



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ANGLO-GERMÂNICAS

LEYVA EDYLA BARBOSA ALVES DA COSTA

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM FOCO NA INTERCULTURALIDADE
ENTRE BRASIL E ALEMANHA.

Rio de Janeiro

2024

LEYVA EDYLA BARBOSA ALVES DA COSTA

**PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM FOCO NA INTERCULTURALIDADE
ENTRE BRASIL E ALEMANHA.**

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

Orientadora: Prof. Doutora Mergenfel A. Vaz Ferreira

Rio de Janeiro

2024

FOLHA DE AVALIAÇÃO

LEYVA EDYLA BARBOSA ALVES DA COSTA

DRE: 116030959

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM FOCO NA
INTERCULTURALIDADE ENTRE BRASIL E ALEMANHA.

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

Data de avaliação: 10/09/2020

Banca Examinadora:



NOTA: 9,0

Prof. Doutora Mergenfel A. Vaz Ferreira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA FERNANDA ALVITO PEREIRA DE SOUZA C
Data: 15/05/2024 16:49:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

NOTA: 9,0

Profa. Dra. Maria Fernanda Alvito Pereira de Souza Oliveira

Universidade Federal do Rio de Janeiro

MÉDIA: 9,0



Assinaturas dos avaliadores: _____

RESUMO

O objetivo desta monografia é descrever e analisar uma proposta de sequência didática elaborada com base no conto de fadas alemão “Os músicos de Bremen”, narrativa de longa tradição oral, editada e publicada pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm. Essa sequência foi desenvolvida durante o estágio obrigatório do Curso de Português-Alemão da Universidade Federal do Rio de Janeiro e buscou uma interface entre os dois idiomas da dupla licenciatura: o português e o alemão. Este estudo, de cunho bibliográfico, além de descrever as atividades realizadas na sequência didática, busca analisá-las criticamente, tendo como base os trabalhos de Candau (2020). Como fundamentação teórica para a proposta de sequência didática nos apoiamos nos pressupostos defendidos por Cosson no livro Letramento Literário (2014). Um dos objetivos principais da proposta elaborada foi a busca pela promoção da formação cultural dos alunos, através da interface entre língua e literatura.

Palavras-chave: Os músicos de Bremen. Formação cultural. Dupla licenciatura.

ABSTRACT

The aim of this monograph is to describe and analyze a proposal for a didactic sequence based on the German fairy tale "The Musicians of Bremen", a narrative of long oral tradition, edited and published by the brothers Jacob and Wilhelm Grimm. This sequence was developed during the mandatory internship of the Portuguese-German Course at the Federal University of Rio de Janeiro and sought an interface between the two languages of the double degree: Portuguese and German. This bibliographic study, in addition to describing the activities carried out in the didactic sequence, seeks to analyze them critically, based on the work of Candau (2020). As a theoretical foundation for the proposal of didactic sequence, we rely on the assumptions defended by Cosson in the book *Literary Literacy* (2014). One of the main objectives of the proposal was the search for the promotion of the cultural formation of students, through the interface between language and literature.

Key words: The musicians of Bremen. Cultural training. Double degree.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	05
2 PANDEMIA E ENSINO REMOTO.....	06
3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PRÁTICA DE ENSINO.....	07
4 LETRAMENTO LITERÁRIO E INTERCULTURALIDADE.....	10
4.1 Interculturalidade e escola.....	12
5 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM FOCO INTERCULTURAL.....	14
5.1 Descrição do contexto: o estágio supervisionado remoto.....	15
5.2 Descrição da proposta.....	16
5.2.1 Aula 1.....	17
5.2.2 Aula 2.....	19
5.2.3 Aula 3.....	20
5.2.4 Aula 4.....	20
5.2.5 Aula 5.....	22
5.2.6 Aula 6.....	23
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO: PERCEPÇÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA E SOBRE AS SEQUÊNCIAS PLANEJADAS.....	24
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	28

1 INTRODUÇÃO

Em 12 de março de 2020, a OMS (Organização Mundial de Saúde) decretou oficialmente pandemia, causada pelo vírus COVID-19. Ele foi identificado primeiro na China, mas se disseminou rapidamente para outros países. Como medida de prevenção contra a doença, foi estabelecida uma quarentena.

As escolas, assim como outras instituições, foram fechadas, pois “a principal medida de enfrentamento à pandemia foi – e é – a de se evitar o contato físico pessoa a pessoa, vez que o vírus é um desconhecido; e para isso, requer-se a adoção de práticas rigorosas de higienização e distanciamento social” (SOUZA, 2021, p. 5).

Para que os alunos pudessem voltar às aulas sem desrespeitar as regras de distanciamento foram instituídas aulas remotas. Na escola Orsina da Fonseca, por exemplo, essas aulas foram realizadas através da plataforma Google Meets, que possibilitou chamadas de vídeo entre professores e alunos. Também foi utilizado o Google Classroom para disponibilizar o material trabalhado em aula.

Esta monografia foi elaborada a partir de uma sequência didática desenvolvida pelos alunos do curso de Licenciatura em Português-Alemão da UFRJ durante a disciplina de Didática de Português e Literatura, cursada concomitantemente com a Prática de Ensino de Língua Portuguesa, ou seja, o Estágio Supervisionado, que foi realizado na escola Orsina da Fonseca no primeiro semestre de 2021. A proposta era que os graduandos montassem uma sequência didática que relacionassem a língua estrangeira estudada na universidade com a disciplina de Língua Portuguesa. Para esse projeto, o grupo de alunos de alemão escolheu o conto “Os músicos de Bremen” e trabalhou diversos aspectos relacionados não somente ao português, como também à literatura, geografia, história, sociologia e música.

O resultado da colaboração desses estagiários foi analisado de acordo com pressupostos defendidos por Cosson no livro *Letramento Literário* (2014) e os estudos sobre interculturalidade de Candau (2020).

2 PANDEMIA E ENSINO REMOTO

Para que as aulas pudessem retornar, nos diversos contextos de ensino, ainda durante a quarentena, foi adotado um sistema de ensino remoto emergencial. Segundo Hodges (2020), o ensino remoto emergencial é diferente de ensino à distância, pois o primeiro é uma transposição improvisada da aula presencial para o sistema on-line, por profissionais que não têm o preparo necessário para usar as ferramentas adequadas; e o segundo é feito por profissionais capacitados na área, com um planejamento próprio para as plataformas apropriadas. O autor afirma que “[...] a simples transmissão online de conteúdo pode ser rápida e barata, mas confundir isso com educação on-line consistente é semelhante a confundir aulas expositivas com a totalidade do sistema educacional” (HODGES, 2020, p. 95) e que

A necessidade de disponibilizar conteúdos on-line de forma apressada contradiz o tempo e o esforço normalmente dedicados ao desenvolvimento de um curso de qualidade. Cursos on-line criados dessa maneira não devem ser confundidos com soluções a longo prazo, mas aceitos como soluções temporárias a um problema imediato. (HODGES, 2020, p. 97)

De acordo com Moreira e Schlemmer (2020), a “migração forçada” para o ambiente online influenciou negativamente a qualidade do ensino, pois as tecnologias passaram a ser meros instrumentos para transmissão de conteúdo (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 7). Ainda segundo os autores,

O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9)

Para desenvolver as aulas remotas é necessária a utilização de algumas ferramentas digitais para a criação de um “ambiente *online* que centralizasse o processo de construção do conhecimento” (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020, p. 11). Oliveira, Corrêa e Morés (2020) citam determinadas ferramentas utilizadas, como o *Google Classroom* e o *Google Meet*. Eles ainda definem e explicam para que servem essas plataformas:

O classroom é a sala de aula virtual, onde os professores postam suas aulas, seus materiais e dialogam com seus alunos. Este ambiente, nesse âmbito, é o principal, pois ele é o canal de comunicação, nos momentos assíncronos, entre o professor e o aluno, e nele concentrasse, basicamente, todos os outros recursos, como o Google apresentação, para criação de slides, Google Docs, para elaboração de textos, e, até

mesmo, o acesso ao meet para realização das aulas online. O meet, por sua vez, tem sido um dos principais recursos para as aulas síncronas, uma vez que permite estar com o aluno em tempo real (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÉS, 2020, p. 13).

