o exogrupo (eles). A metáfora conceptual do INIMIGO atua

nesse tipo de polarização na medida em que o exogrupo é conceptualizado como tal, isto é, não somente externo ao endogrupo, como também uma ameaça à sua existência. Por sua vez, a polarização político-partidária relaciona-se com a polarização entre partidos, como o próprio nome indica.

A polarização política ocorre em graus diferentes e, ao contrário do que se estabeleceu no senso comum, ela não somente pode ser benéfica para a democracia como é parte dela, pois “para a democracia funcionar, é o dissenso, e não o consenso, que é imprescindível” (Reis; Schargel, 2021). Contudo, ideias extremistas e antidemocráticas podem infiltrar-se nela e, dessa forma, tornar-se nefasta ao sistema democrático. No atual contexto alemão, entende-se que tais ideias são oriundas da extrema-direita, cujas características são: nacionalismo, racismo, autoritarismo, xenofobia entre outros (cf. Kolleck, 2022; Neugebauer, 2010, p. 13).

O presente capítulo está estruturado da seguinte forma: a próxima seção, de número 2, contém a fundamentação teórica da pesquisa, a saber, a abordagem multidimensional da metáfora (língua, cognição, discurso

e cultura). Em seguida, na seção 3, apresentamos a metodologia de pesquisa, em que lançamos mão de ferramentas oriundas da Linguística de Corpus. Na seção 4, apresentamos e analisamos excertos produzidos no Parlamento Alemão em torno do tema da imigração e, na seção 5, em torno do tema da corrupção. Na seção 6, desenvolvemos uma análise comparativa entre os resultados apresentados nas seções 4 e 5 de modo a ressaltar as características da polarização política sob o ponto de vista da abordagem multidimensional da metáfora. Por fim, a seção 8 contém as considerações finais deste capítulo.

## **2. A abordagem multidimensional da metáfora: língua, cognição, discurso e cultura**

A metáfora tem sido considerada um fenômeno da cognição desde a chamada “virada cognitiva”, com o estabelecimento da Linguística Cognitiva e com o surgimento da obra *Metaphors we live by* (“Metáforas da vida cotidiana”, tradução de Zanotto) (Lakoff; Johnson, 1980, 2002). Ainda que esteja consolidada, a Teoria da

Metáfora Conceptual (doravante TMC) não se isentou de críticas, sobretudo por conta da metodologia empregada pelos autores, baseada na introspecção (Berber-Sardinha, 2007a). Gibbs Jr. (2017, p. 330) salienta a existência de debates acalorados entre, de um lado, estudiosos da TMC que podem rejeitar a ideia de analisar a metáfora como parte integrante do discurso e, de outro, de analistas do discurso que rejeitam sua assunção como um fenômeno da cognição humana. O autor propõe abordar a metáfora multidimensionalmente, isto é, integrando as diferentes perspectivas sobre ela.

No presente capítulo, mostramos como a abordagem da metáfora a partir de suas múltiplas dimensões pode representar uma vantagem na compreensão da polarização política presente em discursos parlamentares da Alemanha. Partimos da TMC (Lakoff; Johnson, 1980, 1999), segundo a qual a metáfora não é apenas um recurso estético empregado de maneira consciente, mas inconsciente e pertencente ao cotidiano. Para os autores, “a essência da metáfora é entender e

experienciar um tipo de coisa em termos de outra<sup>82</sup>” (Lakoff; Johnson, 1980, p. 5). A metáfora deixa de ser considerada apenas uma figura de linguagem e passa a ser considerada uma “figura de pensamento” (Berber-Sardinha, 2007b), responsável por licenciar expressões linguísticas.

Como a metáfora conceptual envolve um mapeamento de um domínio mais concreto (domínio-fonte) em outro mais abstrato (domínio-alvo), e como nesse processo características dos domínios podem não ser mapeadas, ocorre o fenômeno conhecido como perspectivação, ou realce e encobrimento (*highlighting and hiding*) (Lakoff; Johnson, 1980). Por exemplo, na metáfora MIGRANTE É INIMIGO, abordada mais adiante neste capítulo, há o realce de características negativas do imigrante, como ser um estrangeiro desconhecido entrando em um território controlado por uma força estatal, ao passo que características positivas são encobertas, como a força de trabalho que ele pode trazer consigo, além da riqueza da diversidade cultural.

---

<sup>82</sup> Em inglês, no original: *the essence of metaphor is understanding and experiencing one kind of thing in terms of another.*

Afora a perspectivização, existe, na teoria de Lakoff, o fenômeno de *cascades* (Lakoff; Wehling, 2012), vinculado à repetição de ideias. Isto é, para que uma ideia se forme no cérebro, é necessário que haja conexões neurais. A cada repetição de uma ideia, mesmo em face à sua negação, essas conexões são reforçadas, e a ideia fixa-se mais na mente. Ou seja, a cada repetição de um mapeamento metafórico, o conceito tal como foi metaforizado fica mais arraigado nas mentes dos interlocutores.

Kövecses (2010) caracteriza metáforas conceptuais conforme seu nível de generalização (*level of generality*), isto é, metáforas podem ser mais genéricas ou mais específicas (cf. Lakoff; Turner, 1989). Para citar o exemplo apresentado pelo autor, ele classifica a metáfora AMOR É VIAGEM como específica, pois sua estrutura é detalhada: há, pelo menos, dois participantes, um destino a se alcançar etc. Uma versão de nível mais genérico dessa metáfora é EVENTOS SÃO AÇÕES, pois sua estrutura é mais esquelética, sem detalhes sobre elas (Kövecses, 2010, p. 44-45). Ambas as metáforas analisadas neste capítulo têm um grau de especificidade: em MIGRANTE É INIMIGO, a

estrutura pede que haja pelo menos um ser humano que tenha se deslocado para viver em outra região e que esse ser humano seja interpretado como uma ameaça à população local. CORRUPÇÃO É INIMIGO conceptualiza um tipo bem específico de crime como uma ameaça e o personaliza.

