

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS



ALEXIA DIAS ALEXANDRINO

O letramento literário no ensino de alemão em escola pública carioca por meio da
fábula “Os músicos de Bremen”.

Rio de Janeiro
2024

ALEXIA DIAS ALEXANDRINO

O letramento literário no ensino de alemão em escola pública carioca por meio da fábula “Os músicos de Bremen”.

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Letras com habilitação dupla em Português e Alemão.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mergenfel Andromergena Vaz Ferreira.

Rio de Janeiro

2024

ALEXIA DIAS ALEXANDRINO

DRE n. 120178222

O letramento literário no ensino de alemão em escola pública carioca por meio da fábula “Os músicos de Bremen”.

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras com habilitação dupla em Português e Alemão.

Aprovada em ____ / ____ / _____ .

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Mergenfel Andromergena Vaz Ferreira
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Presidente da Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Érica Schlude Wels
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)
Leitora crítica

CIP - Catalogação na Publicação

D38211 Dias Alexandrino, Alexia
1 O letramento literário no ensino de alemão em
 escola pública carioca por meio da fábula "Os
 músicos de Bremen". / Alexia Dias Alexandrino. --
 Rio de Janeiro, 2024.
 57 f.

 Orientador: Mergenfel Andromergena Vaz Ferreira.
 Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
 Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
 de Letras, Licenciado em Letras: Português -
 Alemão, 2024.

 1. PIBID. 2. letramento literário. 3. ensino de
 línguas. 4. formação docente. 5. literatura. I.
 Andromergena Vaz Ferreira, Mergenfel, orient. II.
 Título.

ALEXANDRINO, Alexia Dias. **O letramento literário no ensino de alemão em escola pública carioca por meio da fábula “Os músicos de Bremen”**. Monografia (Licenciatura em Letras: Português-Alemão). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2024.

RESUMO

Esta monografia objetiva apresentar um relato da experiência vivenciada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mais precisamente no Subprojeto PIBID-Alemão, desenvolvido na Escola Municipal Epitácio Pessoa. Nesse sentido, serão discutidos os principais conceitos teóricos que fundamentaram as atividades elaboradas para os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, entre eles o conceito de letramento literário e o de sequência básica, conforme Cosson (2006). Além da descrição das atividades, serão analisados os impactos positivos do projeto na formação docente, por meio de relatos de pibidianos que participaram do subprojeto. As percepções dos pibidianos compartilhadas em seus relatórios oferecem uma perspectiva ampla e plural sobre os desafios enfrentados e os aprendizados adquiridos. Por fim, busca-se refletir sobre as contribuições do PIBID, destacando o papel transformador da literatura para o trabalho com línguas adicionais e discutindo a importância de se estreitar a relação entre teoria e prática.

Palavras-chave: PIBID, letramento literário, ensino de línguas, formação docente, literatura.

ALEXANDRINO, Alexia Dias. **O letramento literário no ensino de alemão em escola pública carioca por meio da fábula “Os músicos de Bremen”**. Monografia (Licenciatura em Letras: Português-Alemão). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2024.

ABSTRACT

The aim of this monograph is to present a report on the experience of the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), specifically the PIBID-German Subproject, developed at the Epitácio Pessoa Municipal School. In this sense, the main theoretical concepts that underpinned the activities developed for the 7th grade students will be discussed, including the concept of literary literacy and the basic sequence, according to Cosson (2006). In addition to describing the activities, the project's positive impact on teacher training will be analyzed through the reports of the students who took part in the subproject. The perceptions of the students shared in their reports offer a broad and plural perspective on the challenges faced and the lessons learned. Finally, the aim is to reflect on the contributions of PIBID, highlighting the transformative role of literature in working with additional languages and discussing the importance of strengthening the relationship between theory and practice.

Keywords: PIBID, literary literacy, language teaching, teacher training, literature.

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 8 |
| 2. O ENSINO DE ALEMÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO | 12 |
| 3. PIBID-ALEMÃO 2022-2024 | 14 |
| 3.1 Pibid-alemão: organização, planejamento das atividades e a opção pela literatura..... | 14 |
| 4. O FOCO NO LETRAMENTO LITERÁRIO | 18 |
| 5. A SEQUÊNCIA BÁSICA DE LEITURA DE COSSON | 20 |
| 5.1 Os músicos de bremen e os critérios para sua escolha..... | 23 |
| 5.2 Atividade de pré-leitura: o fomento da curiosidade..... | 27 |
| 5.3 Atividade de leitura: a imersão no texto literário..... | 30 |
| 5.4 Atividade de pós-leitura: interpretação e criatividade..... | 32 |
| 6. DISCUSSÃO | 35 |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 41 |
| 8. REFERÊNCIAS | 43 |
| 9. APÊNDICES | 45 |
| 9.1 Apêndice A: registro da aplicação dos questionários..... | 45 |
| 9.2 Apêndice B: slide elaborado para as atividades de pré-leitura..... | 46 |
| 9.3 Apêndice C: slide elaborado para as atividades de pré-leitura..... | 47 |
| 9.4 Apêndice D: slide elaborado para as atividades de pré-leitura..... | 48 |
| 9.5 Apêndice E: registro da atividade de pré-leitura na prática..... | 49 |
| 9.6 Apêndice F: slide elaborado para as atividades de leitura..... | 50 |
| 9.7 Apêndice G: slide elaborado para as atividades de leitura..... | 51 |
| 9.8 Apêndice H: registro da etapa de leitura na prática..... | 52 |
| 9.9 Apêndice I: registro da etapa de leitura na prática..... | 53 |
| 9.10 Apêndice J: atividade de pós-leitura..... | 54 |
| 9.11 Apêndice K: atividade de pós-leitura..... | 55 |
| 9.12 Apêndice L: atividade de pós-leitura..... | 56 |
| 9.13 Apêndice M: atividade de pós-leitura..... | 57 |

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores enfrenta diversos desafios e demandas que vêm sendo pauta de intensas discussões, debates e pesquisas no meio acadêmico e no cotidiano escolar das escolas públicas. Alguns autores identificam lacunas que comprometem essa formação como a “dicotomia entre teoria e prática” e o “distanciamento entre as experiências vivenciadas no espaço de formação e as experiências reais do seu campo de atuação” (Dos Santos; De Menezes, 2018). Esses fatores destacam a necessidade de se alinhar teoria e prática e aproveitar plenamente as experiências vivenciadas no espaço de formação e no campo de atuação.

Visando superar tais lacunas, e a fim de melhorar a qualidade da formação inicial e, por conseguinte, a educação brasileira, surgem iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado a partir da Política Nacional de Formação de Professores desenvolvida pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC. Segundo o Ministério da Educação, o PIBID objetiva “[...] fomentar a iniciação à docência de estudantes de instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena para atuar na educação básica pública” (Brasil, 2007, p. 1).

Para Cunha (2003: 255), ao articular a prática à pesquisa no processo de formação docente, a formação ganha um novo significado, pois aproxima “o estudante, progressivamente, da totalidade da ação educativa, por meio da atitude investigativa como parceira da condição de aprender”.

Canan (2012) reforça essa perspectiva ao destacar que o ingresso no programa pode proporcionar uma experiência rica em saberes docentes, permitindo ao licenciando vivenciar o cotidiano escolar e compreender os desafios da profissão.

Com base nesses pressupostos, o presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência desenvolvido no âmbito do subprojeto PIBID-Alemão, do qual a autora participou entre os anos 2020 a 2022 e realizado com as turmas de 7º ano da Escola Municipal Epiácio Pessoa. O foco recai sobre o desenvolvimento de atividades e materiais pedagógicos que tiveram como base

conceitos teóricos lidos e discutidos no âmbito do projeto, assim como a reflexão sobre o impacto dessa experiência na formação profissional docente.

Sendo assim, discutir-se-ão os principais conceitos e referências teóricas que fundamentaram a construção de uma sequência básica de leitura, desenvolvida no citado projeto. A proposta didática teve como ponto de partida a fábula “Os Músicos de Bremen”, integrante da coletânea de contos de fadas dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, e foi estruturada com base na sequência básica de leitura proposta por Cosson (2006).

Conforme Batista (2019), políticas públicas como o PIBID, são capazes de contribuir consideravelmente para a formação inicial e continuada de professores, promovendo não só uma maior e melhor articulação entre teoria e prática, como também, reflexões acerca da própria formação, ou seja, do processo formativo.

Dessa forma, a relevância deste trabalho reside na necessidade de ampliar as reflexões sobre a formação inicial docente e as contribuições práticas do PIBID para esse processo. Considerando os desafios enfrentados pela educação pública brasileira, sobretudo no ensino de línguas estrangeiras como o alemão, a experiência proporcionada pelo subprojeto PIBID-Alemão configura-se como uma oportunidade significativa para aproximar teoria e prática, possibilitando uma formação mais completa e contextualizada.

Ademais, a escolha de trabalhar com literatura, trazendo a fábula “Os Músicos de Bremen”, reforça a importância do letramento literário como uma abordagem que visa promover a interpretação crítica, a criatividade, a valorização das culturas e, sobretudo, a apropriação da literatura enquanto linguagem. Assim, este trabalho busca não apenas relatar a experiência vivenciada, mas também contribuir para futuras reflexões sobre o impacto dessas práticas no processo de formação docente e na educação básica e pública.