Embora algumas ferramentas digitais já fizessem parte do dia a dia nas escolas antes da pandemia, seu uso na substituição das aulas presenciais causou problemas para alunos e professores, devido à falta de infraestrutura de ambos os lados, o tipo de ferramenta utilizada, a falta de preparo dos professores e a dificuldade no acesso à internet por parte de alguns estudantes (SOUZA, 2020, p. 112).

3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PRÁTICA DE ENSINO

Na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) é ofertado o curso de Licenciatura Português-Alemão, que habilita os alunos a serem professores das duas línguas e também de literatura. As disciplinas de licenciatura são cursadas ao longo da graduação, e no sexto período os alunos devem fazer um estágio supervisionado, condição necessária para a formação inicial de professores. O estágio de alemão é realizado, em princípio, na própria universidade, nas turmas de alemão dos períodos iniciais. Já o de português é feito em uma escola pública conveniada com a Faculdade de Educação. Ao todo, o licenciando deve acumular 400 horas de estágio, por meio de elaboração de atividades, acompanhamento de aulas, correção de exercícios, e outras atividades ligadas à docência.

No período pandêmico, nas universidades brasileiras, assim como nas escolas de nível fundamental e médio, as aulas foram primeiro paralisadas totalmente para depois voltarem adaptadas como ensino remoto emergencial.

No curso de Licenciatura em Português-Alemão da UFRJ, as aulas teóricas eram oferecidas através do *Google Meet*, em conjunto com a plataforma *Google Classroom*. Mas as aulas práticas não podiam seguir o mesmo modelo. Referimo-nos no contexto da presente pesquisa, a “aulas práticas”, as disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino. O objetivo do Estágio Supervisionado é fazer com que o aluno da graduação entre em contato com o ambiente escolar, que futuramente poderá ser seu local de trabalho. Nas aulas de Prática de Ensino, os alunos discutem as questões vivenciadas durante o Estágio e recebem o auxílio do professor-orientador e de seus colegas estagiários para encontrar soluções e relacionar essa prática às teorias estudadas durante a graduação.

O graduado em Licenciatura em Português-Alemão está apto a lecionar português e alemão para o ensino fundamental e médio, sendo também possível o ensino desse segundo idioma em cursos livres e algumas escolas privadas (STANKE; BOLACIO, 2015). O Estágio Supervisionado Remoto Emergencial de Alemão foi realizado nas turmas de graduação da

própria faculdade, mas este trabalho foca apenas no Estágio de Português, que foi realizado na Escola Estadual Orsina da Fonseca.

Tendo em vista que as aulas na referida escola estavam acontecendo por meio remoto, o estágio teve que se adaptar a essa mesma realidade. De acordo com o parecer do CNE/CP 5, aprovado em 28 de abril de 2020:

Se o conjunto do aprendizado do curso não permite aulas ou atividades presenciais, seria de se esperar que, aos estudantes em fase de estágio, ou de práticas didáticas, fosse proporcionada, nesse período excepcional da pandemia, uma forma adequada de cumpri-lo a distância. [...] Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc. (BRASIL, 2020, p. 17).

Para muitos licenciandos, o Estágio é o primeiro contato com o exercício da docência. Souza e Ferreira (2020) defendem que “o campo de estágio do professor em formação inicial são os espaços da educação básica, como se referencia nos documentos legais e, em especial a sala de aula, para o exercício da regência, prática de ensino, docência” (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 5), e que

considera-se que o estágio na imersão da sala de aula da educação básica é um direito do licenciando, pois as tarefas de planejar, aplicar e avaliar atividades de ensino em turmas previamente designadas ao professor em formação inicial é o que lhe faculta a experiência da profissionalização (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 7).

Os referidos autores apontam que uma das consequências da interrupção das aulas presenciais foi a necessidade de elaborar alternativas para o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 3). Por isso, foi adotado o modelo de Estágio Supervisionado Remoto Emergencial, que, segundo Souza (2021):

[...] se refere a um distanciamento físico e presencial. Compõem-se nesse distanciamento, no desafio de gerar uma presencialidade digital para transpor as barreiras da interação verbal a fim de privilegiar o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula, o objeto do estágio regência. Essa aula ao ocorrer em um tempo síncrono ou assíncrono, como vídeo aulas, seguindo princípios de controle da autoridade docente, mas com modalidades distintas (SOUZA, 2021, p. 12).

Modelo semelhante precisou ocorrer em relação à prática de ensino. Com a prática de ensino, o estagiário se torna ao mesmo tempo aprendiz e professor. Ele é estudante da graduação, assiste aulas e é orientado pelo professor-supervisor sobre como lecionar, ao mesmo tempo que é responsável por algumas funções que cabem ao professor, como a correção de exercícios, a orientação dos alunos da turma em que está estagiando, a elaboração de material didático e de atividades, entre outras. E, apesar de estar sendo preparado para atuar em uma sala

de aula “convencional”, ou seja, presencial, teve que se adaptar ao ensino remoto sem qualquer formação específica para isso. Souza (2020) observou que

[...] mesmo os professores que já utilizavam as tecnologias digitais como apoio ao ensino presencial encontraram dificuldade para se adaptar ao ensino remoto, visto que muitos não têm infraestrutura adequada em suas casas, tampouco formação específica para atuar na docência *online*. A utilização das tecnologias digitais em rede na educação evidencia que os ambientes virtuais modificam o domínio sobre o fazer docente praticado na modalidade presencial, pois são outros espaços e tempos pedagógicos que se apresentam (SOUZA, 2020, p. 113).

Stanke et al. (2021) entrevistaram estudantes-docentes¹ que participavam dos projetos de extensão CLAC – Cursos de Línguas Aberto à Comunidade – e PLIC – Projeto de Línguas para a Comunidade –, das Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), respectivamente. Os estudantes-docentes retomaram as atividades de ensino durante o Ensino Emergencial Remoto. Um dos entrevistados descreve os desafios que enfrentou:

E1: [...] por mais que a gente nunca tenha passado por isso, a parte didática a gente já tem, a gente sempre tem contato com os orientadores, que são pessoas que sabem da parte didática. Só que eu acho que faltava também essa parte tecnológica, do tipo alguém realmente que entenda da plataforma, é, aonde eu vou clicar quando a câmera não funcionar, quando o microfone não quiser mais funcionar, quando o livro girar de um outro modo que eu não consigo voltar. Sabe, quando eu clicar ali pra escrever e o botão não quiser escrever [...] (STANKE et al., 2021, p. 978).

Esse depoimento evidencia a dificuldade de transpor a didática à qual estavam habituados, seja por meio de experiências pregressas ou através das disciplinas estudadas, ao modelo remoto emergencial. A pandemia foi um evento inesperado e imprevisível, e os professores (ou estudantes-docentes) não tinham o letramento digital necessário para fazer a adaptação das aulas.

Conforme Soares (2002), “letramento é [...] o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (SOARES, 2002, p. 145).

Sendo assim, Soares (2002) define o letramento digital como “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151).

¹ Estudantes da graduação que assumem turmas, ou seja, ministram aulas nesses projetos.

Porém, devido às condições socioeconômicas brasileiras, principalmente, à exclusão digital, mesmo que os professores e professores-docentes tenham esse letramento digital, nem todos os alunos têm o acesso necessário à tecnologia que torna isso possível. Assim, Stanke et al. (2021) afirmam que

o letramento e a inclusão digitais [...] requerem não só a capacitação docente para o uso da tecnologia em uma dimensão sócio-discursiva, sociointeracional, ou seja, a habilitação no uso consequente de tecnologia de informação e comunicação (TIC), [...] sem desconsiderar, no entanto, o acesso a equipamentos (desktops, laptops, tablets, smartphones) com conexão de internet para isso. (STANKE et al., 2021, p. 70).