No âmbito da iniciativa #ReframeCovid, Olza et al. (2021) pontuam que metáforas relacionadas ao domínio da guerra, como a do INIMIGO, têm o potencial de contribuir negativamente na saúde do paciente, uma vez que interfere em seu estado psicológico e em sua conduta, por exemplo, a de se recusar a abandonar hábitos prejudiciais. Se extrapolarmos essa questão para o tema da imigração, podemos afirmar que a metáfora do INIMIGO no Parlamento Alemão atua não somente para realçar características negativas do conceito, mas para evocar sentimentos negativos em relação ao tema em questão, que podem influenciar na tomada de decisão. Ademais, entre as funções das metáforas, há a avaliação daquilo que está sendo metaforizado (Semino, 2008, p. 31). Pode-se inferir que a metáfora do INIMIGO atua na avaliação negativa dos

temas debatidos, nomeadamente, a imigração e a corrupção.

Junto à avaliação e à perspectivação, pensamos a metáfora na polarização política em termos do conceito de metáforas polarizantes, conforme Peterssen e Soares da Silva (2023):

As metáforas polarizantes são metáforas conceptuais que constroem e mantêm a polarização através da representação positiva do endogrupo (“nós”, o “eu”) e/ou da representação negativa do exogrupo (“eles”, o “outro”). Assim, as metáforas polarizantes são uma estratégia discursiva cognitiva que serve os interesses dos atores sociais e promove a reprodução dos seus esquemas ideológicos polarizados<sup>83</sup> (Peterssen; Soares da Silva, 2023, p. 4-5, tradução nossa).

Ou seja, metáfora polarizante refere-se à combinação da dimensão cognitiva com a dimensão discursiva da metáfora, quando se encontra em discursos políticos que apresentem o tipo de polarização política afetiva, isto é, aquele cuja característica principal é a

---

<sup>83</sup> Em inglês, no original: *Polarising metaphors are conceptual metaphors that construct and maintain polarisation through the positive representation of the ingroup ('Us', the 'Self') and/or the negative representation of the outgroup ('Them', the 'Other'). Thus, polarising metaphors are a cognitive discursive strategy that serves the interests of social actors and promotes the reproduction of their polarised ideological schemas.*

divisão entre endo- e exogrupo. Metáforas polarizantes em discursos parlamentares ora observadas representam ou, pelo menos, participam da representação dos diferentes partidos e atores políticos (polarização político-partidária) a partir de temas em discussão (polarização temática) (cf. seção 4 do presente capítulo).

Do ponto de vista da dimensão discursiva, recorreremos a Charteris-Black (2004), para quem o estudo da metáfora deve ser central para a Análise Crítica do Discurso:

[...] uma vez que se preocupa em formar uma visão coerente da realidade. A análise crítica dos contextos das metáforas em grandes corpora pode revelar as intenções subjacentes do produtor do texto e, por conseguinte, serve para identificar a natureza de ideologias particulares<sup>84</sup> (Charteris-Black, 2004, p. 28, tradução nossa).

Em outras palavras, a integração entre o estudo de metáforas conceptuais e metáforas linguísticas que se encontram no discurso pode ajudar a desvelar ideologias

---

<sup>84</sup> Em inglês, no original: *since it is concerned with forming a coherent view of reality. Critical analysis of the contexts of metaphors in large corpora may reveal the underlying intentions of the text producer and therefore serves to identify the nature of particular ideologies.*

particulares, sobretudo, para nosso caso específico, no concernente à polarização. Outro fator importante da dimensão discursiva da metáfora é sua capacidade de atuar na persuasão (Semino, 2008, p. 31).

A dimensão cultural da metáfora diz respeito à variação, isto é, embora esteja ligada à cognição humana, que depende do corpo e, em princípio, é semelhante no mundo todo, a metáfora conceptual depende da cultura (Kövecses, 2005; Lakoff; Johnson, 1980, 1999). Isso ocorre porque a metáfora surge no pensamento, que por sua vez, não somente influencia, mas é influenciado pela cultura. A Alemanha possui uma história e uma cultura particulares e, por isso, tem seu próprio inventário de metáforas. Quais sentimentos são evocados pelas metáforas e a avaliação sobre determinados conceitos metaforizados também dependem da cultura.

Para resumir as questões histórico-culturais da Alemanha mais relevantes para a análise que ora se empreende, mencionamos que, embora relativamente recente, a visão da Alemanha como um povo homogêneo ganhou proporções trágicas durante os anos 30 e 40 do século XX (Liebel, 2018). Mesmo com a derrota do país

na Segunda Guerra Mundial, o racismo inerente à eugenia ainda subsiste na sociedade, além de compor a ideologia da extrema-direita (Pfahl-Traugber, 2019; Willems, 2002, p. 143-144). Um exemplo de sua presença na sociedade é a atual “não-palavra” do ano (*Unwort des Jahres*), já em uso corrente na língua: *Biodeutsch* (alemão biológico) (“‘Biodeutsch’ ist Unwort des Jahres 2024”, 2025). Esse termo é usado para diferenciar os cidadãos alemães em duas classes: os sem e os com origem imigrante (*Deutsch mit Migrationshintergrund*). De cunho racista, ele condiciona a pertença de uma pessoa ao país a uma origem biológica em comum. O título *Unwort des Jahres* tem como objetivo denunciar isso, pois tal termo é inadequado à imagem que a Alemanha tem construído ao longo dos anos como um país aberto à imigração. Contudo, a questão racial e migratória é um ponto nevrálgico na sociedade e na política. O partido AfD tem crescido e se tornado cada vez mais influente na política do país, principalmente por conta de sua postura anti-imigração.

Por outro lado, a Alemanha não é um país com uma grande taxa de corrupção. De acordo com um ranking

elaborado em 2022, a Alemanha é, com 79 pontos, o 9º país com maior combate à corrupção, o que faz dela um dos menos corruptos do mundo (Bauer, 2023). Esse é o provável motivo que faz esse tema ser relativamente irrelevante para a polarização política do país.