A metodologia adotada neste trabalho é de caráter qualitativo e exploratório, tendo como dados para pesquisa relatos reflexivos de colegas que também participaram do PIBID-Alemão entre 2022 e 2023. A partir desses relatos, busca-se compreender as experiências de ensino e aprendizagem dentro do subprojeto, analisando os impactos dessas vivências na formação docente e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas.

Além disso, a pesquisa também apresenta caráter descritivo ao incluir uma análise detalhada das práticas pedagógicas realizadas, focando no desenvolvimento das atividades didáticas inspiradas na obra “Os Músicos de Bremen” com alunos e alunas do 7º ano.

A análise dos materiais pedagógicos elaborados e a reflexão sobre as práticas realizadas em sala de aula são componentes essenciais no processo metodológico, possibilitando uma avaliação crítica do impacto do PIBID na formação de professores e na melhoria das práticas de ensino na educação básica pública.

A presente monografia estrutura-se em 10 (dez) capítulos, apresentando-se no primeiro capítulo “O ensino de alemão em escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro” o contexto histórico e político do ensino de alemão na cidade do Rio de Janeiro. No segundo capítulo, “O projeto PIBID Alemão 2022 a 2024”, são apresentados os detalhes da edição 2022 do subprojeto PIBID-Alemão, suas atividades teóricas e práticas na Escola Municipal Epitácio Pessoa, e o foco no letramento literário como abordagem pedagógica no ensino de língua alemã. No terceiro capítulo, “O foco no letramento literário”, aborda-se a aplicação do conceito de Rildo Cosson no ensino de alemão, destacando a literatura como ferramenta de interação social e transformação no contexto do subprojeto PIBID. No quarto capítulo, “A sequência básica de leitura de Cosson”, são apresentados os princípios da sequência básica, que se estrutura em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. Tal sequência foi desenvolvida no subprojeto PIBID-Alemão visando conectar textos literários ao repertório dos alunos de forma prática e reflexiva. O quinto capítulo aborda brevemente a história da fábula “Os Músicos de Bremen” e detalha os critérios para sua escolha. Os capítulos sexto “Atividade de pré-leitura: o fomento da curiosidade” e sétimo “Atividade de leitura: a imersão no texto literário” descrevem a implementação dessas etapas da sequência básica na Escola Municipal Epitácio Pessoa. Em seguida, o capítulo oitavo “Atividade de pós-leitura: interpretação e criatividade” detalha a última etapa da sequência básica. Por fim, no capítulo reservado às considerações finais, discutem-se a experiência do projeto PIBID-Alemão, destacando como a literatura foi usada para fortalecer a formação dos alunos, não apenas no aprendizado da língua, mas também no desenvolvimento crítico e cultural. Nos apêndices, apresentam-se os materiais

elaborados para as atividades descritas neste trabalho e os registros do dia da aplicação, que documentam momentos importantes da prática pedagógica.

2. O ENSINO DE ALEMÃO EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

O ensino de alemão na cidade do Rio de Janeiro é historicamente marcado por diferentes políticas linguísticas. Em 1837, foi fundado o Colégio Pedro II, que, quatro anos após sua fundação, durante o Segundo Reinado do Brasil Império, em 1841, tornou-se a primeira instituição do país a incluir o ensino do alemão em seu currículo escolar, destacando para si o olhar dos clássicos europeus (Couto, 2012). Nos anos que seguiram o ensino do idioma alemão na cidade do Rio de Janeiro permaneceu ausente do currículo das escolas públicas da região, mantendo-se limitado a poucas escolas privadas da elite carioca, a custos inacessíveis para grande parcela da população (Stanke e Bolacio Filho, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases do ano de 1996 (LDB 9394/96) previa que:

§5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Sendo assim, a comunidade escolar poderia definir qual seria o idioma estrangeiro ofertado como obrigatório e qual seria, dentro das possibilidades da instituição de ensino, o idioma estrangeiro classificado como optativo.

Em decorrência das reformas educacionais, tais diretrizes, no entanto, foram revogadas na LDB aprovada em fevereiro de 2017 pela lei nº 13.415 que determina que:

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

O documento então aponta que o inglês passa a ser o idioma estrangeiro definido como obrigatório no ensino fundamental e no ensino médio e o espanhol passa a ser a língua moderna definida como preferencial na escolha da língua estrangeira optativa, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Outras línguas estrangeiras modernas como o francês, italiano e aqui em foco, o alemão, acabaram excluídas do documento. No entanto, com o Rio de Janeiro sediando grandes eventos internacionais como a Copa do Mundo em 2014, as Paraolimpíadas e as Olimpíadas no ano de 2016, começaram a emergir iniciativas que buscavam incorporar o ensino de línguas já a partir do 1º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, o Programa Criança Global, criado em 2009, já trazia a proposta da oferta do ensino de outras línguas, além do inglês, para as crianças do município do Rio de Janeiro. Na esteira desse Programa, surgiu o Programa de Escolas Bilíngues da Prefeitura do RJ, em 2013, sendo que em 2018 foram implementadas três escolas municipais com ensino de alemão (Bolacio et. al, 2020).

Diferentes estudos apontam, que a inclusão de uma língua estrangeira no currículo escolar oferece aos alunos a oportunidade de desenvolver uma perspectiva ampliada sobre o mundo ao seu redor (Bolacio et. al, 2020). Esse processo incentiva um olhar curioso, reflexivo e respeitoso em relação a diferentes culturas e línguas, promovendo o reconhecimento da diversidade humana. Além disso, incluir um idioma estrangeiro no currículo escolar também contribui para a formação de uma identidade mais flexível e aberta à pluralidade cultural (Canclini, 2011).

Nesse sentido, universidades como a Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que oferecem dupla Licenciatura como Português e Alemão, começaram a buscar formas de implementar projetos que promovessem aos estudantes da rede pública um acesso democrático ao aprendizado do idioma alemão (Ferreira, Wels; Rezende, 2024). Surgem então diversos projetos que ganham espaço nas escolas públicas, como o subprojeto PIBID-Alemão, o Projeto Aulas de Línguas em Espaços Públicos (PALEP), vinculados à UFRJ, o Projeto Oficinas de Línguas Estrangeiras na Escola (OLEE), vinculado à UERJ, entre outros Projetos com foco no ensino de língua alemã na rede pública.

Com a implementação das três escolas municipais com ensino de alemão, sendo elas o CIEP Oswald de Andrade, CIEP Darcy Ribeiro e Escola Municipal Epitácio Pessoa, oportuniza-se um precioso espaço para formação inicial e continuada de professores de alemão, e, sobretudo, para a formação linguística em língua alemã das alunas e alunos dessas escolas. Dessa forma, na próxima seção será apresentado o Projeto PIBID 2022, sua constituição e seus principais objetivos.

3. PIBID-ALEMÃO 2022-2024

No ano de 2022 o Programa PIBID abriu, após um hiato de sete anos, desde o edital de 2015, a possibilidade de inscrições para Língua Alemã. O setor de alemão da Universidade Federal do Rio de Janeiro submeteu, dessa forma, em 2022, um subprojeto para a área de alemão. O subprojeto PIBID-Alemão contou com a participação de 9 (nove) estudantes do curso de Licenciatura em Português-Alemão da Faculdade de Letras. Entre os participantes desta edição estava a autora deste trabalho.

O subprojeto foi coordenado por duas professoras do Setor de Alemão da Faculdade de Letras da UFRJ, a Professora Doutora Mergenfel Andromergena Vaz Ferreira e a Professora Doutora Érica Schlude Wels. A escola parceira para a realização das atividades foi a Escola Municipal Epitácio Pessoa, uma das escolas do Programa de Escolas Bilíngues com alemão, da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, localizada no bairro Andaraí, na região norte do município do Rio de Janeiro.

A seguir, apresentaremos brevemente a forma de organização do PIBID-Alemão e as principais atividades realizadas pelo grupo, antes de passarmos ao trabalho com o letramento literário, a obra de literatura escolhida e as atividades realizadas com a turma de 7º ano.

3.1 PIBID-ALEMÃO: ORGANIZAÇÃO, PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES E A OPÇÃO PELA LITERATURA

Sob a orientação das professoras coordenadoras Mergenfel e Érica, e com o apoio da supervisão direta da professora Patrícia Ferreira de Rezende, docente de alemão da escola, eram realizadas reuniões semanais entre todos os participantes do projeto, em formato remoto, através da plataforma Google Meet.

As reuniões periódicas do PIBID-Alemão tiveram como objetivo principal promover a leitura e discussão de conceitos teóricos relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas, o ensino de literatura, metodologia e estratégias de aprendizagem, elaboração de materiais didáticos e acompanhamento acerca da elaboração e aplicação das atividades na escola parceira. Esses encontros

semanais desempenharam um papel fundamental na estruturação das atividades, assegurando que estivessem alinhadas aos objetivos do PIBID e às demandas específicas da comunidade escolar para assim proporcionar um impacto positivo no aprendizado dos alunos.