No estágio supervisionado remoto emergencial realizado na escola Orsina da Fonseca, em 2021, propusemos uma sequência didática com foco na interface entre língua e literatura. Para que isso fosse possível, os estagiários tiveram que adquirir um melhor letramento digital para usar as ferramentas necessárias na elaboração das vídeos-aulas através das quais o conteúdo da sequência didática seria apresentado. O distanciamento social impossibilitou que essas aulas fossem ministradas presencialmente e foi decidido que elas seriam realizadas de forma assíncrona, através de vídeos. Este trabalho analisará a referida sequência didática, fundamentando-se nos conceitos de letramento literário (COSSON, 2014) e interculturalidade (CANDAU, 2020).

4 LETRAMENTO LITERÁRIO E INTERCULTURALIDADE

A sequência didática descrita neste trabalho foi elaborada a partir do conto de fadas “Os músicos de Bremen”, transcrita pelos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm depois de coletarem histórias folclóricas orais que circulavam entre o povo alemão. Os textos foram publicados no livro “Os contos de Grimm (Kinder- und Husmärchen)” pela primeira vez entre 1812 e 1822. Weisz (2021) afirma que

[...] os contos de fadas presentes na obra dos irmãos Grimm que não sucumbiram no decorrer desses dois séculos são aqueles que ilustram situações atemporais, sempre presentes na história humana, independentemente de questões religiosas, políticas ou culturais e que trazem um final feliz como forma de consolo a todos que enfrentam situações semelhantes às vencidas por suas personagens protagonistas. Por essa concepção, o conto de fadas, além de arte literária, é para as crianças uma fonte de esperança no futuro. Todos nós fomos crianças um dia; daí a explicação da perene fascinação que esse gênero exerce em nós. (WEISZ, 2021, p.01)

Ainda segundo a autora, o sucesso dos contos publicados em livros e lançados em filmes de Walt Disney, ainda nos dias de hoje, acontece devido à sua atualidade, pois essas

narrativas “têm como cerne a transmissão de valores por meio dos sentimentos e conflitos comuns aos seres humanos” (WEISZ, 2021, p. 01).

Cosson (2014) diferencia “atualidade” de “contemporaneidade”. Para ele, as “obras atuais são aquelas que têm significado para mim em meu tempo, independentemente da época de sua escrita ou publicação” (COSSON, 2014, p. 34), enquanto as “obras contemporâneas são aquelas escritas e publicadas em meu tempo” (COSSON, 2014, p. 34). Segundo o autor, “o letramento literário trabalhará sempre com o atual, seja [ele] contemporâneo ou não. É essa atualidade que gera a facilidade e o interesse [da] leitura dos alunos” (COSSON, 2014, p. 34).

Para Cosson (2014), letramento literário é “o processo de letramento que se faz via textos literários” (COSSON, 2014, p. 12), compreendendo “não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2014, p. 12). Segundo o autor, “letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2014, p. 23)

Apesar da literatura ser um “lócus de conhecimento” (COSSON, 2014, p. 26) e “plena de saberes sobre o homem e o mundo” (COSSON, 2014, p. 16), Cosson considera um desafio trabalhá-la na escola, devido à crença social de uma “falta de utilidade” da disciplina.

De acordo com Cosson (2014), muitos acreditam que literatura é uma matéria que deve ser trabalhada somente para ensinar a Língua Portuguesa ou a história da literatura, pois a leitura literária é considerada uma atividade apenas de lazer, sem nenhum benefício prático que valha seu estudo mais aprofundado. No entanto, o ensino da literatura na escola é importante, pois

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 a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. [...] É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização [...] (COSSON, 2014, p. 17).

De acordo com Cosson (2014), a literatura não é somente um modo de exercitar a linguagem, pois, por meio da escrita preservamos os nossos conhecimentos, estruturamos o nosso meio social e transpomos a barreira do tempo e do espaço. Além disso, por meio da leitura literária há “troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões

do mundo entre os homens no tempo e no espaço” (COSSON, 2014, p. 27). Segundo o autor, a literatura abre portas para diferentes mundos e permite que as pessoas vivenciem diferentes realidades através da experiência escrita pelo outro. Ele afirma que “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda sim, sermos nós mesmos” (COSSON, 2014, p. 17). Para Cosson (2014), a literatura tem a finalidade de formar culturalmente um sujeito e não apenas ensinar leitura e escrita. No próximo tópico, serão revistos alguns autores que se debruçaram sobre o tema diferenças culturais e interculturalidade na escola.

4.1 Interculturalidade e escola

O conceito de cultura é explicado por Faundez e Freire (1985) em:

a cultura não é só a manifestação artística e intelectual que se expressa no pensamento. A cultura manifesta-se, sobretudo, nos gestos mais simples da vida cotidiana. Cultura é comer de modo diferente, é dar a mão de modo diferente, é relacionar-se com o outro de outro modo. A meu ver, a utilização destes três conceitos cultura, diferenças, tolerância – é um modo novo de usar velhos conceitos. Cultura para nós, gosto de frisar, são todas as manifestações humanas, inclusive o cotidiano e é no cotidiano que se dá algo essencial: o descobrimento da diferença (FAUNDEZ; FREIRE, 1985, p. 34).

A proposta didática, desenvolvida durante o estágio supervisionado pelo grupo de licenciandos em Português-Alemão, é uma tentativa de relacionar aspectos culturais do contexto alemão presentes no conto “Os músicos de Bremen” com aspectos culturais do contexto brasileiro. No conto, os aspectos culturais aparecem de várias formas, como por exemplo, no modo como os personagens são tratados por seus tutores, como humanos, de uma forma geral, tratam os animais, como estes interagem entre si e com os outros, seus valores, suas crenças, seus hábitos e como essas relações também estão presentes na vida real e na nossa sociedade, o que temos em comum e o que temos de diferente.

A diferenças culturais estão presentes em tudo. De acordo com Sacavino (2020):

Relações étnico-raciais, diversidade sexual, questões de gênero, pluralismo religioso, relações geracionais, culturas infantis e juvenis, entre outros, são temas que provocam tensões, reações de intolerância e discriminação, assim como suscitam diversas iniciativas orientadas a trabalhá-las numa perspectiva que promova a afirmação democrática, o respeito mútuo, a aceitação da diferença e a construção de uma sociedade em que todos e todas possam ser plenamente cidadãos e cidadãs (SACAVINO, 2020, p. 2).

A escola tem um papel importante na formação desses cidadãos e cidadãos plenos, pois, segundo Candau (2020), a escola é um “espaço de cruzamentos de culturas” (CANDAU, 2020, p. 36). Para Perez Gómez (2001) a escola é um espaço de mediação e reflexão das diversas culturas presentes na vida dos alunos.

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojada nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; as determinações da cultura acadêmica, refletidas nas definições que constituem o currículo; os influxos da cultura social, constituída pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional, presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial, adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (PEREZ GÓMEZ, 2001. p.17).

Candau (2020) defende uma educação “para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais” (CANDAU, 2020, p. 38). Essa interação entre culturas é chamada interculturalidade. Segundo Catherine Walsh (2001), interculturalidade é:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade;
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar. (WALSH, 2001, p. 10-11)

Esse intercâmbio de saberes culturais acontece naturalmente no cotidiano, com a convivência de pessoas diferentes em diferentes espaços compartilhados. Porém, observamos, com frequência, problemas de intercompreensão e a predominância de preconceitos e estereótipos em diálogos interculturais. Dessa forma, diferentes autores destacam a importância de que aspectos como igualdade, diferença, preconceito, possam ser trabalhados na escola. Assim, alunas e alunos podem refletir sobre as ações do dia a dia, repensando e combatendo preconceitos e buscando meios mais harmônicos de se relacionar com o outro. Candau e seu Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC) elaboraram um conceito para educação intercultural em seus estudos sobre interculturalidade:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos -individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça - social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAUI, 2014, p. 1, 2014).