Por fim, a dimensão linguística da metáfora é relevante, porque as escolhas lexicais e gramaticais podem também ajudar a desvelar ideologias dos oradores do parlamento. Em primeiro lugar, porque as expressões linguísticas portam o significado, seja através do léxico, seja através da gramática, em um *continuum* léxico-gramatical (forma e conteúdo) (Langacker, 2007). Em segundo lugar, sob o ponto de vista da Análise Crítica do Discurso, foi demonstrado que não somente as palavras com conteúdo lexical, mas as formas gramaticais podem surgir a serviço de uma ideologia. Por exemplo, Van Dijk concluiu que a escolha da voz ativa ou passiva depende do destaque almejado pelo autor do texto em relação ao ator da ação descrita (cf. Van Dijk, 2018, p. 79-80). Outro ponto fundamental da dimensão linguística está na metodologia de pesquisa, baseada nos itens lexicais *Migrant* (migrante) e *Flüchtling* (refugiado) no tema da

imigração, e em *Korruption*, no tema da corrupção. Na próxima seção, exploramos essa metodologia baseada na língua.

### **3. Aportes metodológicos: a pesquisa de metáforas em corpus**

Esta pesquisa lançou mão de ferramentas oriundas da Linguística de Corpus que, segundo Berber-Sardinha:

[...] ocupa-se da coleta e exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por meio de computador (Berber-Sardinha, 2000, p. 325).

Nosso critério para constituir o corpus de maneira a propiciar a resposta adequada às nossas questões sobre a polarização política foi a seleção de transcrições dos debates realizados no Parlamento Alemão durante o ano de 2018, chamados *Plenarprotokolle* (“Deutscher Bundestag - Endgültige Plenarprotokolle”, [s.d.]). O ano de 2018 é particularmente relevante para a pesquisa por

ser a primeira legislatura com a presença do AfD, frequentemente responsabilizado por causar tal polarização.

A partir da constituição do corpus, realizamos buscas pelos termos relevantes aos temas (*Migrant*, *Flüchtling* e *Korruption*), bem como seus derivados, na ferramenta concordanciador do *AntConc* (Anthony, [s.d.]) e passamos a identificar manualmente as metáforas no entorno de cada linha (Berber-Sardinha, 2007a; Stefanowitsch, 2006).

A busca por metáforas requer o uso de critérios que possam auxiliar na sua distinção e, ao mesmo tempo, reduzir a subjetividade inerente ao pesquisador. Nos baseamos em critérios do método de identificação de metáforas (MIP – *metaphor identification procedure*), desenvolvido pelo grupo Pragglejaz (Semino, 2008, p. 11-12; Steen et al., 2010, p. 5-6). Nesse método, emprega-se tanto o uso do dicionário quanto a leitura integral do discurso para identificar se, no dicionário, há um significado mais básico (concreto) do que o que está sendo usado no contexto. Caso afirmativo, confirma-se o excerto como metafórico. De acordo com Semino (2008, p. 13), o

significado básico e o contextual correspondem aos domínio-fonte e domínio-alvo, o que significa que esses critérios são eficientes para a identificação de metáforas conceptuais.

Dessa forma, a metodologia principia pela busca por metáforas em sua dimensão linguística através de uma ferramenta da Linguística de Corpus, mas depende da dimensão discursiva (contextual) para sua efetividade. Isso significa que a leitura integral dos discursos foi fundamental não somente para assinalar a metáfora, como também para identificar o orador, o tema principal do debate e a função da metáfora no discurso. A dimensão cognitiva da metáfora é abarcada pelo método, pois é através de expressões linguísticas que identificamos as metáforas conceptuais que as licenciam. A dimensão cultural se revela a partir da análise do discurso com a identificação de atores, temas e ideologias.

#### 4. Nós versus eles: a metáfora MIGRANTE/REFUGIADO É INIMIGO

Conforme Semino (2008), para podermos afirmar se o que observamos é realmente uma metáfora, tomamos primeiramente o significado dicionarizado dos itens lexicais presentes nos dados. Iniciamos pelos termos de busca, *Migrant* (imigrante) e *Flüchtling* (refugiado). Um migrante é “alguém que migra, que deixa o seu país de origem por motivos políticos, religiosos ou econômicos para viver temporária ou permanentemente em outro país<sup>85</sup>” (“Migrant”, [s.d.]) e refugiado é uma pessoa que saiu de seu país por estar fugindo de algo (guerra, oposição política etc.) e perdeu tudo o que tinha lá (cf. “Flüchtling”, [s.d.]). Por conseguinte, todo refugiado é um imigrante, ao passo que nem todo imigrante é um refugiado.

De acordo com os dados de Pereira (2024), em geral, essa diferença é irrelevante para os partidos, exceto para o partido AfD, considerado pela autora como de

---

<sup>85</sup>Em alemão, no original: *jmd., der migriert, der seine Heimat aus politischen, religiösen oder wirtschaftlichen Gründen verlässt, um zeitweise oder dauerhaft in einem anderen Land zu leben.*

extrema-direita. A diferença de significado resulta na preferência pelo termo *Migrant*, uma vez que este partido, muitas vezes, pauta seu discurso anti-imigração em causas econômicas, não políticas. Por exemplo, o excerto (1), analisado abaixo, foi proferido durante um debate sobre o orçamento de 2018. Nem *Migrant*, nem *Flüchtling* carregam conotação negativa, de acordo com esses dados do dicionário. Em outros termos, esses itens lexicais dependem de outros fatores para que a avaliação negativa sobre esse grupo de pessoas se estabeleça no discurso. Conforme mencionado anteriormente neste capítulo, a metáfora MIGRANTE/REFUGIADO É INIMIGO cumpre esse papel, pois características negativas de inimigos são mapeadas no domínio da imigração.

Pelas definições do dicionário, o mapeamento desses termos no domínio do inimigo constitui uma metáfora. *Schützen* significa “proteger ou guardar algo ou alguém de um perigo, de algo ameaçador ou desagradável” (*jmdn., etw. vor einer Gefahr, vor etw. Bedrohlichem oder Unangenehmem bewahren, behüten*) (“schützen”, 2024). Observando o excerto (1), sua coocorrência com “proteger o país” (*das Land zu*

*schützen*) traz consigo a noção de um perigo iminente, a saber, as “travessias de fronteira ilegais e em massa por imigrantes” (*massenhaften illegalen Grenzübertritt durch Migranten*):

(1) Sie finden den Ausdruck „Bananenrepublik“ übertrieben? Machen Sie sich bewusst: Eine Regierungschefin hindert ihren Innenminister daran, geltendes Recht anzuwenden (Dr. Anton Hofreiter [BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN]: Sie wissen doch überhaupt nicht, was geltendes Recht ist! Das interessiert Sie doch nicht!) und *das Land vor dem massenhaften illegalen Grenzübertritt durch Migranten zu schützen*. (Dr. Marc Jongen (AfD) - 04/07/2018).