Em março de 2023, após um longo período de reuniões online, os bolsistas iniciaram as atividades práticas na Escola Municipal Epitácio Pessoa. Conforme a disponibilidade da Professora Regente e dos próprios bolsistas, eles foram organizados em dois grupos, um com quatro e outro com cinco integrantes. Essa divisão visava possibilitar a participação dos bolsistas nas aulas de língua alemã, realizadas às segundas e quintas-feiras.

Posteriormente, os bolsistas foram redistribuídos em duplas, alocadas nas turmas de sétimo, oitavo e nono anos do ensino fundamental. Essa configuração foi essencial, considerando as limitações físicas da escola parceira, caracterizada por um número reduzido de salas de aula, com capacidade média para 30 alunos e escassez de cadeiras adicionais.

Durante o primeiro mês de atividades, os bolsistas se dedicaram ao processo de ambientação nas turmas. Nesse período, priorizou-se a observação da rotina escolar e do andamento das aulas, registrando-se percepções por meio de fichas de observação previamente compartilhadas pelas coordenadoras do projeto. Essas fichas permitiram documentar de forma minuciosa aspectos como a dinâmica da sala de aula, as interações entre professores e alunos, as atividades propostas, os materiais utilizados e os métodos e estratégias pedagógicas aplicadas.

Em uma etapa posterior, os bolsistas elaboraram, coletivamente, um questionário destinado aos alunos (apêndice A). O objetivo era identificar suas preferências e motivações em relação ao aprendizado de línguas estrangeiras. O questionário incluía questões sobre o gosto pela leitura, os tipos de textos preferidos, o conhecimento sobre contos de fadas alemães e o interesse por aspectos da cultura alemã. Além disso, os alunos foram incentivados a compartilhar sugestões sobre elementos que, em sua opinião, não poderiam faltar em uma aula de língua estrangeira ou adicional.

As informações extraídas dos questionários foram fundamentais para definir os recursos didáticos e estratégias pedagógicas a serem incorporadas nas

sequências didáticas planejadas, permitindo um alinhamento mais eficaz entre os objetivos do projeto e os interesses dos estudantes.

Após as discussões teóricas realizadas em reuniões semanais entre os bolsistas, professoras coordenadoras e a supervisora, e embasados nos resultados do questionário, optou-se por abordar o ensino da língua alemã a partir da literatura.

A proposta central do subprojeto fundamentou-se no conceito de letramento literário, conforme desenvolvido por Rildo Cosson (2016), que oferece uma perspectiva enriquecedora para a formação leitora. Trabalhar com a literatura foi uma escolha estratégica, pois ela reúne uma série de benefícios pedagógicos e culturais no processo de ensino-aprendizagem. Dentre esses benefícios, destaca-se o desenvolvimento da competência leitora dos aprendizes, que não apenas aprimora a habilidade de compreender textos, mas também promove o pensamento crítico e reflexivo (Cosson, 2016).

Além disso, a literatura contribui significativamente para a ampliação dos conhecimentos dos alunos sobre si mesmos, sobre os outros e sobre o mundo. De acordo com Candido (2011), a experiência literária oferece uma oportunidade única de humanização, permitindo que os leitores se conectem com diferentes perspectivas e compreendam a complexidade das relações humanas. Essa ampliação de horizontes é essencial para formar indivíduos conscientes e engajados.

Outro aspecto relevante é o impacto da literatura no repertório linguístico dos alunos. O contato com textos literários auxilia na expansão léxico-gramatical e no entendimento de estruturas linguísticas, tanto na língua alvo quanto na língua materna. Essa interação favorece uma visão mais ampla e integrada das línguas, promovendo um aprendizado mais profundo e significativo.

Lopes & Pinto (2020, p.207) e Reis (2012), apontam também que o uso de textos literários no ensino mobiliza processos mentais complexos, estimula o envolvimento pessoal do leitor e proporciona uma satisfação intelectual significativa, mesmo nos níveis mais básicos

Por fim, o trabalho com literatura viabiliza a abordagem de aspectos interculturais, um elemento central no ensino de línguas. Candau (2016) ressalta a importância de fomentar a interculturalidade na educação, permitindo que os

aprendizes se aproximem de culturas diferentes e desenvolvam competências para lidar com a diversidade. Nesse sentido, a literatura se configura como uma ponte que conecta os alunos à riqueza cultural do universo alemão, incentivando a valorização e o respeito pelas diferenças.

Todos esses fatores fundamentaram a escolha pelo trabalho com textos literários no subprojeto, alinhando-se à proposta pedagógica de formar uma comunidade de leitores críticos e culturalmente sensíveis, aspectos que serão discutidos mais detalhadamente na seção a seguir.

4. O FOCO NO LETRAMENTO LITERÁRIO

A sequência básica desenvolvida no âmbito do subprojeto PIBID-alemão e que será, posteriormente relatada e discutida, teve como foco o letramento literário conforme a obra “Letramento Literário: Teoria e Prática”, de Rildo Cosson (2006). O termo ‘letramento’ se origina do inglês *literacy* e historicamente trouxe visibilidade a um problema amplamente conhecido no Brasil: os historicamente altos índices de analfabetismo (Soares, 1998). Para Cosson, o letramento vai muito além da aquisição da leitura e da escrita; o letramento está ligado à apropriação “da escrita e das práticas sociais que estão relacionadas a ela” (Cosson, 2006, p.11).

Cosson (2006) ressalta que “a literatura diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos”, e no exercício dela “podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos”. É exatamente pelo fato de que a literatura possui função de tornar o mundo mais compreensível e de transformar sua materialidade em cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, que a literatura é parte essencial da educação, representando o locus do conhecimento. (Cosson, 2006).

A escolha de trabalhar com foco no letramento literário, conforme proposto por Cosson, foi motivada por sua abordagem inovadora e sistemática, visando desenvolvê-lo em contextos escolares. A metodologia proposta por Cosson se destaca por estruturar o ensino da literatura de maneira prática e acessível, dividindo o processo em etapas claras que facilitam a aplicação em sala de aula e promovem uma experiência literária significativa, especialmente em contextos de ensino de línguas.

Na Escola Municipal Epitácio Pessoa, por meio do PIBID, optamos pelo trabalho com o letramento literário em uma língua adicional, o alemão. O trabalho com o alemão teve como pressuposto o trabalho com a língua materna, pois como pontua Ferling (2008):

Assim como na leitura de um texto em língua materna, também a leitura em uma língua estrangeira ou segunda língua, informações devem ser percebidas, processadas e conectadas com o conhecimento prévio do(a) leitor(a) para que um texto seja compreendido. (FERLING, 2008, p. 41)

Sendo assim, seguindo os apontamentos de Ferling, destacamos alguns pontos, para os quais precisamos estar mais atentos. Um deles foi a necessidade de uma aproximação com a perspectiva interacional de leitura. De acordo com Leffa (1999, p. 17), a partir dessa perspectiva, a leitura deixa de ser um ato isolado e passa a ser um ato social, pois proporciona um diálogo entre o leitor e o autor, tendo o texto como mediador. Dessa forma, a perspectiva interacional dialoga com o letramento literário, pois caminha ao lado do que Cosson reflete acerca do papel social do texto literário:

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (COSSON, p. 64, 2016)

5. A SEQUÊNCIA BÁSICA DE LEITURA DE COSSON

Visando desenvolver o letramento literário ao trabalhar a leitura no ambiente escolar, Rildo Cosson, no capítulo “Sequência básica” de seu livro, propõe uma sequência básica de letramento literário, que se constitui em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação (Cosson, 2006).

No contexto do projeto PIBID-alemão, essa sequência mostrou-se particularmente adequada, pois oferece ferramentas que permitem conectar os textos literários ao repertório dos alunos, mesmo quando trabalhados em uma língua adicional como o alemão.

No que diz respeito ao primeiro passo da sequência, a *motivação*, o autor afirma:

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. (COSSON, p. 54, 2016).

Dessa maneira, Cosson ressalta a importância de que sempre haja um momento de preparação para a leitura, onde o leitor possa se ambientar e estabelecer laços mais estreitos com o texto que será trabalhado, e assim alcançar um maior êxito em suas reflexões. A motivação pode ser feita de diversas formas, como por exemplo, a mais usual, a de ordem temática, na qual é trabalhado um tema que tenha ligação com o texto. Entretanto, nem sempre é preciso ser assim. A motivação pode vir na forma de exploração do procedimento de construção do texto, por exemplo, contudo precisa seguir o objetivo em foco, o de aproximar o leitor da obra (Cosson, 2006).

Outro ponto importante destacado pelo autor é o de que a motivação nunca deve silenciar o texto e nem o leitor, não devendo soar determinante, mas sim motivadora. Além disso, Cosson ressalta as formas de execução da motivação, que podem ser tanto a junção de atividades como leitura, escrita e oralidade, como também a exploração de apenas uma atividade. Caso se opte pela junção das três atividades, deve-se sempre manter o controle do tempo, visto que a motivação, de

acordo com Cosson, preferencialmente, não deve ter a duração de mais de uma aula. (Cosson, 2006).

A segunda etapa, a *introdução*, é, segundo Cosson o momento reservado para que seja feita uma apresentação aos leitores acerca do autor e da obra. No entanto, Cosson chama atenção para alguns cuidados que devem ser tomados, como por exemplo, quanto à apresentação do autor da obra. Cosson alerta para que a apresentação “não se transforme em uma longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessem a pesquisadores mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos” (Cosson, 2006, p. 60).