Para promover esse diálogo entre as diferentes culturas de maneira que estereótipos possam ser questionados e que a intercompreensão possa ser buscada, é preciso ampliar o conhecimento sobre o outro, através, por exemplo, da convivência, dos estudos, da escuta e também da literatura.

5 PROPOSTA DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM FOCO INTERCULTURAL

Segundo Dolz (2016), a palavra “didática” tem origem no grego “didaskhein”, que quer dizer “ensinar”. Silva (2013) define sequência de ensino como:

Sequências de ensino, independentemente de sua duração ou aulas que comportam, aplicam-se ao conjunto de atividades e/ou aulas destinadas ao ensino completo de um mesmo objeto de ensino, ou seja, uma sequência pode comportar um conjunto de lições organizadas sistematicamente em torno de um mesmo objeto ou de uma única aula. (SILVA, 2013, p. 86).

Para elaborar uma sequência de ensino, ou sequência didática, o professor deve responder as seguintes perguntas:

- onde e quando tem lugar o ensino (quais são as circunstâncias e os condicionamentos psicológicos, históricos, socioculturais ou institucionais?)
- a quem se dirige (quais são as características do público? Como adaptar o projeto de ensino a um grupo de alunos particular?);
- quais são as competências do professor (que formação docente possui? Quais são as intervenções, as estratégias e os gestos profissionais?). (DOLZ, 2016, p. 239).

A sequência didática apresentada neste trabalho foi elaborada para o sétimo ano do ensino fundamental da rede pública que estava tendo aula remota durante o período de distanciamento social. As aulas foram elaboradas por três estagiários da graduação de Licenciatura em Letras Português-Alemão em forma de vídeo para serem exibidos assíncronamente, através de sua disponibilização na plataforma Google Classroom. Os conteúdos trabalhados dialogavam com o conto de fadas alemão “Os músicos de Bremen”.

5.1 Descrição do contexto: o estágio supervisionado remoto

O estágio foi feito durante o ensino remoto emergencial, de abril a junho de 2021, na escola municipal Orsina da Fonseca (localizada na Tijuca, Rio de Janeiro). Essa escola recebe alunos do sétimo ao nono ano. Na época, a escola contava com três professores de português: Valéria, Fabiana e Antônio. Eles formavam duplas diferentes para trabalhar com cada ano, ou seja, Valéria e Fabiana ministravam aula para o sétimo ano, Fabiana e Antônio para o oitavo ano, e Antônio e Valéria para o nono ano.

Toda semana os professores faziam uma reunião para conversar sobre as aulas que tinham planejado. Como aconteceu em diferentes contextos de ensino, as aulas na escola foram afetadas por causa da pandemia, causando um atraso nos conteúdos a serem ministrados. Também como na maioria das instituições de ensino, as aulas estavam acontecendo em formato remoto devido à necessidade de isolamento social. Naquele período, as aulas eram quinzenais aconteciam às terças ou quintas-feiras, dependendo da turma. Nas semanas sem aula síncrona, os professores ministravam aula extra de correção de exercícios do caderno pedagógico².

As aulas síncronas eram feitas pelo *Google Meet*, e tinham a mesma duração que as aulas presenciais, de duas horas. Os conteúdos, as atividades assíncronas, materiais utilizados nas aulas, etc., eram disponibilizados na plataforma *Google Classroom*. A turma ainda mantinha um grupo no *Whatsapp* para trocar informações e avisos sobre possíveis mudanças. Durante as aulas, os professores projetavam slides com explicações, exemplos e exercícios, e também alguns textos a serem trabalhados. No entanto, muitos alunos assistiam as aulas pelo celular, e, devido à tela pequena, não conseguiam acompanhar satisfatoriamente a leitura. Os estagiários ajudavam, copiando algumas partes do conteúdo no chat, pois, quando os professores passavam para o slide seguinte, os alunos perdiam o acesso ao conteúdo apresentado anteriormente.

Não foram raras as vezes em que a qualidade da internet de algum participante da aula estar ruim, ou mesmo alguns presentes se desconectarem da aula devido à interrupção do sinal de internet.. Quando o problema afetava apenas a internet de um dos alunos, este era o único prejudicado, mas, quando o problema era a internet do professor, a aula era totalmente interrompida. Além dos problemas técnicos com computadores, celulares ou até mesmo com a

² Cadernos pedagógicos são apostilas disponibilizadas pelas escolas públicas com exercícios sobre o conteúdos a serem abordados durante o ano letivo.

tecnologia em si, havia o agravante dos alunos terem mais dificuldades de acompanhar os conteúdos, devido aos meses que passaram sem aulas. Fora isso, alguns alunos usavam os celulares dos pais e tinham que devolver o aparelho para que eles pudessem trabalhar; outros tinham que cuidar das outras crianças da casa. Esses casos também eram obstáculos para que os alunos assistissem às aulas.

Ademais, foi observado que a atenção dos alunos era frequentemente desviada para algo que estava acontecendo fora da aula, visto que o ambiente de casa nem sempre era adequado para que focassem no que os professores estavam falando. Quando esqueciam o microfone ligado, dava para ouvir miados, latidos, choros de bebês, conversas de outras pessoas, etc. Sons que se destacavam muito, pois, na maior parte do tempo, somente os professores ficavam com o microfone ligado, e quando eles não estavam falando, qualquer ruído se sobressaía no silêncio.

Além disso, os alunos conversavam bastante pelo chat, provavelmente para aproveitar a chance de um pouco de interação com os colegas, o que lhes faltava durante a quarentena. Evidentemente, isso desviava a atenção dos alunos e prejudicava a sua participação na aula. A turma chegou a pedir que os professores disponibilizassem alguns minutos depois das aulas para que eles conversassem entre si.

Todos sentimos os efeitos que o isolamento social gerou. Os professores, os estagiários e os alunos sentiam falta do contato que tinham antes da pandemia.

5.2 Descrição da proposta

A sequência didática foi pensada para seis aulas (que variam entre 2 e 12 minutos), a serem ministradas por três estagiários. Para isso, foram elaborados sete vídeos com conteúdos expositivos sobre assuntos relacionados ao conto “Os músicos de Bremen”. Como primeiro passo, antes da elaboração dos vídeos, discutimos quais aspectos seriam mais relevantes para serem trabalhados com os alunos e em que ordem.

A sequência começa lembrando os contos de fadas mais conhecidos e com a leitura do conto escolhido. Em seguida, é realizada uma análise da história e sua relação com as disciplinas escolares. Como terceiro passo, é apresentada a estrutura do gênero textual conto de fadas, abordando também de forma breve a história desse gênero textual e a biografia dos transcritos do conto “Os músicos de Bremen”, isto é, os irmãos Grimm. Por fim, é apresentada

a peça “Os Saltimbancos” (de autoria de Chico Buarque, 1977), inspirada no conto trabalhado. Cada estagiário ficou responsável pelo planejamento e elaboração de duas aulas.

Primeiro foram elaborados slides sobre os assuntos a serem apresentados e depois foi usado um programa *online* da *Microsoft PowerPoint* para gravação em áudio, enquanto o slide é mostrado sequencialmente na tela. Assim, os vídeos apresentam tópicos, citações de texto e imagens na tela com o áudio da explicação do estagiário³.