Acha que a expressão “república de bananas” é exagerada? Perceba: uma chefe de governo está impedindo seu ministro do Interior de aplicar a lei (Dr. Anton Hofreiter [BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN]: Você nem sabe o que é o direito vigente! Não está interessado nisso!) e de *proteger o país de travessias de fronteira ilegais e em massa por imigrantes*.

A metáfora MIGRANTE É INIMIGO é evocada de maneira a produzir uma resposta emocional, o medo, causado pelo mapeamento que licencia *schützen* (proteger), por conta do “perigo” que o país (*das Land*) supostamente enfrentaria ao admitir a entrada dessas pessoas. Note-se a desumanização no excerto evocado por

“em massa” (*massenhaft*) e pela escolha da preposição *durch* em vez de *von* para compor o agente da passiva em *durch Migranten*. Pereira (2024, p. 153) afirma que, enquanto a preposição *von* costuma ser empregada para determinar agentes volitivos, humanos, a preposição *durch* ocorre, em geral, em agentes da passiva abstratos e que, em agentes volitivos, a preposição *durch* traz a conotação de mediador ou intermediário (cf. Eisenberg et al., 2016; cf. Helbig; Buscha, 2001).

A noção de uma massa de imigrantes desumanizada e tomada como uma intermediária do perigo pode chamar a atenção do interlocutor para o responsável por não evitar sua entrada no país, nomeadamente, a então chanceler Angela Merkel, que estava presente na reunião em que o excerto (1) acima foi proferido. De fato, posteriormente no mesmo discurso, o orador conceptualiza Merkel como INIMIGO ao proferir *sie ist die Kanzlerin der anderen* (“ela é a chanceler dos outros”), demonstrando de maneira explícita a polarização política através da construção discursiva da divisão entre endo- e exogrupo. Com isso, Pereira (2024) conclui que, para além do imigrante ser um inimigo metafórico na

concepção ideológica do orador, MERKEL É INIMIGO, ou, em um nível mais genérico, ADVERSÁRIO POLÍTICO É INIMIGO, enquanto MIGRANTE É INSTRUMENTO DE UM PROJETO POLÍTICO. Essas metáforas estruturam a concepção de política vinculada à metáfora POLÍTICA É GUERRA, descrita na pesquisa de Charteris-Black (2004).

Com o intuito de subverter o poder através da vinculação do governo Merkel a um inimigo, o orador do partido AfD instrumentaliza o racismo e o medo aproveitando-se da política migratória adotada na época da chamada “crise dos refugiados”. Por isso, afirmamos que o imigrante é um bode expiatório em favor de um projeto político da extrema-direita.

Não raro, os deputados dos outros partidos realizam intervenções durante as falas dos deputados do AfD sobre imigrantes, como a do Dr. Anton Hofreiter, do partido *Die Grünen*, observada no excerto (1). Isso demonstra a rejeição desses deputados às ideias de fechamento de fronteiras e deportação defendidas pelo partido de extrema-direita. Em seus próprios discursos, a metáfora do INIMIGO é rejeitada por esses deputados, que a

evocam para criticar o AfD sob a ótica da imoralidade, como no excerto (2):

(2) Hier liegt der große Unterschied in diesem Hause – das haben wir gerade wieder gemerkt –: *Sie bekämpfen die Flüchtlinge* und die Menschen, die Schutz suchen, (Zuruf von der AfD: Quatsch!) und alle anderen in diesem Haus suchen nach Lösungen, um die Fluchtursachen zu bekämpfen. (Detlef Seif (CDU/CSU) - 16/03/2018).

Aqui está a grande diferença nesta Casa – acabamos de notar novamente – *vocês estão lutando contra os refugiados* e as pessoas que buscam proteção (grito do AfD: Besteira!) e todos nesta Casa estão procurando por soluções para combater as causas da fuga.

Em (2), a metáfora REFUGIADO É INIMIGO licencia o verbo *bekämpfen*, que significa “lutar contra algo ou alguém” (*gegen jmdn., etw. kämpfen*) (“bekämpfen”, 2022) e é prototípico no domínio da guerra. Esse verbo frequentemente coocorre com substantivos abstratos, por exemplo, *Korruption* (corrupção), o que demonstra que é possível que ele esteja se especializando nesse sentido metafórico.

Essa é outra ocorrência de polarização política pelo estabelecimento, no discurso, do exogrupo (vocês) contra o endogrupo (nós, ou melhor, “todos os outros nesta

casa”). Mais especificamente, o exogrupo é o AfD e o endogrupo é formado por todos os outros partidos que, ainda que adversários, se unem contra a extrema-direita na questão migratória. Abordando o nível específico, o orador evoca a metáfora REFUGIADO É INIMIGO DO AfD, dado que é combatido pelo partido. Além do mais, complementa que o exogrupo se pauta pela metáfora CAUSAS DA FUGA SÃO INIMIGOS, pois, para o orador, são elas que devem ser combatidas. Cabe ressaltar que combater as causas da fuga é uma maneira de reduzir o número de migrantes e refugiados que se dirigem para a Alemanha, objetivo comum principalmente aos partidos de direita, como o CDU (*Christlich Demokratische Union Deutschlands*, em português, União Democrata-Cristã da Alemanha), ao qual o orador pertence.

Ao evocar a metáfora REFUGIADO É INIMIGO, ele procura denunciar que racismo e xenofobia pertencem ao exogrupo, emitindo assim um julgamento pautado no senso comum de que ambos são imorais e inaceitáveis nas sociedades ocidentais do século XXI. Essa denúncia tem efeito somente entre aqueles que consideram previamente sua imoralidade, ou seja, entre os membros do próprio

endogrupo, e surte pouco ou nenhum efeito sobre os membros do exogrupo, que normalizaram tal discurso racista. Ademais, evocar a metáfora reforça as conexões neurais usadas para formá-la (*cascades*) (Lakoff; Wehling, 2012) e, com isso, pode surtir o efeito contrário ao desejado: não apenas não convencer os deputados do partido de extrema-direita, mas ajudar a reforçar suas ideias.