Sendo assim, é importante que a apresentação do autor não seja demasiado longa expondo toda a sua biografia. Deve-se, contrariamente, atentar-se em ser uma apresentação objetiva, chamando a atenção dos leitores para as informações que mantenham uma relação com o texto a ser trabalhado.

Além da apresentação do autor, Cosson (2016, p. 60) atenta para a necessidade de que seja feita a apresentação da obra física. O autor destaca a importância desse momento para que os alunos possam manusear a obra e o professor possa chamar a atenção para alguns elementos, como a leitura da capa, atividade importante além de bastante rica; prefácio, peça introdutória capaz de fomentar bons debates; “orelhas”; notas do autor; entre outros importantes elementos para a introdução de uma obra.

A terceira etapa diz respeito à *leitura*. Nessa etapa Cosson destaca a importância e os benefícios de uma leitura acompanhada, não vigiada:

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. (COSSON, p. 64, 2016).

A quarta e última etapa da construção da sequência básica de letramento literário é a de *interpretação*. Cosson a considera um tanto complexa e afirma que:

No campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados, até porque toda reflexão sobre a literatura traz implícita ou explicitamente uma confissão do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários. (COSSON, p.64, 2016).

Entretanto, o autor evidencia que não se deve deixar levar, em alguns casos, pela complexidade da obra e abandonar essa etapa tão crucial. Ao invés disso, Cosson propõe trabalhá-la em dois momentos: um “interior” e outro “exterior”. O momento interior seria o momento mais individual no qual o leitor experimenta a obra, realizando a primeira decifração, página por página, o que Cosson chama de “encontro do leitor com a obra” (Cosson, 2006, p.64). O momento interno é diretamente influenciado e afetado pelas três outras etapas realizadas anteriormente: *motivação, introdução e a leitura*, além das vivências sociais e relações pessoais de cada aluno (Cosson, 2006).

Já o momento externo diz respeito à concretização da interpretação, quando a interpretação deixa de ser individual e passa a ser compartilhada com os demais, tornando-se coletiva (Cosson, 2006). Nesse momento o aluno leitor pode demonstrar a forma como a leitura o tocou, o afetou, o que foi apreendido e o que ficou marcado.

Cosson destaca algumas atividades que podem ser utilizadas para realizar o trabalho de interpretação, que podem variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno, ou a série. Para crianças nos anos iniciais, por exemplo, pode-se propor o desenho de alguma cena que os tenha marcado e explicá-lo aos colegas; para alunos em turmas mais avançadas pode-se sugerir a escolha de uma música que se relacione com algum personagem da obra, ou também uma atividade de escrita (como um ensaio), ou cênica (como uma dramatização); e, até mesmo, atividades interdisciplinares, contemplando a disciplina de artes para a criação de um mural expositivo, por exemplo.

A interpretação promove diferentes visões que contribuem para diferentes maneiras de se ver e também ler o mundo. Não há restrição quanto à sua forma de exposição, podendo ser criativas e lúdicas, desde que sigam o caráter de registrar o que foi lido (Cosson, 2006).

A seguir será apresentado brevemente o conto escolhido para o trabalho com o 7º ano: Os músicos de Bremen (obra que integra a coletânea de contos de fadas editados pelos irmãos Grimm).

5.1 OS MÚSICOS DE BREMEN E OS CRITÉRIOS PARA SUA ESCOLHA

A sequência básica, objeto de análise deste trabalho, teve como base, como mencionado anteriormente, a fábula “Os músicos de Bremen” (no original “*Die Bremer Stadtmusikanten*”), presente na coletânea de conto de fadas dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm. Essa fábula surge a partir de histórias folclóricas orais alemãs e conta a história de quatro animais: um burro, um cachorro, um gato e um galo. De acordo com o enredo da fábula, os bichos eram maltratados por seus donos, que os consideravam velhos e inúteis. Sendo assim, alguns resolvem fugir e, ao se encontrarem uns com os outros, se unem para uma grande aventura. Nessa aventura, somam seus talentos musicais formando uma banda e partem rumo à cidade de Bremen, onde poderão ser livres e felizes. No entanto, a caminho da cidade, encontram uma casa com uma mesa de jantar farta e, sentados à mesa, uma trupe de ladrões. Os bichos começam sua primeira apresentação musical, assustando os ladrões, que fogem deixando para trás a casa e a maravilhosa mesa farta.

A escolha do livro em questão levou em consideração três critérios ditados por Cosson (2006, p. 32):

- 1) os programas de curso da escola;
- 2) a legibilidade do texto por faixa etária;
- 3) as condições oferecidas pela escola;

O primeiro, “programas de curso da escola”, diz respeito aos:

ditames dos programas que determinam a seleção dos textos de acordo com os fins educacionais, que podem ser tanto a simples fluência da leitura, como acontece em geral nas séries iniciais, quanto a ratificação de determinados valores, incluindo-se aqui, obviamente, a cultura nacional, já no ensino médio. (Cosson, 2006, p.32)

Dessa forma, Cosson (2016), ressalta que a seleção literária deve considerar objetivos que variam desde a promoção da fluência leitora nas séries iniciais até a construção e retificação de valores sociais e culturais, como ocorre no ensino médio. Além disso, essa etapa deve estar alinhada ao incentivo da cultura nacional,

promovendo a valorização das manifestações literárias que representam a identidade do país.

Na escolha do texto para a sequência básica em questão, buscou-se não apenas promover a fluência leitora dos alunos, mas também explorar e refletir sobre valores sociais e culturais que pudessem enriquecer sua formação. Além disso, o texto foi selecionado com o objetivo de introduzir os estudantes ao universo da cultura alemã, incentivando o contato com suas manifestações culturais e literárias de forma crítica e significativa. Assim, a proposta didática alinha-se ao objetivo de ampliar os horizontes culturais e fortalecer o respeito à diversidade, aspectos fundamentais no ensino de uma língua adicional.

O segundo critério traz a questão da legibilidade dos textos, que, separando os leitores segundo a faixa etária ou série escolar, determina um tipo diferente de linguagem para os grupos formados com base na correlação das duas variáveis (Cosson, 2006). Nesse critério, Cosson relaciona a legibilidade dos textos a aspectos que consideram as especificidades dos leitores, organizando-os de acordo com a faixa etária ou série escolar. Esse critério destaca a importância de que sejam selecionados textos, cuja linguagem seja acessível e significativa para os grupos formados com base nessas variáveis, garantindo que o conteúdo seja compreensível e estimulante para o público-alvo.

Na sequência básica desenvolvida, a seleção do texto foi cuidadosamente planejada para atender às características do grupo de alunos, levando em conta tanto o nível de proficiência na língua alemã quanto sua idade e interesses. Essa preocupação foi essencial para assegurar a interação significativa dos estudantes com o texto, promovendo engajamento e uma experiência leitora que respeitasse suas capacidades e contextos.

A publicação escolhida da fábula "Os Músicos de Bremen", de 2007, é de uma versão didatizada, que conta com uma narrativa curta, de vinte e quatro páginas, sendo as duas primeiras dedicadas a um glossário ilustrativo e explicativo acerca de algumas palavras recorrentes na estória. Ela apresenta um vocabulário simples, com frases curtas e inteligíveis, além de um enredo cativante, com grandes ilustrações coloridas a cada página.

Essa escolha considerou o nível básico de proficiência dos alunos na língua alemã que, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR), encontra-se no nível de proficiência A1. Além disso, também levou-se em

conta a adequação da linguagem ao contexto escolar, sabendo que se tratava de uma turma de leitores do 7º ano, com em média 30 alunos entre 12 e 13 anos de idade.

O terceiro critério aponta para a importância das condições estruturais e pedagógicas da escola no incentivo à leitura literária. Conforme evidencia Cosson (2006), infelizmente, a maioria das escolas brasileiras enfrentam desafios nesse aspecto. Muitas não contam com bibliotecas e quando contam, assemelham-se a depósitos de livros didáticos ou coleções de livros reduzidas e antigas, que não atendem aos interesses ou necessidades dos alunos, não despertando sua curiosidade ou prazer pela leitura.

A realidade observada por Cosson em 2006, infelizmente persiste. De acordo com o relatório “Bibliotecas nas Escolas Públicas: Dados do Censo Escolar 2023”, elaborado pela Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (Atricon), cerca de 52% das escolas públicas ainda não possuem bibliotecas ou salas de leitura. Além disso, cerca de 54% das instituições que possuem espaços de bibliotecas, não contam com bibliotecário, o que compromete o pleno funcionamento e aproveitamento pedagógico desses espaços.

Esse cenário de escassez e precariedade estrutural reforça a necessidade evidenciada por Cosson de se planejar cuidadosamente as atividades didáticas, valorizando materiais que possam ser acessados e trabalhados mesmo com recursos limitados.

No entanto, é importante destacar que, no caso da Escola Municipal Epitácio Pessoa, há um diferencial positivo. Graças a uma parceria com o Goethe-Institut Rio de Janeiro, um instituto cultural de âmbito internacional vinculado à República Federal da Alemanha, a escola conta com uma biblioteca equipada com alguns livros de literatura alemã. Essa iniciativa não apenas amplia o acesso dos alunos a recursos de leitura, mas também enriquece as possibilidades de trabalho com o letramento literário, viabilizando a promoção do contato de alunas/os com a cultura e a língua alemã de maneira mais significativa.