5.2.1 Aula 1

A primeira aula foi dividida em duas partes. Apesar de se tratar de uma sequência de vídeos assíncrona, portanto sem interação direta entre os estudantes e os alunos da escola, houve a tentativa de se elaborar os vídeos da forma mais dialógica e interativa possível. Por isso, já no primeiro vídeo a estagiária pergunta aos alunos (possíveis espectadores) se eles lembram o que são contos de fada, se os pais ou avós deles já leram essas histórias para eles quando eram pequenos, explicando que se trata de histórias que apresentam como marca de regularidade o início com “era uma vez” e terminam, geralmente, com “e foram felizes para sempre”. Acrescentam a essas perguntas, se eles já assistiram a algum filme da Disney com personagens como príncipes, princesas, bruxas, objetos ou animais encantados, elementos comumente associados aos contos de fada. Ela dá exemplos de contos de fadas mais conhecidos: Cinderela, Branca de Neve, Bela Adormecida, Rapunzel, João e Maria e Chapeuzinho Vermelho, mostrando slides com esses personagens. Em seguida, a professora pergunta o que esses contos têm em comum e responde: eles foram escritos pelos irmãos Grimm. Deixa claro que eles não inventaram as histórias, e sim pesquisaram contos populares passados oralmente por gerações na Alemanha. No final dessa primeira aula, ela aponta que o texto trabalhado será um conto chamado “Os músicos de Bremen”. A professora mostra em um mapa onde fica a cidade de Bremen, destino dos personagens da história (que vivem em localidades rurais, próximas a esta cidade). O vídeo dura aproximadamente 3 minutos.

A primeira aula é finalizada com um segundo vídeo. Ele dura aproximadamente 7 minutos. Nele, a estagiária faz a leitura do conto, enquanto o vídeo mostra o texto escrito na íntegra, para que os alunos possam acompanhar a leitura. Cada slide tem uma imagem que

³ Com exceção do primeiro vídeo, no qual além do áudio, a imagem do estagiário também está presente, todos os demais contam apenas com o áudio de leituras e explicações dos estagiários.

retrata o trecho escrito, para ilustrar e complementar visualmente a história. Resumidamente: o conto é sobre quatro animais (um burro, um gato, um galo e um cachorro) que envelhecem e fogem com medo do que seus donos poderiam lhes fazer, uma vez que não estavam mais realizando as atividades a eles atribuídas. Esses animais decidem, dessa forma, tentar a vida como músicos na cidade de Bremen, porém no caminho encontram uma casa de ladrões e os espantam, tomando a habitação para si, uma vez que já estavam cansados, buscando um local para pousar e se alimentar.