## **5. A união em torno de um inimigo em comum: a metáfora CORRUPÇÃO É INIMIGO**

Primeiramente, seguimos Semino (2008) e, para verificar a metáfora, voltamos nosso olhar para a definição de dicionário do termo *Korruption* (corrupção):

Abuso de uma posição de confiança associada a um cargo (particularmente público) para obtenção de vantagem material ou imaterial para si mesmo ou para terceiros através de suborno ou pela concessão ou aceitação de vantagem. [...] Perversidade moral em geral, desonestidade<sup>86</sup> (“Korruption”, 2015).

---

<sup>86</sup> Em alemão, no original: *Missbrauch einer mit einem (insbesondere öffentlichen) Amt verbundenen Vertrauensstellung, um für sich oder Dritte durch Bestechung oder Bestechlichkeit bzw. Vorteilsgewährung*

Esse significado abstrato de *Korruption* tem origem no termo latino *corruptio*, que denotava “destruição” (*Zerstörung*). Observado diacronicamente, o termo adquiriu o significado metafórico de “destruição moral ou da alma”. Isso pode estar baseado na metáfora conceptual CARÁTER É UM OBJETO FRÁGIL. Como o caráter pode ser compreendido como uma parte específica da mente, essa metáfora é uma versão daquela mais genérica, descrita por Lakoff e Johnson, MENTE É OBJETO FRÁGIL (Lakoff; Johnson, 1980, p. 28). Dessa forma, a avaliação negativa sobre tal imoralidade, determinada pela metáfora, foi incorporada ao termo *Korruption* e, logo, sua avaliação negativa independe de qual metáfora participa de sua conceptualização. Ou seja, a metáfora CORRUPÇÃO É INIMIGO apenas realça seu caráter negativo.

Nos excertos (3) e (4) a seguir, a metáfora conceptual CORRUPÇÃO É INIMIGO licencia o verbo *bekämpfen*, explorado na seção anterior deste capítulo, que significa “lutar contra algo ou alguém”. Em ambos os excertos, a corrupção mencionada é praticada fora da

---

*oder Vorteilsnahme einen materiellen oder immateriellen Vorteil zu erlangen (...) allgemeiner moralische Verderbnis, Unredlichkeit.*

Alemanha, mais especificamente, no Afeganistão. O que está em pauta é a ajuda oferecida ao país pela Alemanha, que dependeria do sucesso na redução da taxa de corrupção.

A seguir, o excerto (3) provém do discurso de uma oradora do partido *Die Linke*, do espectro da esquerda, como indica seu nome traduzido para o português, “A Esquerda”. Nele, a oradora critica os critérios estabelecidos para que países possam receber ajuda da Alemanha:

(3) Demnach soll es nur Unterstützung für Länder geben, die *Korruption bekämpfen*, die Menschenrechte einhalten und rechtsstaatliche Strukturen schaffen. (Helin Evrim Sommer (DIE LINKE) – 21/11/2018)

De acordo com isso, deve-se dar apoio apenas aos países que *combatem a corrupção*, que respeitam os direitos humanos e que criam estruturas de estado de direito.

Para a oradora, poucos países teriam condições de satisfazer os critérios estabelecidos pelo plano apresentado pelo Ministério Federal de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, discutido pelos deputados na reunião do Parlamento em questão. Dessarte, observamos que a

polarização política se dá dentro do jogo democrático e em torno de um plano, não em torno de acusações de corrupção a outros parlamentares. Não há tentativa de subverter o poder a partir do estabelecimento de um inimigo interno. Por esse motivo, Pereira (2024) classificou esse excerto como “não polarizado”, isto é, não há o estabelecimento de um endo- e um exogrupo, ambos envolvidos em disputas pelo poder internas ao país.

A seguir, o excerto (4) foi produzido por um deputado de extrema-direita (AfD) durante um debate em torno do engajamento militar alemão no Afeganistão:

(4) *Die Korruption sollte bekämpft werden*; aber laut Amnesty International ist Afghanistan auf Platz 177 der korruptesten Staaten dieser Welt vorgerückt; die Liste endet bei 180. (René Springer (AfD) – 27/09/2018)

*A corrupção deveria ser combatida*; porém, de acordo com a Anistia Internacional, o Afeganistão avançou para o 177º lugar entre os países mais corruptos do mundo; a lista termina no 180º.

A despeito das diferenças – o espectro político dos oradores e o tema principal de cada debate –, o excerto (4) resguarda semelhanças com o excerto (3). A primeira é a escolha do item lexical *bekämpfen*, licenciado pela

metáfora. A segunda é a noção de que a corrupção é praticada fora da Alemanha, no Afeganistão. Ou seja, da mesma forma como a oradora em (3), o orador do AfD não estabelece um endo- e um exogrupo na disputa interna pelo poder, mas lança mão da alegada falta de combate à corrupção para fundamentar sua argumentação contra a permanência de soldados alemães no país. Nesse sentido, os deputados podem discordar entre si sobre as atitudes a serem tomadas pela Alemanha, mas dentro do jogo democrático, como em (3). Por isso, Pereira (2024) classificou o excerto (4) como não polarizado em sua tese.

Em suma, nos excertos (3) e (4), a metáfora CORRUPÇÃO É INIMIGO realça a necessidade de que a corrupção seja reduzida ou, até mesmo, extinta de um país, cuja situação econômica e humanitária é precária, para poder receber benefícios oferecidos pela Alemanha. A metáfora fundamenta tal regra e é englobada pelos deputados no discurso para compor a argumentação. Assim, o inimigo metafórico não constitui o que Pereira (2024) entende como polarização política.

## 6. Discussão comparativa

Nesta seção, os resultados obtidos na pesquisa de Pereira (2024) e apresentados neste capítulo são comparados e discutidos à luz da multidimensionalidade da metáfora (Gibbs Jr., 2017) na polarização política (Neubaum, 2021).

Pode-se, em uma primeira análise, postular que a metáfora conceptual do INIMIGO é evocada para estabelecer a polarização política, funcionando de modo a realçar características negativas do exogrupo e/ou positivas do endogrupo, isto é, atuando como uma metáfora polarizante (Peterssen; Soares da Silva, 2023). Conforme os resultados obtidos por Pereira (2024), há polarização quando a metáfora integra o tema da imigração, isto é, MIGRANTE/REFUGIADO É INIMIGO. Todavia, o mesmo não se observa em relação ao tema da corrupção, e a metáfora CORRUPÇÃO É INIMIGO não é polarizante nos discursos do Parlamento Alemão.