Cosson (2006, p.60) destaca que “independentemente da estratégia usada para introduzir a obra, o professor não pode deixar de apresentá-la fisicamente aos alunos”. Essa observação ressalta a importância do contato direto dos estudantes com o material literário, permitindo que eles interajam não apenas com o conteúdo, mas também com o objeto em si.

Considerando esse aspecto, o livro “Os músicos de Bremen” foi o escolhido, entre outros fatores, pela disponibilidade de exemplares suficientes para serem distribuídos aos alunos durante a sequência básica de leitura. Essa prática garantiu o manuseio individual da obra física, um elemento essencial para aproximar os estudantes do universo literário e enriquecer a experiência de leitura.

A seguir passaremos a apresentar cada etapa do trabalho com a obra, assim como as atividades realizadas em cada uma delas.

5.2 ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA: o fomento da curiosidade

Com o livro previamente selecionado e após diversas reuniões realizadas com as coordenadoras, a supervisora e os integrantes do subprojeto PIBID-Alemão para alinhar os objetivos e planejar as atividades da sequência básica, teve início na Escola Municipal Epitácio Pessoa a implementação prática da sequência elaborada. As atividades foram ministradas por uma dupla de participantes do projeto PIBID, incluindo a autora deste trabalho, e começaram com o desenvolvimento da primeira etapa da sequência básica: as atividades de pré-leitura com a motivação e a introdução, apoiadas teoricamente na sequência básica de leitura de Cosson (2016) e estruturadas com atividades que buscavam engajar os alunos e aproximá-los do universo temático do livro.

Inspirando-se nos princípios de Cosson, as atividades foram cuidadosamente planejadas para instigar a curiosidade e a criatividade dos alunos, incentivando a interação com os temas centrais da obra, como a união e a superação de desafios, observando que “as mais bem sucedidas práticas de motivação são aquelas que estabelecem laços estreitos com o texto que se vai ler a seguir” (Cosson, 2016. p. 55).

Durante o planejamento foram preparados slides para enriquecer visualmente as atividades e criar uma conexão inicial com o texto. Entretanto, a sala de aula apresentou desafios estruturais que impossibilitaram seu uso, como a iluminação natural intensa, a ausência de cortinas adequadas e o calor excessivo quando a porta e as janelas estavam fechadas. Assim, as atividades foram adaptadas para utilização do quadro e do livro. Todavia, os materiais desenvolvidos para a aula de pré-leitura estão disponíveis nos apêndices B, C e D.

Realizar a adaptação frente à realidade presente no contexto em que estávamos inseridas demonstrou que, embora os recursos tecnológicos possam enriquecer o ensino, a flexibilidade e o uso de métodos tradicionais ainda são ferramentas eficazes na prática pedagógica.

Para o primeiro momento da etapa pré-leitura foi reservado um tempo de uma aula de 50 minutos, conforme indica Cosson (2016, p.57). O objetivo era que os alunos ao final da aula fossem capazes de se sentirem protagonistas da atividade, podendo assim se identificar com a temática geral que circundava a fábula escolhida, Os músicos de Bremen (*Die Bremer Stadtmusikanten*).

A primeira atividade (apêndice E) consistiu em uma gincana temática, na qual os alunos foram divididos em equipes e desafiados a listar filmes que abordassem animais e temas relacionados à união e à cooperação, como *A Fuga das Galinhas* e *Procurando Nemo*. Essa dinâmica buscou ativar os conhecimentos prévios dos estudantes, conectando elementos conhecidos ao tema central da obra, “para preparar o aluno para entrar no texto” (Cosson, p. 54). A competição saudável também promoveu o trabalho em equipe e a interação entre os participantes, criando um ambiente descontraído e motivador.

Em seguida, os alunos foram desafiados a listar, em alemão, o maior número possível de nomes de animais. A tarefa foi desenhada para ampliar o vocabulário dos alunos e introduzir, de forma lúdica, elementos da língua alemã, promovendo o aprendizado em um contexto significativo. Segundo Cosson, práticas que incorporam aspectos lúdicos contribuem para despertar o interesse do leitor e estimular a participação ativa, pois para o autor:

Crianças, jovens e adultos embarcam com mais entusiasmo nas propostas de motivação e, conseqüentemente, na leitura quando há uma moldura, uma situação que lhes permita interagir de modo criativo com as palavras. É como se a necessidade de imaginar uma solução para um problema ou de prever determinada ação os conectasse diretamente com o mundo da ficção e da poesia, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária. (Cosson, 2016, p. 53).

A culminância da etapa de pré-leitura envolveu a atividade de desenho e adivinhação, em que representantes de cada grupo desenhavam animais no quadro, enquanto os demais grupos tentavam adivinhar, em alemão, qual era o animal representado. Essa proposta reforçou a conexão com o vocabulário temático e proporcionou uma interação oral em um contexto divertido e interativo que contribuiu para tornar o ambiente descontraído e estimulante. Essa abordagem está alinhada à proposta de Cosson de que atividades de pré-leitura devem criar um vínculo inicial entre o aluno e o texto, tornando-o mais receptivo à experiência leitora (Cosson, 2016, p. 45).

Para Cosson, um ponto relevante na execução da motivação é envolver conjuntamente atividade de leitura, escrita e oralidade (Cosson, 2016, p. 57). O autor considera que:

compor a motivação com uma atividade integrada de leitura, escrita e oral parece ser uma medida relevante para a prática de ensino de língua na escola pois elas tornam evidente que não há sentido em separar o ensino da literatura do ensino de língua porque um está contido no outro.

Finalizando a etapa da pré-leitura, as pibidianas comentaram brevemente sobre a proposta de leitura do livro, criando uma expectativa para as próximas aulas e reforçando a relação entre as atividades de pré-leitura e o conteúdo literário que seria explorado. Esse momento foi fundamental para reforçar a relação entre o trabalho inicial e a experiência leitora que seria desenvolvida posteriormente.

As atividades realizadas mostraram-se eficazes em promover o engajamento e a interação dos alunos com o texto. Além disso, ao ativar conhecimentos prévios e introduzir elementos da obra de forma lúdica e significativa, essas práticas atingiram o objetivo de motivar os estudantes para a leitura, cumprindo os princípios do letramento literário defendidos por Cosson e usados como base teórica na construção da sequência básica proposta.

5.3 ATIVIDADE DE LEITURA: a imersão no texto literário

Dando continuidade à sequência básica baseada no letramento literário de Cosson (2016), foi realizada a etapa de leitura do livro *Die Bremer Stadtmusikanten*. Essa etapa foi planejada para dar continuidade ao trabalho iniciado na pré-leitura, onde os alunos foram motivados a explorar a temática e se familiarizarem com elementos do livro. Ela é a etapa central no processo de letramento literário, pois permite que os alunos interajam diretamente com o texto, construindo sentidos e aprofundando a compreensão da obra. Para Cosson, a leitura vai além da simples decodificação do texto; trata-se de um momento em que o professor acompanha os alunos, ajudando-os a superar eventuais dificuldades e a interagir de forma mais profunda com a obra (Cosson, 2016, p. 64)

O principal objetivo dessa etapa foi promover a compreensão do texto e ampliar o vocabulário dos alunos de forma significativa, utilizando estratégias que facilitassem a identificação e o entendimento das palavras no contexto da narrativa. Além disso, buscou-se despertar a curiosidade dos alunos e incentivá-los a participar ativamente da leitura, conectando-se à temática central do livro e ao universo linguístico do alemão.

A aula iniciou com a apresentação física da obra, como sugerido por Cosson (2016, p. 60), na qual os alunos foram estimulados a observar a capa do livro e compartilhar suas interpretações. Perguntas como “*Was siehst du?*” (“O que você vê?” apêndice F) e “*Was bedeutet der Titel auf Portugiesisch?*” (“O que significa o título em português?” apêndice G) foram usadas para instigar a curiosidade e incentivar os alunos a preverem o enredo da história. Essa abordagem inicial foi essencial para criar um vínculo interpretativo com o texto, preparando os alunos para o momento da leitura propriamente dita.

Para auxiliar na compreensão do vocabulário, foi utilizado o glossário presente nas duas páginas iniciais do livro. Palavras-chave como *der Müller* (o moleiro), *der Wald* (a floresta), e *die Räuber* (os ladrões) foram destacadas e escritas no quadro com suas respectivas traduções. As estagiárias também recorreram à linguagem corporal para demonstrar palavras como *hungrig* (faminto) e

traurig (triste), reforçando o significado por meio de expressões e gestos. Essa combinação de recursos linguísticos e visuais não apenas tornou o aprendizado mais dinâmico, mas também ajudou os alunos a estabelecerem conexões entre as palavras e o contexto narrativo.