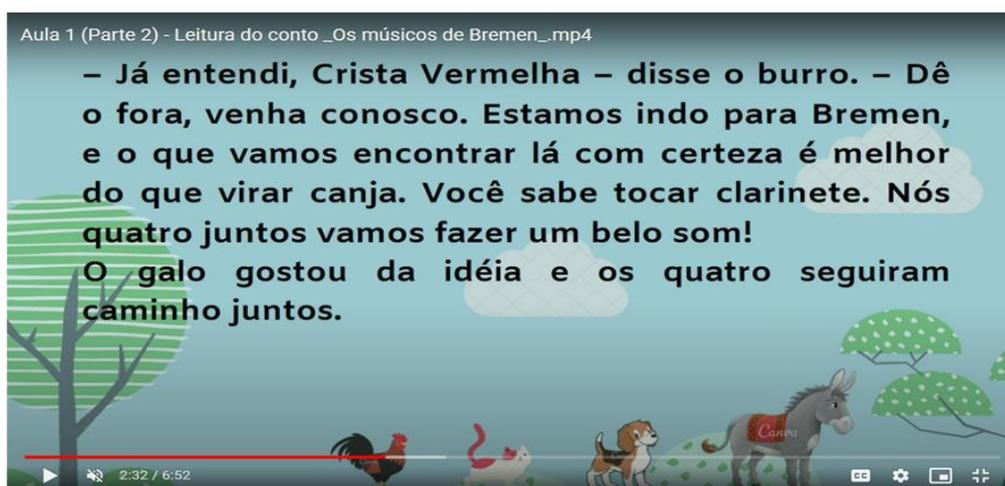


Figura 1 – Print do slide mostrado no segundo vídeo

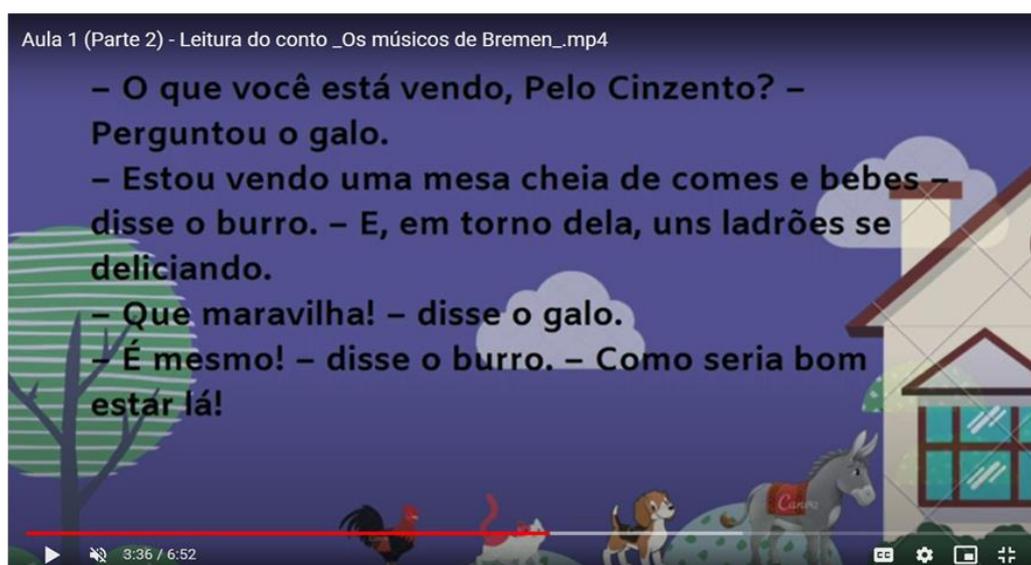


Figura 2 – Print do slide mostrado no segundo vídeo

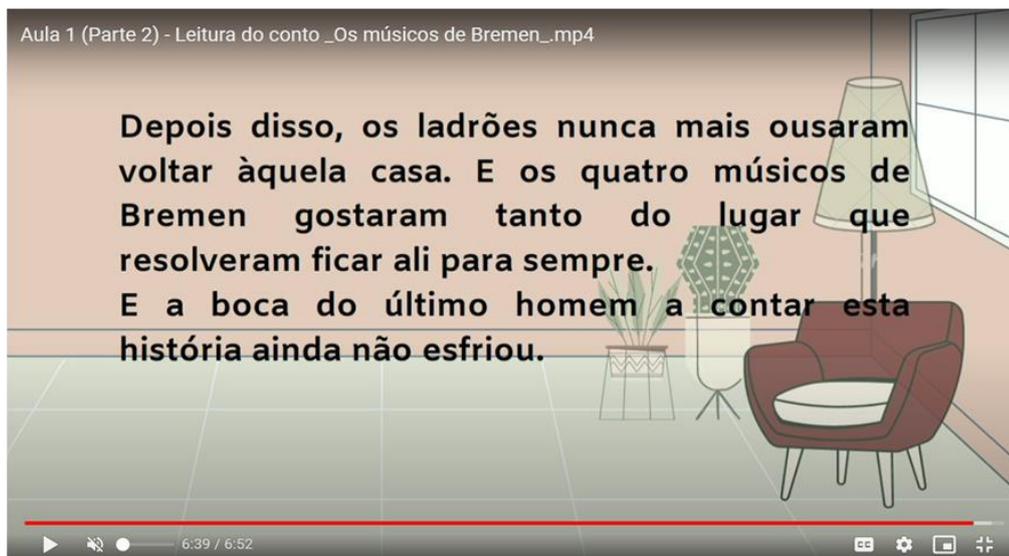


Figura 3 – Print do slide mostrado no segundo vídeo

5.2.2 Aula 2

A segunda aula é intitulada “Os músicos de Bremen na vida real”. O vídeo dura aproximadamente 12 minutos. Nele, a estagiária revisa o conto, lembrando personagens e enredo. Ela prossegue, apresentando uma análise, conforme Ferreira (2015), que interpreta o conto como uma metáfora para a busca da liberdade pelos serviçais na época do feudalismo, pois, segundo a autora, o conto faz uma “contestação do sistema feudal opressor” (FERREIRA, 2015, p. 356). A estagiária explica a metáfora dos animais, que representam, de acordo com essa interpretação, os servos feudais e fogem de seus senhores para encontrar a liberdade em Bremen, cidade que na época fazia parte da Liga Hanseática, que era comercial, e não do sistema feudal. Por isso foi escolhida como o destino dos personagens. A partir dessa leitura, a estagiária relaciona a matéria escolar “literatura” com as matérias “história” e “geografia”, descrevendo brevemente o sistema feudal e o modo como a sociedade era organizada durante sua vigência, econômica e socialmente. Enquanto a estagiária fala, aparecem na tela imagens dos personagens, representações ilustradas do sistema feudal, mostrando as diferentes classes, e também uma representação da importância da moeda no sistema capitalista.

Além disso, a estagiária também propõe uma outra interpretação do conto, levando em consideração o sistema capitalista, ou seja, o sistema econômico vigente. Ela explica como esse sistema funciona e depois relaciona os donos dos animais com os proprietários dos meios de produção e os animais como trabalhadores que vendem sua força de trabalho. Quando os

animais ficam velhos e não produzem mais como antes, eles são descartados. A estagiária explica brevemente o funcionamento da aposentadoria na sociedade brasileira. E fala sobre a desvalorização dos idosos. Mostra uma reportagem com uma entrevista com idosos que moram no Asilo São Vicente de Paulo, localizado em Maringá. Muitos deles são abandonados pela família ou não podem mais viver sozinhos, sofrendo preconceito. A estagiária fala sobre o papel do idoso em outras culturas. Apresenta uma lenda balinesa sobre a importância do velho como transmissor de conhecimentos e tradições para as gerações mais novas, deixando uma mensagem de valorização dos idosos. Essa aula faz uso de conhecimentos de história, geografia e literatura para explicar como funciona o mercado de trabalho na contemporaneidade e expor um problema social. Tudo isso a partir de uma possível leitura de um conto infantil.

5.2.3 Aula 3

A terceira aula é sobre “O gênero narrativo: conto de fada”. O vídeo dura aproximadamente 6 minutos. Nele, a estagiária explica a origem do conto como uma narrativa originada na tradição oral. Ela exemplifica outro tipo de texto narrativo: a fábula e aponta a diferença entre mito e lenda. A professora define “conto maravilhoso” e dá exemplos, depois diferencia “conto maravilhoso” e “conto de fadas”. Em seguida, ela esclarece o que é um “conto de fada” e, após apresentar os elementos presentes nessa narrativa (narrador, personagem, tempo, espaço, enredo, elementos mágicos e fantasiosos), discorre sobre cada um deles. A professora afirma que a maioria dos contos tem uma estrutura fixa, com “era uma vez” e “e viveram felizes para sempre”. Por último, ela pergunta se o aluno conhece algum outro conto de fada e passa uma tarefa para casa, com as questões: Qual é o elemento mágico do conto? Quem é ou quem são os heróis do conto: “Os músicos de Bremen”? Quem é ou quem são os vilões do conto? Enquanto os alunos ouvem as explicações da estagiária, aparecem na tela as definições dos termos utilizados por escrito e também um esquema em tópicos, listando características pertencentes ao gênero estudado.

5.2.4 Aula 4

A quarta aula é sobre “A história dos contos de fada como registro escrito”. O vídeo dura aproximadamente 7 minutos. Nele, o estagiário descreve como se deu a passagem da

narrativa oral do conto para o texto escrito. Ele define “conto popular” e explica que este possui diversas versões, e que histórias semelhantes podem ser contadas em todo o mundo. De acordo com o professor, o tema do conto costuma ser universal, mas a narrativa muda de acordo com o lugar. Ele exemplifica dizendo que no Brasil, a onça pode representar um personagem, e na África ou na Ásia esse mesmo personagem pode ser representado por um animal local, como um tigre ou um leão. Dando sequência ao tema, o estagiário pontua que os contos, além de serem expressões culturais e artísticas, também apresentam uma função didática social, e muitas vezes são direcionados às crianças para ensinarem à nova geração sobre os costumes do povo. Além disso, os contos veiculam/ trazem lições de moral e costumam alertar para perigos: como por exemplo, o conto “Chapeuzinho vermelho”, que busca ensinar crianças a terem cuidado e não irem sozinhas a lugares desconhecidos e/ou perigosos.

Em seguida, o estagiário reforça a importância da oralidade, mas ressalta que essa forma de transmissão pode modificar a história com o tempo ou ela pode ser esquecida, e que por isso muitos escritores sentiram a necessidade de registrar por escrito tantas histórias que representavam a cultura de seu povo. Os irmãos Grimm planejaram compilar todos os contos em um único volume, a ser consultado e reproduzido.

O estagiário então fala dos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, dois escritores que escreveram os contos alemães para celebrar a cultura oral e conservá-la. Ele informa que os irmãos publicaram o primeiro livro de histórias em 1812, e que, nesse período, ocorreram as guerras napoleônicas, que inspiraram um grande senso de patriotismo e unidade nacional nos germânicos, principalmente após derrotas para a França. Assim, ele conclui que os Grimm buscaram resgatar a identidade, cultura e valores alemães com a escrita desses contos.

O estagiário mostra que na Alemanha há monumentos na rua que evocam essas histórias, como, por exemplo, uma estátua de “Os músicos de Bremen”. Acrescenta que essas histórias foram publicadas em diversos países, tornando-se parte da cultura popular moderna, e que a Disney recontou muitas delas: Cinderela, Chapeuzinho vermelho, Branca de Neve, entre outros; Hollywood também produziu filmes sobre os irmãos e adaptações como “João e Maria”. Enquanto os alunos ouvem as explicações do estagiário, slides com a definição estudada por escrito, além de imagens para ilustrar o assunto, como por exemplo, foto dos irmãos Grimm, foto da estátua dos músicos de Bremen e cartazes dos filmes que contam adaptações sobre os contos citados são mostrados na tela.

5.2.5 Aula 5

A quinta aula tem como tema “Contos de fada, irmãos Grimm e Câmara Cascudo”. O vídeo dura aproximadamente 9 minutos. Nele, o estagiário começa a aula afirmando que os contos populares são relevantes em várias áreas do conhecimento e podem ser estudados por várias perspectivas. Ele distingue contos de fada (são os contos populares europeus) e contos maravilhosos (são os contos populares vindos do oriente). Ele pondera que contos populares abrangem tanto os contos de fada quanto os contos maravilhosos e que os gêneros têm tantas semelhanças que podem até ser confundidos. Depois, o professor cita as características dos contos populares, segundo Câmara Cascudo: antiguidade, anonimato, divulgação e persistência; e explica cada uma delas. Em seguida, cita figuras do folclore brasileiro, como Saci, Curupira, Cuca e Mula sem cabeça, esclarecendo que esses personagens são elementos dos contos populares do Brasil. Apresenta então as principais categorias ou formas de definição do folclore, de acordo com Almeida (1974):

I – Narrativas tradicionais (contos populares, contos de heróis, baladas e canções, lendas); II – Costumes tradicionais (costumes locais, festas consuetudinárias, cerimônias consuetudinárias, jogos); III – Superstições e crenças (bruxaria, astrologia, superstições e práticas de feitiçaria); IV – Linguagem popular (ditos populares, nomenclatura popular, provérbios, refrões e adivinhas). (ALMEIDA apud FRADE, 1997, p.11)

Esclarece, assim, que os contos populares, contos de fadas, contos maravilhosos são parte do folclore do povo no qual eles circulam. A partir desse entendimento, o estagiário diz que aqui no Brasil temos um folclore único, que parte da mistura de várias culturas, que juntas expressam uma identidade nacional brasileira, assim como os contos dos irmãos Grimm expressam uma identidade alemã. Depois, ele compara os contos brasileiros e alemães, comunicando que, nós também temos o movimento de registrar por escrito os contos populares brasileiros, que o povo tenta preservar nossas histórias e estudá-las. Salienta que um dos principais estudiosos do nosso folclore foi Luiz da Câmara Cascudo, tendo publicado diversos livros de contos populares do nosso país, tanto com personagens anônimos quanto com os personagens do nosso folclore.