No tema da imigração, a metáfora do INIMIGO é empregada de duas formas distintas: por um lado, pelo AfD, para conceptualizar o imigrante e o governo Merkel

como INIMIGOS, realçando, dessa forma, os aspectos negativos e evocando o sentimento de medo; por outro lado, pelos partidos restantes, inclusive o partido conservador de direita CDU, para criticar o AfD através de um julgamento de moralidade. Em outras palavras, os demais partidos julgam ser imoral conceptualizar o imigrante como um INIMIGO e “combatê-lo” (*bekämpfen*).

O orador do AfD empregou itens lexicais e gramaticais em seu discurso que desumanizam os imigrantes, legando a eles o papel de instrumento em um projeto de poder. Os outros partidos percebem e denunciam essa estratégia via repetição da argumentação do AfD. Com isso, a metáfora MIGRANTE/REFUGIADO É INIMIGO torna-se polarizante. Em geral, o tema da imigração é usado para criticar o partido ou o governo que tem a ideologia oposta à do orador, e o imigrante torna-se um bode expiatório. Na avaliação de Pereira (2024), o debate que tem a metáfora MIGRANTE/REFUGIADO É INIMIGO como cerne é benéfico para o AfD. Primeiro, porque os partidos que discordam da metáfora repetem-na, reforçando sua conceptualização por causa do efeito de *cascades* (Lakoff; Wehling, 2012). Segundo, o julgamento

de moralidade efetuado pelos outros partidos não surte efeito em quem já não considerava previamente ser imoral utilizar-se da metáfora.

No tema da corrupção, a metáfora do INIMIGO é empregada não para realçar seus possíveis aspectos negativos, mas para compor a argumentação de que ela é funesta e possível de ser solucionada através de um “combate”. Como explicitado na seção anterior, a metáfora CORRUPÇÃO É INIMIGO não é considerada polarizante (Peterssen; Soares da Silva, 2023) por Pereira (2024), pois ela não compõe a construção de um inimigo interno (uma vez que é praticada fora da Alemanha e por agentes não alemães) e, ainda, é um ponto de concordância entre oradores pertencentes a polos políticos opostos. Ou seja, não há polarização política interna evidente entre os partidos, nem a construção de um bode expiatório como no caso da metáfora MIGRANTE/REFUGIADO É INIMIGO.

Por isso, embora a presença da metáfora conceptual do INIMIGO possa ser um indicativo de polarização política, ela, sozinha, não dá conta de explicá-la. A polarização emerge no discurso, conforme a

argumentação é construída em toda sua complexidade. Do ponto de vista da metáfora, é necessário entender o papel relevante da dimensão cultural, que tem seus medos e preconceitos enraizados e fazem com que um sentimento negativo possa ser evocado com a metáfora. A partir do preconceito contra imigrantes e do julgamento de imoralidade sobre ele, pode-se estabelecer dois grupos na polarização, a saber, os que julgam imoral ter preconceito e os que não o fazem. Por outro lado, não é imoral pensar serem corruptos agentes políticos de outros países e, por isso, do ponto de vista cultural, a metáfora CORRUPÇÃO É INIMIGO não tem grande potencial para suscitar a divisão entre endo- e exogrupo.

Na dimensão discursiva, a metáfora conceptual MIGRANTE É INIMIGO é evocada de formas distintas pelo AfD e pelos demais partidos. O AfD toma a metáfora para si, enquanto os demais partidos, embora evoquem-na, atribuem-na ao AfD e não a tomam para si mesmos por julgá-la imoral. Essa espécie de “empacotamento” da metáfora para atribuí-la ao exogrupo não foi observada em discursos que evocam a metáfora conceptual CORRUPÇÃO É INIMIGO.

Na dimensão linguística, a metáfora conceptual do INIMIGO licencia expressões novas, como o caso do excerto (1), ou já consagradas, como o caso dos demais excertos com o verbo *bekämpfen*, independente se ocorre ou não como metáfora polarizante.

## **7. Considerações finais**

Neste capítulo, em que apresentamos uma parte dos resultados da tese de doutorado de Pereira (2024), concluímos que a Teoria da Metáfora Conceptual fornece uma perspectiva útil para a compreensão do fenômeno recente da polarização política, porém, não explica totalmente o fenômeno se tomada como única corrente teórica na análise. O fator determinante para essa conclusão é a metáfora do INIMIGO não ser uma condição suficiente para a polarização, uma vez que a metáfora conceptual CORRUPÇÃO É INIMIGO não a suscita. Argumentamos que a compreensão do fenômeno é mais completa se levarmos em consideração, além da cognição, também o discurso, a língua e a cultura de onde o objeto de análise se originou. Por conseguinte, verificamos a

necessidade de abordar a metáfora a partir de uma perspectiva multidimensional (Gibbs Jr., 2017).

Como resultado da pesquisa, observamos que a metáfora participa da polarização política em discursos parlamentares através de suas múltiplas dimensões: na dimensão discursiva, atua na persuasão, que pode ser maior ou menor dependendo do orador e da ideia que ele procura defender; na dimensão linguística, através das escolhas léxico-gramaticais do orador que são licenciadas por metáforas conceptuais; na dimensão cognitiva, com metáforas conceptuais que, não somente agem no realce e encobrimento de características de maneira a influenciar na avaliação sobre um determinado conceito e evocar emoções, como também participam da formação de novas ou no reforço das conexões neurais já estabelecidas; e na dimensão cultural, que engloba ideologia, julgamentos morais entre outros.

Por fim, deve-se ressaltar que, embora o domínio da guerra e do inimigo tenha um forte apelo à formação da divisão entre endo- e exogrupo, a metáfora conceptual do INIMIGO não é uma condição necessária e suficiente para a polarização política. Neste capítulo, mostramos que ela

não é uma condição suficiente, uma vez que depende de outros fatores, e que pode ocorrer em contextos nos quais não há polarização. Pereira (2024) demonstra também que ela não é necessária, pois outras metáforas conceptuais ocorrem como metáforas polarizantes, por exemplo, IMIGRAÇÃO É DESASTRE/FENÔMENO NATURAL (Pereira, 2024, p. 293-297).