Durante a leitura (apêndice H), a turma foi dividida em grupos, o que promoveu um ambiente de colaboração e troca entre os alunos. Por se tratar de um texto curto, a leitura foi conduzida de forma oral e expressiva, como sugere Cosson. (2016, p.71), além de ter sido realizada na língua-alvo, o alemão. No decorrer da leitura as estagiárias apontavam para as palavras destacadas no quadro ou no glossário à medida que elas apareciam no texto, o que ajudou a contextualizar o vocabulário e a evitar possíveis desajustes nas expectativas dos leitores. Essa estratégia permitiu que os alunos associassem as palavras ao enredo e compreendessem melhor a narrativa. A divisão em grupos (apêndice I) incentivou a interação entre os alunos, criando um espaço para compartilhar interpretações e esclarecer dúvidas, ao mesmo tempo em que fortalecia o engajamento com o texto.

O encerramento da atividade contou com outra brincadeira de mímica, em que os alunos dramatizaram ações ou características dos personagens da história. Essa dinâmica lúdica consolidou o vocabulário apresentado durante a leitura, ao mesmo tempo em que proporcionou um momento de descontração e diversão.

A etapa de leitura demonstrou ser uma experiência rica e produtiva, permitindo aos alunos aprofundar a compreensão do texto e explorar o universo linguístico do alemão de maneira significativa. A integração de estratégias interpretativas, o uso de recursos físicos e visuais, como o livro e as anotações do quadro, além da inclusão de atividades colaborativas contribuíram significativamente para o sucesso da atividade.

5.4 ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA: interpretação e criatividade

A última etapa da sequência básica de letramento literário é a pós-leitura, a etapa de interpretação, que constitui um momento essencial na formação leitora dos alunos. Apesar de sua complexidade, como destacado por Cosson (2016), essa etapa não pode ser negligenciada, pois é nela que o leitor consolida sua relação com o texto e compartilha sua visão sobre ele. Segundo o autor, “no campo da literatura ou mesmo das ciências humanas, as questões sobre a interpretação e seus limites envolvem práticas e postulados tão numerosos quanto aparentemente impossíveis de serem conciliados” (Cosson, 2016, p. 64).

Ainda assim, Cosson argumenta que a complexidade da interpretação não deve ser um impeditivo para a sua realização. Ele propõe que ela seja dividida em dois momentos complementares: um momento interior e outro exterior. O momento interior refere-se à experiência individual do leitor com a obra, quando ocorre a “primeira decifração, página por página”, um encontro direto e pessoal com o texto (Cosson, 2016, p. 64). Esse momento é profundamente influenciado pelas etapas anteriores da sequência – motivação, introdução e leitura – e pelas vivências sociais e pessoais do leitor.

Já o momento exterior consiste em externalizar e compartilhar a interpretação, tornando-a coletiva. É nesse momento que o leitor expressa como a leitura o impactou, o que compreendeu, e o que foi significativo para ele. Essa troca é uma oportunidade para que os leitores ampliem suas perspectivas, reconheçam diferentes interpretações e enriqueçam suas próprias leituras.

No planejamento desta etapa, foi proposto um trabalho baseado na dramatização. A dramatização seria o ponto culminante da sequência básica, envolvendo os alunos em uma experiência que combinaria leitura, escrita, expressão oral e performance cênica. A atividade foi planejada para ocorrer em quatro passos principais, estruturados para promover tanto o momento interior quanto o momento exterior da interpretação.

Primeiramente, os alunos seriam informados de que encenariam uma peça teatral baseada na história do livro (apêndice J), sendo divididos em dois grupos: um

responsável pela atuação e outro encarregado da adaptação criativa de novos diálogos (apêndice K). Essa divisão permitiria aos alunos explorar diferentes formas de engajamento com o texto, seja por meio da performance ou da escrita. Os atores seriam guiados na escolha de seus papéis e na familiarização com suas falas, encenando os personagens do conto. A distribuição dos papéis incluiu figuras como os animais protagonistas – o burro (der Esel), o cão (der Hund), o gato (die Katze) e o galo (der Hahn) – além de personagens secundários, como ladrões (die Räuber) e camponeses (der Herr, die Frau) (apêndice L). Já os roteiristas criariam diálogos que introduzissem novos elementos à narrativa, como a adição de animais e de sons característicos em alemão, reforçando o aprendizado linguístico e gramatical. Dessa forma a estrutura gramatical da língua alemã (Satzstruktur) seria trabalhada por meio da construção básica de frases, destacando a ordem dos elementos essenciais: sujeito (das Subjekt), verbo (das Verb) e complemento (das Komplement). Exemplos extraídos do próprio conto (apêndice M) seriam utilizados para ilustrar esse conteúdo, como "Die Frau will meine ganze Milch!" ("A mulher quer todo o meu leite!") e "Die Frau will mich kochen!" ("A mulher quer me cozinhar!") visando uma melhor compreensão e a memorização das estruturas pelos alunos visto que já estariam familiarizados com as frases anteriormente contextualizadas no enredo da história.

Após os ensaios e ajustes colaborativos entre os grupos, a peça seria apresentada, oferecendo um espaço para que os alunos compartilhassem suas interpretações e mostrassem como o texto os impactou. Essa atividade integraria elementos de criatividade e ludicidade, características destacadas por Cosson (2016) como fundamentais no trabalho de interpretação, pois permitem ao leitor "registrar o que foi lido" de maneira significativa.

Infelizmente, devido a uma série de imprevistos, como operações policiais, provas remarcadas e reajustes no calendário escolar, essa etapa da sequência não pôde ser implementada. A ausência de tempo hábil para sua execução foi um obstáculo importante, mas o planejamento realizado demonstra a riqueza da proposta e sua potencialidade em promover um aprendizado interdisciplinar e significativo.

A dramatização, como proposta pedagógica, reflete o caráter integrador do letramento literário, unindo literatura, língua e artes em uma experiência que convida o aluno a interpretar e recriar o texto de maneira criativa e reflexiva. Embora não tenha sido aplicada, a construção dessa etapa evidencia a importância de atividades que promovam a interpretação coletiva, alinhando-se à perspectiva de Cosson de que o letramento literário é um processo social, cultural e criativo.

6. DISCUSSÃO

Nesta seção, será realizada uma análise das aulas e atividades desenvolvidas no âmbito do subprojeto PIBID-Alemão, considerando o processo de planejamento, execução e os resultados obtidos. A reflexão será construída com base na minha experiência como participante do projeto e nos comentários de colegas pibidianos, extraídos dos relatórios finais escritos por eles entregues ao término do projeto PIBID. Esses relatórios apresentam as principais percepções dos pibidianos em relação às atividades aplicadas, com diferentes perspectivas sobre o impacto do projeto, os desafios enfrentados e os aprendizados adquiridos, compondo um panorama coletivo sobre a prática pedagógica desenvolvida. Os nomes dos pibidianos serão substituídos por nomes fictícios a fim de preservar suas identidades.

A construção e aplicação da sequência básica apoiada no letramento literário de Cosson (2016) foram o cerne dessa prática pedagógica e se revelaram experiências transformadoras. Ao longo do projeto, exploramos a leitura literária não apenas como um instrumento de ensino de língua, mas também como uma prática humanizadora, capaz de ampliar horizontes culturais, linguísticos e emocionais, refletindo os objetivos centrais do subprojeto

O trabalho realizado teve como base a ideia de que a literatura pode contribuir de maneira significativa para a formação dos aprendizes, promovendo não apenas o desenvolvimento da competência leitora, mas também a ampliação do repertório léxico-gramatical e das habilidades reflexivas. Como aponta Cosson (2016, p. 30): “É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo.” A experiência em sala de aula confirmou essa perspectiva, ao evidenciar que a leitura do texto literário pode ser um veículo poderoso para proporcionar prazer, ampliar o conhecimento de mundo e desenvolver habilidades críticas e criativas.

Ao longo do projeto, ficou claro como as atividades de leitura literária foram capazes de promover uma experiência intercultural única, rompendo barreiras linguísticas e culturais. Em relação ao processo de preparo, a fundamentação teórica foi essencial para estruturar cada etapa da sequência básica. A teoria do

letramento literário de Cosson forneceu um direcionamento claro, ajudando-nos a planejar atividades que conectassem os alunos ao texto de maneira gradual e significativa.

O conceito de letramento literário nos mostrou que os livros podem ser mais do que ferramentas para ensinar leitura e escrita; eles são veículos para explorar questões complexas e desenvolver a empatia. Essa percepção foi fortalecida ao observarmos os alunos engajados nas atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura. Um dos pontos de destaque foi a conexão entre a língua alemã e a literatura. Como ressaltado por uma das pibidianas com quem construí, desenvolvi e apliquei as atividades, a leitura ofereceu aos alunos a oportunidade de testarem suas habilidades de compreensão em alemão. Em suas palavras:

“Através dessa leitura, pudemos também fazer essa conexão muito necessária entre a língua e a literatura em sala de aula, de modo a ativar a curiosidade deles quanto até que ponto entenderiam o texto sozinhos, sem ajuda nossa ou até mesmo de um dicionário, o que foi uma experiência muito boa tanto para mim quanto para eles”.

Ela também destacou que foi perceptível o quanto os alunos se sentiam mais confiantes ao compreenderem o texto e testarem suas próprias habilidades linguísticas:

“Eles se sentiram mais confiantes quanto às suas próprias habilidades de compreensão da língua alemã depois que conseguiram provar do quanto eram capazes.”