O estagiário ressalta que muitos temas de contos se repetem por todo o mundo. E dá o exemplo da representação da sereia europeia e a versão brasileira, a sereia Iara. Em seguida, narra um trecho de um conto popular chamado “O bem se paga com o bem”, escrito por Câmara Cascudo, e o compara com “Os músicos de Bremen”. Ele aponta que ambos os contos têm

animais como personagens e que ambos os retratam como seres que trabalhavam muito para os humanos, e depois foram descartados porque envelheceram. Então o professor argumenta que os temas, presentes nos dois contos, “trabalho” e “velhice” são universais.. Porém, o enredo se adapta ao contexto e à cultura local. Ele exemplifica: no Brasil o animal retratado pode ser, por exemplo, uma onça, na África um crocodilo ou um chacal, na Ásia pode ser um tigre, e assim por diante.

Além disso, o estagiário expõe que geralmente histórias possuem várias versões em diferentes estados do Brasil, por serem contadas oralmente. Relata, também, sobre a riqueza de nosso folclore, com novas formas de retratar os personagens; como, por exemplo, no Sítio do Pica Pau Amarelo, nas histórias em quadrinhos, na série da Netflix chamada “Cidade Invisível”, nos vídeo games. Ele termina a aula com uma citação de Luiz Câmara Cascudo:

O conto popular revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos. Para todos nós é o primeiro leite intelectual. Os primeiros heróis, as primeiras cismas, os primeiros sonhos, os movimentos de solidariedade, amor, ódio, compaixão vêm com as histórias fabulosas ouvidas na infância (CÂMARA, 2014, pg. 06).

Enquanto os alunos ouvem as explicações do estagiário, slides com a definição estudada por escrito, além de imagens para ilustrar o assunto, como por exemplo, representações gráficas de alguns contos de fada, imagens sobre o folclore brasileiro, mostrando saci, mula sem cabeça, foto do Câmara Cascudo, imagens comparando sereias de contos europeus com a Iara são mostrados na tela. Além disso, o conto Bem se paga com o Bem aparece por escrito. Por último, aparecem figuras de jogos, filmes e peças baseados no folclore brasileiro.

5.2.6 Aula 6

A sexta e última aula é sobre “Os Saltimbancos”. O vídeo dura aproximadamente 7 minutos. Nele, a estagiária começa a aula definindo o que é um saltimbanco. Depois, apresenta o musical infantil “Os Saltimbancos”, exibindo uma foto da peça de Chico Buarque, elaborada juntamente com Sergio Bardotti e Luis Enriquez Bacalov, e lançada em 1977. Em seguida ela conta um pouco sobre a biografia desses autores. Posteriormente, a professora descreve a peça, que é uma versão brasileira de “Os músicos de Bremen”. Ela esclarece que as músicas da peça

abordam temas como repressão, injustiça e exploração dos animais. Além disso, ela narra a introdução da peça e canta uma das músicas, imitando as vozes dos personagens: a gata, a galinha, o jumento e o cachorro. No final, ela faz perguntas sobre a canção apresentada e os temas abordados. Enquanto os alunos ouvem as explicações da estagiária, aparecem na tela as definições dos termos utilizados por escrito e também um esquema em tópicos, listando características pertencentes ao gênero estudado, além de imagens da peça, fotos de seus escritores e a letra da música por escrito para que possam acompanhá-la cantando também. No final, as perguntas que a estagiária faz aparecem por escrito.

Todos os estagiários colocam as referências bibliográficas do material utilizado na preparação da aula ao final de cada vídeo, para que os alunos possam buscar mais informações sobre os assuntos abordados.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO: PERCEPÇÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA E SOBRE AS SEQUÊNCIAS PLANEJADAS

Elaborar uma sequência didática para uma turma específica requer um certo conhecimento sobre suas características. No contexto remoto, tínhamos contato com a turma, observando as atitudes dos alunos (fossem elas positivas ou nem tanto) ou ouvindo suas respostas aos professores, mas esse contato era muito limitado. Os estagiários não puderam conhecer os alunos pessoalmente, nem individualmente. Como eles tinham que ficar com o microfone sempre fechado para não atrapalhar as explicações do professor, foi difícil estabelecer um contato ou vínculo mais próxima aos alunos, assim como saber um pouco mais sobre seu contexto, seus interesses ou preferências. Montamos, portanto, as aulas baseadas em poucas informações.

Fizemos os vídeos bem curtos, abordando o máximo possível de pontos relacionados, em uma tentativa de alcançar o aluno e comentar sobre assuntos que eles, provavelmente, já tivessem escutado antes, assim como buscamos trazer novas informações para o seu enriquecimento cultural. Acrescento que nesse pouco tempo não foi possível abordar os conteúdos de uma forma muito aprofundada.

Além disso, os vídeos foram bem simples e em formato de apresentação de slides. Nos faltou letramento digital para desenvolver vídeos mais elaborados, e com mais apelo visual. Tivemos alguns problemas relacionados à edição dos vídeos, por exemplo, para unir o áudio de

uma música com o slide em que a sua letra estava escrita. Nesse caso, a estagiária achou melhor cantar a música ela mesma enquanto passava os slides.

As reuniões entre os estagiários ocorreram também pela plataforma *Google Meets* e com mensagens eventuais pelo *Whatsapp*. Isso significa que as modificações e correções demoravam algum tempo para serem feitas. Os vídeos tiveram que ser refeitos algumas vezes, pois não sabíamos manipular os programas de edição de vídeo para corrigir ou ajustar só aquilo que precisávamos.

Além disso, a exibição dos vídeos por si só não nos proporcionou qualquer tipo de *feedback*. Ele se constituía numa exposição unilateral. Para que tivéssemos uma resposta dos alunos teria sido necessário um sistema auxiliar, como o *Google Classroom*, no qual pudéssemos pedir para que os alunos respondessem a um questionário ou que comentassem suas percepções a respeito dos vídeos. Não seria um retorno muito expressivo, visto que os alunos não estavam acostumados a usar a plataforma e, a atividade de fazer comentários significaria um esforço maior do que apenas dar uma opinião na sala de aula presencial ou síncrona. Se em uma aula os alunos já ficam inibidos, pouco respondendo às questões levantadas por professores, escrever em uma plataforma desconhecida para a maioria das pessoas poderia ser problemático.

Apesar de tudo, foi possível sintetizar as ideias sobre o tema em questão e sugerir um diálogo entre disciplinas escolares diferentes e também entre as culturas alemã e brasileira, como era o nosso objetivo. Infelizmente não foi viável um desenvolvimento mais aprofundado e um maior diálogo com os alunos.

Desenvolver um material sobre o conto “Os músicos de Bremen” foi enriquecedor. A história ainda não era conhecida por alguns estagiários que participaram da elaboração da sequência didática e, além de ajudar a enriquecer o nosso repertório como futuros professores, acarretou uma reflexão mais profunda sobre os diversos aspectos abrangidos pelo texto. O objetivo era promover uma reflexão nos alunos sobre o quanto podemos ganhar com a leitura e sobre como o texto é relevante socialmente. Para isso, foi necessário o trabalho de esmiuçar o texto, relacionando-o a diferentes contextos e temáticas a partir de uma perspectiva interdisciplinar..