## Referências

ANTHONY, L. *AntConc*. Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>. (17/05/2021).

BAUER. *Korruptions-Ranking: Wo Deutschland steht - und warum*. Disponível em: <https://www.zdf.de/nachrichten/politik/korruption-index-transparency-international-deutschland-100.html>. (20/12/2023).

*bekämpfen*. DWDS – *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www.dwds.de/wb/bek%C3%A4mpfen>. (27/02/2024).

BERBER-SARDINHA, T. Lingüística de Corpus: histórico e problemática. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 16, n. 2, 323–367, 2000.

BERBER-SARDINHA, T. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007a.

BERBER-SARDINHA, T. Metáforas de Lula e Aleckmin nos debates de 2006 em uma perspectiva da Lingüística de Corpus.

*Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, 139–164, 2007b.

“Biodeutsch” ist Unwort des Jahres 2024. *tagesschau.de*, 13 jan. 2025.

CHARTERIS-BLACK, J. *Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis*. New York: Palgrave Macmillan, 2004.

*Deutscher Bundestag - Endgültige Plenarprotokolle*. Disponível em:

<https://www.bundestag.de/dokumente/protokolle/plenarprotokolle>. (1705/2021).

EISENBERG, P.; PETERS, J.; GALLMANN, P.; FABRICIUS-HANSEN, C.; NÜBLING, D.; BARZ, I.; FRITZ, T. A.; FIEHLER, R.; HENNIG, M. *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch. Band 4*. Berlin: Dudenverlag, 2016.

*Flüchtling. DWDS - Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache*. [s.l.: s.n.]. Disponível em:

<https://www.dwds.de/wb/Flüchtling>. (8/062021).

GIBBS JR., R. W. The Embodied and Discourse Views of Metaphor: Why These Are Not So Different and How They Can Be Brought Closer Together. In: HAMPE, B. (org.). *Metaphor. Embodied Cognition and Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 2017, 319-365.

HELBIG, G.; BUSCHA, J. *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. München: Klett-Langenscheidt, 2001.

KOLLECK, N. *Politische Bildung und Demokratie: eine Einführung in Anwendungsfelder, Akteure und internationale Ansätze*. Opladen, Toronto: Barbara Budrich, 2022.

*Korruption. DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache.* [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www.dwds.de/wb/Korruption>. (26/02/2024).

KÖVECSES, Z. *Metaphor in Culture. Universality and Variation.* Cambridge, New York: Cambridge University Press, 2005.

KÖVECSES, Z. *Metaphor: A Practical Introduction.* Cary: Oxford University Press, Incorporated, 2010.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by.* Chicago, London: The University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Philosophy in the Flesh. The embodied mind and its challenge to western thought.* New York: Basic Books, 1999.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas da Vida Cotidiana.* Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, Educ, 2002.

LAKOFF, G.; TURNER, M. *More than a Cool Reason. A field guide to poetic metaphor.* Chicago, London: The University of Chicago Press, 1989.

LAKOFF, G.; WEHLING, E. *The Little Blue Book: the essencial guide to thinking and talking democratic.* New York: Free Press, 2012.

LANGACKER, R. W. Cognitive Grammar. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (orgs.). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics.* Oxford, New York: Oxford University Press, 2007. 421–462.

LIEBEL, V. *Os Alemães.* São Paulo: Contexto, 2018.

*Migrant*. DWDS - Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <https://www.dwds.de/wb/Migrant>. (8/06/2021).

NEUBAUM, G. Polarisierung. In: BORUCKI, I.; KLEINEN-VON KÖNIGSLÖW, K.; MARSCHALL, S.; ZERBACK, T. (orgs.). *Handbuch Politische Kommunikation*. Wiesbaden: Springer VS, 2021. 1–16.

NEUGEBAUER, G. Eine kurze Befassung mit Begriffen und Thesen. In: SCHÖNFELDER, S. (org.). *Gibt es Extremismus? Extremismusansatz und Extremismusbegriff in der Auseinandersetzung mit Neonazismus und (anti-)demokratischen Einstellungen*. Dresden: Kulturbüro Sachsen, 2010.

OLZA, I.; KOLLER, V.; IBARRETXE-ANTUÑANO, I.; PÉREZ-SOBRINO, P.; SEMINO, E. The #ReframeCovid initiative. *Metaphor and the Social World*, v. 11, n. 1, 98–120, 2021.

PEREIRA, M. S. *O papel da metáfora na polarização política: um estudo sobre discursos parlamentares da Alemanha e do Brasil com base em corpus*. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

PETERSSEN, S.; SOARES DA SILVA, A. Polarising metaphors in the Venezuelan Presidential Crisis. *Journal of Language and Politics*, v. 23:4, 588-616, 2023. Disponível em: <https://benjamins.com/catalog/jlp.22169.pet?srsIid=AfmBOorz3C2Nmurq4Z8dEEt7qbYJ3TtM-q5mqxhMgIevEDkJxO1R9VxS>. (15/04/2025).

PFAHL-TRAUGHBER, A. *Rechtsextremismus in Deutschland: Eine kritische Bestandsaufnahme*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 2019.

REIS, G. S.; SCHARGEL, S. *Não há nada mais democrático do que a polarização*. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2021/Não-há-nada-mais-democrático-do-que-a-polarização>. (31/08/2022).

*schützen*. DWDS. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <https://www.dwds.de/wb/sch%C3%BCtzen>. (4/09/2024).

SEMINO, E. *Metaphor in Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

STEEN, G.; DORST, A. G.; HERRMANN, J. B.; KAAL, A. A.; KRENNMAYR, T.; PASMA, T. *A Method for Linguistic Metaphor Identification*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2010.

STEFANOWITSCH, A. Words and their metaphors: A corpus-based approach. Em: STEFANOWITSCH, A.; GRIES, S. (orgs.). *Corpus-based approaches to metaphor and metonymy*. Berlin: Walter de Gruyter Verlag, 2006, 63–105.