A confiança que os alunos demonstraram adquirir ao longo do projeto foi um dos grandes indicativos de sucesso das atividades planejadas e além de uma das maiores conquistas do projeto tanto para os alunos quanto para os futuros docentes.

O processo de leitura, mais do que uma simples atividade pedagógica, promoveu o que Antonio Candido (2011) define como humanização por meio da literatura. Ao entrar em contato com uma narrativa literária, os alunos não apenas expandiram suas habilidades linguísticas, mas também experienciaram um desenvolvimento intelectual e emocional que os tornou mais reflexivos e confiantes. Segundo Candido, a literatura é um "equipamento intelectual e afetivo", capaz de refinar as emoções, ampliar o senso de beleza e promover a empatia.

No caso da atividade de leitura, os alunos se conectaram com os valores universais da história, como a resiliência e a colaboração entre os personagens. Essa identificação ajudou a desenvolver neles um senso de pertencimento ao contexto literário e cultural, ao mesmo tempo que os incentivou a valorizar suas próprias capacidades de compreensão e expressão. Em uma sociedade marcada por desigualdades de acesso à educação e à cultura, proporcionar esse tipo de experiência por meio da literatura não só humaniza, como também contribui para o fortalecimento da autoestima e para a ampliação da visão de mundo dos estudantes.

Além disso, como futuros professores, também fomos impactados por esse processo de humanização. Incluir obras escritas no idioma alemão para aqueles alunos, observá-los superar seus próprios desafios ao compreenderem o conteúdo do livro, interagirem com a obra, se identificarem enquanto leitores, participarem das atividades que foram desenvolvidas com tanto carinho e estudo, reforçou a crença no potencial transformador do letramento literário. Eles abraçaram o subprojeto de maneira significativa, o que promoveu, para todos os participantes do projeto, nós pibidianos e alunos envolvidos, uma experiência ampla de aprendizado. Essa experiência não apenas rompeu barreiras linguísticas e culturais, promovendo a interculturalidade, como também ganhou um espaço valioso em nossas memórias. Isso confirma a ideia de Cândido de que a literatura tem a capacidade de nos tornar mais compreensivos e abertos ao semelhante, transformando a experiência educacional em algo profundamente significativo e emancipador para todos os envolvidos.

Ao mesmo tempo, a prática pedagógica trouxe reflexões importantes sobre os desafios enfrentados. Ensinar em um contexto real evidenciou que, mesmo com um planejamento detalhado, a realidade da sala de aula pode exigir ajustes e improvisações. Uma das pibidianas, Maria, destacou isso ao afirmar:

“É impossível o professor se basear apenas no seu planejamento de aula; é necessário considerar questões de fora e flexibilizar métodos de ensino, pois dificuldades sempre vão surgir.”

Essa perspectiva ressoou ao longo de nossas práticas, especialmente quando enfrentamos limitações como a impossibilidade de utilizar slides devido às condições

da sala de aula. Apesar dessas adversidades, como apontado pelo pibidiano João, o uso do livro físico em mãos foi uma decisão acertada, alinhada à teoria de Cosson:

“Seguindo o que aprendemos na base teórica de Rildo Cosson, ao tratar de literatura, foi muito positivo e correto seguir o critério de livro físico em mãos [...] usar o tato e explorar livros foi algo que deu certo e que devemos seguir.”

Na prática docente, aprendemos que é necessário estar preparado para lidar com os imprevistos e se reconstruir constantemente, como Maria comentou:

“É necessário se reconstruir a cada aula e pensar em alternativas à frente de qualquer problema que possa vir a acontecer.”

Essa reconstrução não apenas moldou a condução das aulas, mas também nos ensinou a valorizar o papel do professor como mediador de saberes e como alguém capaz de promover experiências transformadoras, tanto para os alunos quanto para si mesmo.

Outro aspecto importante foi a gestão das atividades e do comportamento dos alunos. A pibidiana Ana destacou a necessidade de reservar momentos para os alunos se acalmarem antes de iniciar as atividades, especialmente considerando sua faixa etária:

“Tivemos que separar um momento dedicado somente a deixá-los acalmarem os ânimos, o que acaba sendo o esperado para a idade deles e nada muito fora do normal.”

Apesar das necessidades iniciais de adaptação, ela também enfatizou o entusiasmo dos alunos ao longo do projeto:

“Por outro lado, eu acabei me surpreendendo positivamente com o quão motivados e dedicados eles se mostraram ser conforme os meses foram passando.”

Essa observação leva à reflexão sobre como fatores emocionais e comportamentais podem impactar diretamente o andamento das atividades e a absorção do conteúdo, e que criar um espaço acolhedor foi essencial para garantir que eles estivessem receptivos às nossas propostas pedagógicas.

Além disso, essa experiência reforçou a importância de planejar atividades que levem em conta a energia natural dos alunos e canalizá-la de forma positiva. Por exemplo, as atividades lúdicas planejadas como as gincanas, mímicas e

dramatizações foram especialmente eficazes para captar a atenção e engajar os estudantes, permitindo que eles participassem de forma ativa e divertida. Essas práticas demonstraram que, ao equilibrar momentos de descontração com momentos de concentração, o aprendizado se torna mais significativo e prazeroso.

Refletindo sobre essa observação, percebo que o entusiasmo dos alunos é um dos melhores indicadores do sucesso de um planejamento pedagógico. Mesmo diante dos desafios comportamentais comuns a essa faixa etária, a motivação que eles demonstraram ao longo do tempo reflete como o projeto conseguiu despertar seu interesse e engajá-los de maneira significativa. Isso reforça a importância de se construir uma sequência básica que não apenas ensine o conteúdo, mas também considere o contexto emocional e social dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e dinâmico.

A experiência prática foi marcada por aprendizados significativos para nós, estagiários, como futuros docentes. Maria refletiu sobre o impacto transformador do contato com as escolas:

“O contato com as escolas, sem dúvidas, transforma e molda todas as teorias que aprendemos diariamente nas matérias de didática, sociologia da educação e, principalmente, psicologia da educação. Foi na prática que me reconstruí como futura docente.”

Essa transformação foi facilitada pelo uso do letramento literário como uma ferramenta integradora, conforme apontado pelo pibidiano Pedro:

“Aprendi sobre o conceito de letramento literário, uma ferramenta valiosa no ensino que consegue abranger as habilidades linguísticas, culturais e críticas através da leitura e interpretação de textos literários.”

De modo geral, a sequência básica foi bem-sucedida em engajar os alunos, promover o aprendizado e consolidar os princípios do letramento literário. O projeto também destacou a importância de nos prepararmos teoricamente e de estarmos abertos a improvisações práticas, aspectos que foram fundamentais para o êxito das aulas. Apesar de não termos conseguido implementar a etapa de interpretação devido a imprevistos no calendário, os relatos dos colegas reforçam que a experiência como um todo foi transformadora para alunos e estagiários, tanto na prática quanto na teoria.

Trabalhar com a fábula *Die Bremer Stadtmusikanten* no idioma alemão não só ampliou o repertório cultural e linguístico dos alunos, mas também fortaleceu sua confiança como leitores e aprendizes de uma nova língua. Apesar de desafios como a impossibilidade de implementar a etapa de interpretação e a necessidade de adaptar métodos às condições da sala de aula, o projeto destacou a importância de nos prepararmos teoricamente, estarmos abertos a improvisações e valorizarmos a literatura como uma prática humanizadora e criativa no contexto educativo.

Para mim e para meus colegas participantes do PIBID, o contato com a escola consolidou uma experiência transformadora, unindo teoria e prática e reafirmando o papel humanizador e culturalmente enriquecedor da literatura. Essa vivência, marcada por aprendizados e reflexões, será levada adiante, influenciando a prática docente com um compromisso renovado com o letramento literário e uma educação mais inclusiva, intercultural e significativa.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apresentou um relato da experiência vivenciada a partir do projeto PIBID-Alemão na Escola Municipal Epitácio Pessoa, com ênfase na construção e aplicação de uma sequência básica de letramento literário. A pesquisa e a prática demonstraram como a literatura pode ser uma ferramenta poderosa na formação dos alunos, não apenas como meio de ensino de uma língua, mas como uma forma de promover a compreensão crítica, a empatia e o autoconhecimento.

Os principais conceitos que orientaram as atividades, baseados nas ideias de Cosson (2006) e Candido (2011), foram fundamentais para o planejamento e a implementação da sequência básica. A integração da leitura literária com a língua alemã permitiu que os alunos desenvolvessem suas habilidades linguísticas, ampliando seu vocabulário e fortalecendo sua capacidade de compreender e interagir com diferentes contextos. Como foi observado, os alunos se sentiram mais confiantes em suas habilidades de leitura e compreensão do idioma, o que representa um dos principais sucessos do projeto.

Apesar dos avanços, a implementação do projeto não foi isenta de desafios. A adaptação às limitações estruturais da escola e a impossibilidade de aplicar a etapa de interpretação devido a imprevistos no calendário escolar foram pontos que demandaram flexibilidade e improvisação. No entanto, essas dificuldades também foram importantes para o nosso crescimento como futuros docentes, pois nos ensinaram a importância da resiliência e da capacidade de adaptar o planejamento às circunstâncias do momento.