Infelizmente, o formato da aula remota reduziu as oportunidades de se trabalhar conteúdos diferentes daqueles exigidos pelo currículo, como, por exemplo, a trajetória dos irmãos Grimm e contos de fada como manifestação cultural alemã. A pandemia causou um

atraso no cronograma, pois os conteúdos precisavam ser trabalhados de forma mais repetitiva para compensar diferentes problemas e situações como a, em geral, falta de uma boa infraestrutura para que os alunos acompanhassem as aulas de suas casas, ou a inconstância com que conseguiam acessar às aulas. Além disso, muitos perdiam uma parte ou aulas inteiras por problemas de conexão na internet ou falta de um aparelho para acessá-la. Dessa forma, os conteúdos a serem estudados foram se acumulando, dificultando ou inviabilizando um maior espaço para o trabalho com conteúdos que não constassem do planejamento para o ano. Esse foi mais um fator a impactar o trabalho dos estagiários nesse período.

7 Considerações finais

As medidas de distanciamento social tomadas devido à pandemia de COVID-19, que incluíram aulas remotas emergenciais realizadas através das plataformas Google Meets e Google Classroom, de maneira síncrona e assíncrona, tiveram um grande impacto sobre as atividades de estágio supervisionado. As dificuldades de acesso dos estudantes à internet, somada à falta de preparo dos professores para a modalidade de ensino online e à falta de tempo hábil para a confecção de materiais didáticos apropriados, resultaram em uma mera transposição do conteúdo e dos formatos existentes para aulas presenciais para o ensino remoto.

No curso de Licenciatura de Português-Alemão da UFRJ é necessário que os alunos façam um estágio supervisionado dos dois idiomas em sala de aula. Devido às circunstâncias descritas, esses estágios precisaram acontecer em formato remoto, tendo sido de português concluído na escola Orsina da Fonseca. O estágio prepara os graduandos para assumirem as tarefas de um professor. O desafio maior foi a adaptação ao modelo remoto emergencial, pois até então todas as disciplinas do curso eram pensadas visando à atuação em salas de aula presenciais, não havendo disciplinas ou conteúdos específicos para o ensino com ferramentas tecnológicas necessárias para o ensino online.

Apesar de todas os desafios apontados, os estagiários de alemão precisaram elaborar uma proposta de sequência didática assíncrona (ou seja, a ser acessada por estudantes em diferentes momentos) que pudesse articular conteúdos culturais de expressão alemã, no caso, o texto literário traduzido, com conteúdos interdisciplinares, tendo como lócum as aulas de português. Para esse trabalho foi escolhido o conto de fadas “Os músicos de Bremen”, conto que foi transcrito pelos irmãos Grimm, autores alemães conhecidos mundialmente.

Utilizando-se dos conceitos de Cosson (2014) e Candau (2020) sobre letramento literário e interculturalidade, respectivamente, foi possível elaborar uma sequência didática de seis aulas organizadas em sete vídeos. O estudo do conto serviu não só para trabalhar literatura e outras disciplinas, como história e geografia, mas também para provocar uma reflexão sobre a realidade social.

A não aplicação dessa sequência didática em sala de aula não desmerece o trabalho dos estagiários, que criaram aulas levando em consideração o ano em que os alunos estavam, as características das turmas e o ambiente escolar da modalidade remota emergencial. O trabalho de um professor não se restringe à sala de aula e a criação de material didático adequado também faz partes das incumbências de um profissional da educação.

A pandemia causou muitas mudanças nos métodos de ensino e nas ferramentas utilizadas para a interação com os alunos. Nesse sentido, é importante que os professores estejam cada vez mais preparados para trabalhar em um ambiente pelo menos parcialmente digital.

As sequências didáticas elaboradas e que foram desenvolvidas através de vídeos, mostraram-se limitadoras da interação entre alunos e professores e entre alunos e alunos. Infelizmente não houve troca entre os alunos, por estarem cada um em sua casa, e nem entre alunos e professor, uma vez que a ferramenta utilizada não permitia a divisão da turma em pequenos grupos e, via de regra, os alunos não dispunham de equipamentos ou boa conexão com a internet que permitisse uma maior variação de atividades ou possibilidades de interação. Não houve, portanto, a obtenção de um retorno dos alunos sobre como os vídeos foram recebidos.. Essa experiência também demonstrou a necessidade de que alunos e professores tenham uma melhor formação tecnológica. Assim, professores poderão e desenvolver modalidades de aulas a distância mais adequadas a um processo de ensino-aprendizagem mais interativo e dinâmico, considerando o contato interpessoal como um importante fator para o desenvolvimento do ser humano.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 28 fev. 2023.

CÂMARA, Cascudo. Contos Tradicionais do Brasil. São Paulo: Globo, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Concepção de educação intercultural. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho)

CANDAU, V. M. F. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, [S. l.], n. 8, p. 28–44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>. Acesso em: 12 nov. 2023.

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2.ed., 4. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 32, n. 1, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773>. Acesso em: 9 dez. 2023.

FAUNDEZ, A.; FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FERREIRA, Ermelinda. Cheias de graça: as poéticas mambembes de Guimarães Rosa e Osman Lins. **Alea : Estudos Neolatinos**, n 17 p. 353-367, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1517-106X/172-353>.

FRADE, C. Folclore. 2.ed. São Paulo: Global, 1997 (Coleção Para entender, III).

HODGES, C. et al. A diferença entre ensino remoto emergencial e ensino a distância. Trad. Nathália Marcon. Rev. Rozane R.Rebechi. **Revista Debate Terminológico**, nº 18, p. 92-100, set. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/riterm/article/view/109402/pdf>. Acesso em: 24 fev. 2023.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em: 24 fev. 2023.

OLIVEIRA; R. M. de; CORRÊA, Y.; MORÉS, A. Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/179/110> . Acesso em: 24 fev. 2023.

PEREZ GOMEZ, Angel I. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SACAVINO, S. B. Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e3/ 1–18, 2020. DOI: 10.5902/1984644438257. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/38257>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento e cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 09 mar. 2023.

SOUZA, E. M. de F. Estágio remoto emergencial: refrações de um conceito para o ensino. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8968>. Acesso em: 24 fev. 2023.

SOUZA, E.M.de F.; FERREIRA, L.G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 13, n. 32, p. 1-19. 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>. Acesso: 25 fev. 2023.

SOUZA, E. P. de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, [S. l.], v. 17, n. 30, p. p. 110-118, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127>. Acesso em: 25 fev. 2023.

STANKE, Roberta Cristina Sol Fernandes et al.. Ensino remoto de línguas adicionais na extensão: relatos de desafios e perspectivas. **E-book VII CONEDU (Conedu em Casa) - Vol 03**. Campina Grande: Realize Editora, 2021, p. 963-982. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/74333>. Acesso em: 28 fev. 2023.

STANKE, Roberta Sol; Bolacio, Ebal. O Ensino de Alemão no Ambiente Escolar e a Formação de Professores. **Anais do 1º Congresso da Associação Brasileira de Estudos Germanísticos (ABEG)**, 2015, USP - São Paulo. Disponível em: <http://germanistik-brasil.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Stanke-Bolacio1.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2023.

WALSH, Catherine. La educación intercultural en la educación. Peru: Ministerio de Educación, 2001. Mimeografado.

WEISZ, Isabel Cristina. Os contos de fadas no Ensino Fundamental: uma proposta piagetiana. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 11, 30 de março de 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/11/os-contos-de-fadas-no-ensino-fundamental-uma-proposta-piagetiana>>. Acesso em: 12 de nov. 2023.