VAN DIJK, T. A. *Discurso e Poder*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

WILLEMS, H. Rechtsextremistische, antisemitische und fremdenfeindliche Straftaten in Deutschland: Entwicklung, Strukturen, Hintergründe. In: GRUMKE, T.; WAGNER, B. (orgs.). *Handbuch Rechtsradikalismus. Personen – Organisationen – Netzwerke vom Neonazismus bis in die Mitte der Gesellschaft*. Opladen: Leske + Budrich, 2002, 141–157.

*Sobre as autoras:*

**Aliny da Cunha Stanck** é natural de Florianópolis-SC e atualmente é estudante de Letras-Alemão na UFSC. Participa do PIBID-Línguas Adicionais do edital de 2024/2026 pelo curso de Letras-Alemão e do projeto de extensão "Ohne Grenzen Podcast", coordenado pela docente Elaine Cristina Roschel Nunes.

**Beatriz T. C. Gomes** é graduada em Letras, com habilitação em português e Alemão, pela Universidade de São Paulo (USP), onde também está atualmente cursando mestrado em Língua e Literatura Alemã. Sua trajetória acadêmica e profissional inclui a experiência como estagiária em um colégio de língua alemã, onde continua a colaborar como professora assistente.

**Camila Bozzo Moreira** é Doutora em Estudos Literários pela UFPR, especialista em Ensino de Língua Alemã pelo ZfA em parceria com o Colégio Visconde de Porto Seguro. Trabalha há mais de 15 anos com o ensino da língua alemã para os mais variados públicos, é avaliadora certificada das provas de proficiência do Goethe Institut. Sua pesquisa abrange estudos da tradução, filosofia da linguagem e ensino da língua alemã.

**Camila Marcucci Schmidt** é mestranda com bolsa Capes em Língua Alemã na Universidade de São Paulo (USP), onde realizou bacharelado e a licenciatura em Letras - Português/Alemão com um semestre na Johannes-Gutenberg Universität Mainz. Realizou Iniciação Científica com bolsa PIBIC e atuou como monitora de Língua Alemã. Atua como estagiária na revista Pandaemonium Germanicum desde agosto de 2024. Seu foco de pesquisa se dá na recepção de textos autênticos.

**Carlos Eduardo Monge** é natural de Florianópolis-SC e atualmente cursa Letras-Alemão na UFSC. É participante do PIBID-Línguas Adicionais do edital de 2024/2026 pelo curso de Letras- Alemão e integrante do projeto de extensão "Ohne Grenzen Podcast", coordenado pela docente Elaine Cristina Roschel Nunes.

**Deborah Marcellino de Mello** é doutoranda em linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestre pela mesma instituição, tem como objeto de pesquisa a representatividade Preta no ensino de alemão como língua estrangeira procurando desenvolver formas decoloniais do ensino da língua. Além disso, trabalhou como professora da Graduação de Letras – português alemão na UERJ entre os anos de 2019 e 2021.

**Elaine Cristina Roschel Nunes** é professora da área de Alemão no Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras (DLLE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Doutora em Língua e Literatura Alemã pela Universidade de São Paulo (2021), com doutorado sanduíche (bolsa CAPES-Print- USP) na Universidade de Augsburg (Alemanha); Mestra em "Estudos da Tradução" (2008) pela Universidade Federal de Santa Catarina e licenciada em Alemão (2017) pela mesma instituição.

**Gabriela Cunha Rodrigues** é graduada em Letras Português-Alemão pela Universidade de São Paulo. Ela trabalha como professora de alemão e inglês, assim como tradutora freelancer. A literatura juvenil é uma paixão pessoal e de pesquisa. Desde o início de sua carreira, ela busca se aprofundar nesse campo tão desconsiderado dos estudos literários.

**Gisela Favaro** é Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras da UNESP. Realizou Pós-Doutorado na UNESP, com estágio no IDS (Institut für Deutsche Sprache), em Mannheim, assim como na Universidade de São Paulo (USP), junto ao Departamento de Letras Modernas. Atualmente atua como professora de ensino de Língua Portuguesa na Rede Particular Adventista e no Estado de São Paulo.

**Lorena Hoeller Fidelis** é estudante do curso de Letras-Alemão na UFSC com habilitação em Licenciatura em Língua Alemã. Foi participante do PIBID-Línguas Adicionais no edital de 2023/2024. Também participa do projeto de extensão “Ohne Grenzen Podcast”, coordenado pela docente Elaine Cristina Roschel Nunes.

**Luíza Galli Miranda** é bacharela em Letras Português-Alemão pela Universidade de São Paulo. Atua há dez anos como professora de inglês e desde 2020 como professora de alemão como língua adicional. Em 2024 atuou como professora de alemão no Instituto Goethe de São Paulo.

**Marceli Cherchiglia Aquino** é doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente é docente de Língua e Linguística Alemã na Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência nas áreas de Linguística Aplicada, com foco em pragmática e estudos contrastivos; Ensino e Aprendizagem de Alemão e Português como Língua Adicional em contexto universitário; Análise e Elaboração de Materiais Didáticos para o ensino de Línguas Adicionais.

**Marina Sundfeld Pereira** é professora de Alemão como Língua Estrangeira. Possui bacharelado (2013) em Letras Português e Alemão com Ênfase em Estudos da Tradução pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestrado (2017) e doutorado (2024) em Letras pelo programa de Língua e Literatura Alemã da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP).

**Mateus Martins Chagas** é natural de São Paulo e estudante do curso de Letras-Alemão na UFSC. Atualmente, trabalha como professor de língua alemã na Escola Reunida Municipal Professor Augusto Schnitzler, em São Pedro de Alcântara - SC. É também professor de alemão em projetos de extensão da UFSC, como o curso Extracurricular-Alemão e o curso NETI-UNAPI (Universidade Aberta para as Pessoas Idosas). É integrante do projeto de extensão “Ohne Grenzen Podcast”.

**Vanessa Nunes Kaut** é doutoranda em Língua e Literatura Alemã pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em Teoria do Direito (PUC-MG) e possui graduações em Letras (UFMG) e Direito (UFOP). Atua como professora de alemão e como tradutora especializada no par de línguas alemão-português, com ênfase em textos jurídicos. Está à frente da KAUT – Língua e Cultura Alemã e é autora do livro Fale Alemão – Der Kurs.