A prática pedagógica no projeto PIBID-Alemão mostrou que a literatura tem o potencial de transformar a forma como os alunos veem o mundo e a si mesmos, uma ideia compartilhada por Candido (2011, p. 175): “A literatura é um equipamento intelectual e afetivo.” Essa transformação foi evidente quando os alunos se mostraram engajados nas atividades propostas. Além disso, a utilização do livro físico em mãos, conforme defendido por Cosson, foi um aspecto que se destacou como positivo, pois permitiu que os alunos desenvolvessem um vínculo mais direto com o texto.

O trabalho realizado também teve um impacto significativo em minha formação como futura docente. Lidar com a realidade escolar me proporcionou uma imersão prática que foi essencial para a construção da minha autonomia e confiança. Como mencionei em meu relatório, “lidar com histórias de vida, memórias de professores e alunos, preparações de atividades e interações pedagógicas, a possibilidade de remar para uma educação mais inclusiva, intercultural e global, transformaram a minha experiência de vida como futura docente.” Essa vivência me fez perceber que a docência vai além do planejamento; ela envolve adaptação, empatia e uma constante busca por práticas e embasamento teórico que respondam às necessidades dos alunos.

Por fim, o projeto PIBID-Alemão mostrou-se uma experiência valiosa que une teoria e prática, destacando a importância de uma formação inicial que prepare os futuros educadores para o ambiente escolar. O desenvolvimento e a implementação da sequência básica de letramento literário contribuíram para minha compreensão de como a literatura pode ser usada para promover o letramento, engajar os alunos e desenvolver suas habilidades linguísticas e críticas. As lições aprendidas com essa experiência serão fundamentais para minha futura prática docente, inspirando-me a continuar a busca por métodos que integrem a literatura e o ensino de línguas de forma criativa e eficaz.

Lançando mão das palavras de Cosson (2007, p. 30): “É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo.” Isso significa que a leitura do texto literário, além de proporcionar prazer ao seu leitor através da fruição textual, ‘nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem’ (COSSON, 2007, p. 30).”

8. REFERÊNCIAS

AMORIM, Rejane Maria de Almeida; MARSICO, Juliana (org.). **Formação docente na UFRJ: parcerias e trajetórias nos programas PIBID e Residência Pedagógica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2024. E-book, 465 p. Disponível em: <<https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/23028>>. Acesso em: 12 nov. 2024.

ASSOCIAÇÃO DOS MEMBROS DOS TRIBUNAIS DE CONTAS DO BRASIL. **Bibliotecas nas Escolas Públicas do Brasil: dados do Censo Escolar 2023**. Disponível em: <https://tceroc.br/wp-content/uploads/2024/06/Bibliotecas_Escolas_Publicas_2023.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 62, de 1º de fevereiro de 1841**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-62-1-fevereiro-1841-561120-publicacaooriginal-84519-pe.html>>. Acesso em: 27 nov. 2024.

BRASIL. **Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 - Para instituições federais de ensino superior (IFES)**. Brasília, DF: 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pibid.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Diário Oficial da União, Brasília, 13 dez. 2007. Seção 1. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 3 dez. 2024.

CANAN, Silvia Regina. PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 4, n. 6, p. 24-43, 2012.

CANCLINI, Néstor Garcia. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2011.

CORREIA, Bárbara Corcino. **Proposta de didatização da obra Ynari: A menina das cinco tranças, de Ondjaki, para alunos de Português Língua Não Materna**. Dissertação de Mestrado em Português como língua segunda e estrangeira. Setembro de 2022. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Universidade Nova de Lisboa. 64 p.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COUTO, L. C. Sobrevoos pela História do Ensino de Alemão-LE no Brasil. **História do Ensino de Línguas no Brasil**, v. 6, n. 1, 2012. Disponível em:

<<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-6-no-6-12012/199-sobrevoos-pela-historia-do-ensino-de-alemao-le-no-brasil>>. Acesso em: 27 nov. 2024.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação de professores e currículo no ensino superior: reflexões sobre o campo político-epistemológico. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; Evangelista, Maria Olinda (Orgs.). **Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.

DOS SANTOS, Joseana Vieira; DE MENEZES, Maria Cilene Freire. As contribuições formativas do PIBID na formação inicial dos professores dos cursos de licenciaturas. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 8, n. 16, 2018.

FERLING, Nikola. Lesen im DaZ-Unterricht. In: KAUFMANN, Susan et al. **Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Fremdsprache: Didaktik, Methodik**. Ismaning: Hueber, 2008. pp. 35-68.

GODIVA, S. Ensino de alemão como língua adicional no estado do Rio de Janeiro: práticas docentes reflexivas. **Anais do IX SAPPIL - Estudos de Linguagem**, 2019.

LEFFA, Vilson J. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Revista Contexturas/Ensino Crítico da Língua Inglesa**. Vol. 4. São Paulo: APLIESP, 1998, p. 13-24.

LEFFA, Vilson J. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.). **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. pp. 13-37. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/perspec.pdf>>.

LEITE, E. A. P. et al. **Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade**. Educação & Sociedade, v. 39, n. 144, p. 721–737, jul. 2018.

LOPES, A.; PINTO, M. da G. **O contributo da literatura para o processo de aprendizagem da L2: O recurso à crônica de imprensa**. Interfaces, v. 11, n. 4, 2020, p. 207-224. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/%20article/view/6682/>. Acesso em: 5 dez. 2024.

REIS, M. **Da leitura à oralidade: desenvolvimento da expressão oral a partir de contos breves no nível A2** [Relatório de Estágio, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto, 2012. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/10216/87426>>. Acesso em: 2 dez. 2024.

ROZENFELD, Cibele Cecilio de Faria. O ensino de alemão em escolas públicas pela perspectiva do letramento crítico: um subprojeto PIBID em foco. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, Brasil, v. 19, n. 27, p. 148–174, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/113857>>. Acesso em: 17 nov. 2024.

9. APÊNDICES

APÊNDICE A: REGISTRO DA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS.



Imagem 1. Aplicação dos questionários na E.M. Epitácio Pessoa.

Fonte: próprio autor.

APÊNDICE B- SLIDE ELABORADO PARA AS ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA



Figura 2. Slide 1: Aufgabe 1 – Welche Tiere kennst du? (Introdução à temática do livro *Die Bremer Stadtmusikanten* por meio da listagem escrita de nomes de filmes com animais.)

Fonte: próprio autor.

APÊNDICE C – SLIDE ELABORADO PARA AS ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA



Figura 3. Slide 2: Aufgabe 2 – Welche Tiere kennst du auf Deutsch? (Introdução à temática do livro *Die Bremer Stadtmusikanten* por meio da listagem de animais em alemão.)

Fonte: próprio autor.

APÊNDICE D – SLIDE ELABORADO PARA AS ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA



Figura 4. Slide 3: Aufgabe 3 – Welches Tier ist das? (Introdução à temática do livro *Die Bremer Stadtmusikanten* por meio da atividade de desenho e adivinhação oral.)

Fonte: próprio autor.

APÊNDICE E: REGISTRO DA ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA NA PRÁTICA

Figura 5. Aplicação da gincana temática.

Fonte: próprio autor.

APÊNDICE F – SLIDE ELABORADO PARA AS ATIVIDADES DE LEITURA



Figura 6. Slide 2 Aufgabe 2– Was bedeutet der Titel auf Portugiesisch? (Introdução a leitura do livro *Die Bremer Stadtmusikanten* por meio da atividade de tentativa de tradução do título.)

Fonte: próprio autor.

APÊNDICE G – SLIDE ELABORADO PARA AS ATIVIDADES DE LEITURA



Figura 7. Slide 3 – Glossar (Introdução à leitura propriamente dita do livro *Die Bremer Stadtmusikanten* por meio da utilização do glossário.)

Fonte: próprio autor.

APÊNDICE H - REGISTRO DA ETAPA DE LEITURA NA PRÁTICA.



Figura 8. Realização da leitura do livro "Die Bremer Stadtmusikanten" na E.M. Epitácio Pessoa.
Fonte: próprio autor.

APÊNDICE I - REGISTRO DA ETAPA DE LEITURA NA PRÁTICA.

Figura 9. Alunos divididos em grupos analisando a obra física e acompanhando a leitura.

Fonte: próprio autor.

APÊNDICE J - ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA.



Figura 10. Slide 1 – *das Theaterstück* (Introdução a atividade de dramatização)

Fonte: próprio autor.

APÊNDICE K - ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA



Figura 11. Slide 2 – das Theaterstück (Introdução a atividade de dramatização, divisão dos grupos)

Fonte: próprio autor.

APÊNDICE L: ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA.



Figura 12. Slide 3 – das Theaterstück (Introdução a atividade de dramatização, apresentação dos personagens)

Fonte: próprio autor.

APÊNDICE M - ATIVIDADE DE PÓS-LEITURA.

→ Satzstruktur



Muh! Muh! Die Frau will meine ganze Milch!

das Subjekt + das Verb + das Komplement

→ Satzstruktur



Kikeriki! Kikeriki! Die Frau will mich kochen!

das Subjekt + das Verb + das Komplement

Figura 13. Slide 4 – das Theaterstück (Atividade de dramatização, estrutura gramatical da língua alemã)

Fonte: próprio autor.